

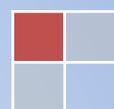
2011

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

MODULO IV

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura.

Serie: Campaña Nacional de Capacitación Docente



A modo de introducción

Reconozcamos que entre las tareas más desafiantes que tenemos como docentes de lengua y literatura está la animación a la lectura. Al acompañar a nuestros y nuestras estudiantes en su incursión al mundo de las letras, les estamos dando pistas valiosas para su desarrollo intelectual y personal. Pensamos más detenidamente en esto, ¿Qué puede pasarle a un o una joven que nunca ha hojeado un libro, que nunca ha terminado de leer una obra literaria, etc.? ¿Es tan vital como parece? ¿Podrían los libros reemplazarse simplemente por el cine u otros medios?

Definitivamente, y a pesar de que existan algunas voces disidentes, no podemos negar que la lectura es un ejercicio mental tan irremplazable para el ser humano en formación como lo son las matemáticas. Además, quienes han profundizado en el estudio de la mente concluyen en general que la lectura no solo proporciona información o instrucción, sino por sobre todo educa, pues va creando hábitos de reflexión, análisis, esfuerzo, concentración... y recrea, hace gozar, entretiene y distrae. Una persona con hábito de lectura posee autonomía cognitiva, es decir, está preparada para aprender por sí misma durante toda la vida.

Pues bien, ¿qué ocurre entonces cuando no cumplimos con nuestro cometido?, ¿qué sucede cuando no logramos que nuestros y nuestras estudiantes lleguen a los niveles deseables de comprensión lectora?, ¿cuando despertamos más aversión que entusiasmo por los libros? Es triste, pero tenemos que aceptar que si bien no se morirán por esto, disminuyen grandemente sus posibilidades de convertirse en personas críticas, solventes, autónomas y creativas, esto entre otras muchas limitaciones lingüísticas y no lingüísticas que deberán soportar por el resto de sus vidas, todo lo cual les impedirá el desarrollo integral de sus capacidades y su inserción exitosa en un mundo cada vez más exigente y complejo como el que vivimos hoy.

Asumiendo la importancia del reto, estamos día a día buscando las mejores estrategias para acercar a los y las jóvenes a la lectura, la mayoría de las veces nos basamos en lo que nos han inculcado, en nuestra experiencia misma de lectura, apelamos a la intuición o bien a las pruebas de ensayo y error.

El propósito en el presente módulo es colaborar con los y las colegas aportando por un lado un marco teórico respecto al proceso de lectura y por otro lado una serie de lecturas y ejercicios que muestran como esta teoría puede propiciar una práctica más efectiva. Esta propuesta que hacemos hoy no constituye precisamente la innovación absoluta, ni mucho menos llegar a ser la receta mágica para solucionar todos los problemas del o la docente respecto al tema; más bien pretende mostrar la importancia de sistematizar los procesos que normalmente desarrollamos y fortalecer la conciencia de la importante relación entre la teoría y la práctica.





El texto que se presenta a continuación se refiere a la comprensión lectora. Antes de leer el texto se propone responder oralmente las siguientes preguntas:

- ¿Cómo solemos identificar a los buenos lectores o buenas lectoras?
- ¿Cuáles son las características de los lectores o las lectoras deficientes?
- ¿Cuáles son los criterios actuales para la selección de material de lectura en las aulas?

CÓMO FORMAR BUENOS LECTORES

Aníbal Puentes Ferreras¹

Estudios recientes demuestran que los estudiantes que obtienen mejor rendimiento académico tanto en la escuela elemental como en la secundaria y universitaria, son los que obtienen un perfil más alto en los tests de lectura.

I. Cómo debe entenderse la lectura

La lectura según las concepciones cognitivas, es un proceso de pensamiento, de solución de problemas en el que están involucrados conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas. Es un error suponer que la lectura es un mero proceso de reconocimiento de signos y palabras. El reconocimiento y el acceso al léxico constituyen la fase primera y más elemental de un proceso complejo, constructivo, integrador. La lectura la entendemos como el diálogo entre las ideas escritas por un autor y los conceptos, opiniones, esquemas y actitudes de un lector. Con esta concepción de la lectura, no es extraño que los psicólogos modernos vinculen lectura y cognición maneras de conocer.

Otra idea desfasada es concebir la lectura como un acto pasivo donde el lector lo que hace es recoger la información que expone el texto. Esa operación mental se localiza en un nivel intermedio entre el reconocimiento y la integración de la información. Esta idea es una herencia de la concepción educativa de tipo bancario tan denigrada por el gran pedagogo brasileño, Paulo Freire. Él exhorta a no separar nunca el <<leer palabras>> de <<leer el mundo>>.

Reconforta observar las ideas de cambios que poco a poco se producen en el entorno educativo. Cada día existen más maestros, profesores y administradores que refrenan su ansia de enseñar conceptos insustanciales, de ofrecer informaciones innecesarias y de llenar alforjas de utensilios con escaso valor heurístico.

¹Doctor en Psicología Experimental por la Universidad de Tulane, de Estados Unidos. El presente texto ha sido extraído del libro *Hábitos y lectura y animación a la lectura*, publicado por la Universidad de Castilla la Mancha, en su colección ESTUDIOS N° 34, en 2001. Este libro recoge las ponencias en el VII Curso de Literatura infantil celebrado en el Vicerrectorado de la Universidad de Unversidad de Castilla-La mancha, con sede en Cuenca, los días 4 y 5 de 1996.



La Cenicienta ilustrada

Los déficits en la lectura se transparentan rápidamente en el aprendizaje de la historia, la filosofía, las ciencias naturales y sociales. Es una necesidad impostergable incluir un programa de estudios eficaz que entrene en habilidades de la lectura, que no se circunscriba a los métodos de aprendizaje de la lectura, un tópico recurrente a lo largo de la historia y bastante estéril. El entrenamiento lector es un proceso a largo plazo. No es una tarea maratónica que debe cubrirse exclusivamente en las fases de alfabetización. Por el contrario, el camino es lento y progresivo. Abarca todo el período de formación, máxime si queremos entrenar personas con capacidad para <<aprender de forma independiente>>.

Las personas interesadas en el fomento de la lectura suponen, quizá la manera equivocada, que la creación de <<hábitos de lectura>> automáticamente mejora la lectura. No es suficiente que haya <<más lectores>> y que los lectores lean <<cada vez más>>, se requiere igualmente que haya <<mejores lectores>>. En todas las sociedades existe un grupo numeroso de personas que tienen dificultades con la lectura; e incluso aquellos grupos que realizan su lectura con normalidad pueden mejorar su habilidad para obtener un mayor rendimiento cuando se enfrentan con material escrito. La necesidad de hacer cada día lectores más eficientes ha llevado a que maestros y psicólogos diseñen programas estratégicos.

Descifrar es Comprender

Existe un punto de inflexión en la consolidación de los hábitos lectores que deben conocer los pedagogos y los sociólogos. Este punto de inflexión sucede después de automatizar el acceso léxico. Los psicólogos consideran dos subprocesos en la lectura: el acceso al léxico y la comprensión. El primero reposa en factores preceptuales. El segundo se relaciona con los factores cognitivos de alto nivel donde intervienen la memoria y el razonamiento. Ciertos padres y maestros consideran que cuando el niño es capaz de reconocer palabras, la lectura está lograda y lo demás es asunto de práctica. En un sentido es cierto, pero en otro es un error flagrante. La lectura, como hemos dicho, es un proceso bastante más complejo que el reconocimiento y acceso al léxico.

Estos subprocesos no se dan de forma independiente. Entre ellos existen relaciones muy importantes y una secuencia de realización: la comprensión necesita el reconocimiento previo. Hay un hecho plenamente demostrado en las investigaciones. Los procesos cognitivos se clasifican en automáticos y controlados. Los procesos controlados son operaciones realizadas bajo control voluntario del lector, que requieren gasto de recursos atencionales y que la persona percibe subjetivamente pudiendo dar cuenta de ellos. Los procesos automáticos son, en cambio, operaciones rutinarias sobrepensadas que se realizan sin control voluntario, no utilizan recursos atencionales y en general el lector no es consciente de su realización.

El reconocimiento de la palabra es un proceso que puede automatizarse, mientras que la comprensión debe ser consciente si se quiere evitar errores en la lectura. Lo ideal es automatizar el reconocimiento. En la medida que este proceso se automatiza, los recursos de la cognición estarán disponibles para comprender.

Una conclusión que se desprende de las investigaciones es que la escuela no debe escatimar esfuerzo y tiempo para consolidar los procesos de reconocimiento. El tiempo y el esfuerzo dedicado a la automatización y mecanización de la decodificación (reconocimiento de palabras, construcción de sílabas, codificación de palabras y procesamiento sintáctico) redundarán en beneficio de las



operaciones de alto nivel asociadas a la comprensión (integración de proposiciones en esquemas, inferencias y uso de metas en la lectura).

Las fallas en la lectura pueden proceder tanto del proceso de decodificación como de comprensión. Algunos psicólogos cognitivos como Massaro han puesto el énfasis en los procesos a nivel de letra, sílaba y palabra. Otros por el contrario, enfatizan los procesos de nivel superior. Dentro de este último grupo se encuentran Kintsch y van Dijk. Sin duda, todos los niveles son esenciales para que un individuo pueda considerarse un buen lector. Las diferencias entre lectores buenos y deficientes deriva de su grado de eficiencia tanto en los microprocesos como en los macroprocesos.

El lector deficiente puede tener déficits en la velocidad y precisión de la codificación de las letras, sílabas y palabras, pero también puede tener problemas en las operaciones de alto nivel más propias de la comprensión. Por ejemplo, al disponer de un sistema de conocimiento poco organizado y escaso, tiene dificultad al integrar las proporciones del texto en esquemas conocidos, lo que dificulta realizar inferencias, algo imprescindible para dar coherencia a las ideas del texto. Me centraré en tres macro estrategias de comprensión: los esquemas cognitivos, la metacognición y la metacognición.

Esquemas cognitivos

Rondelet plantea que <<el verdadero escritor nunca incluye todo de sus libros; la parte esencial de su obra se realiza en la mente de sus lectores>>. Las palabras de Rondelet y Emerson confirman un hecho que los psicólogos de la cognición han demostrado: la lectura la realiza el cerebro humano contando más con la información no visual que con la información visual. Cuanto más información no visual tiene uno al leer, menos información visual necesita. Cuanto menos información no visual tiene uno al leer, más información visual necesita. Dicho en términos coloquiales, mientras más sabe uno de antemano, menos necesita descubrir.

Frank Smith – psicólogo cognitivo y profundo conocedor del proceso de la lectura- escribió un libro (*Para dar sentido a la lectura*) que todas las personas interesadas en el tema deben leer. Este autor plantea que <<una de las habilidades básicas asociadas a la lectura – una habilidad que sólo se puede adquirir a través de la propia lectura- consiste en maximizar el aprovechamiento de lo que usted ya sabe y en depender lo mínimo posible de la información proveniente de los ojos>>. Cuando los lectores hacen depender su lectura fundamentalmente de la información de los ojos, el cerebro puede bloquearse ya que hay un límite muy definido de la cantidad de información visual que el cerebro puede procesar.

Hay múltiples evidencias que demuestran la existencia de dos niveles de procesamiento de la información "el nivel abajo –arriba" que parte de la discriminación y reconocimiento de las formas gráficas (información de los ojos) y el nivel "arriba-abajo" que deriva del conjunto de las informaciones previas que un lector posee de antemano acerca de lo que va a leer, más las elaboraciones que produce a medida que descubre el contenido de un texto (información no visual)

En el procesamiento arriba abajo o descendente intervienen de manera fundamental el esquema y la cognición en general.

Bartlett introdujo en la psicología la teoría de los esquemas y demostró la influencia de éstos en el recuerdo. Los esquemas son conocimientos almacenados o representados en la memoria como consecuencia de las experiencias pasadas. Según esta teoría lo que recordamos e interpretamos de un texto viene determinado por los conocimientos previos. Estos conocimientos se almacenan en la memoria y se organizan en forma de esquemas. Un esquema integra toda la información relativa a un



acontecimiento concreto o tipo de suceso, entre otros las representaciones de las acciones previas, el conocimiento teórico y práctico entre los acontecimientos, las ideas y las opiniones sobre ello, etcétera.

Posteriormente, Neisser aportó un concepto relacionado que denominó **esquema anticipador**.

Este **esquema mental** es un conjunto de conocimientos y experiencias almacenados que se usan para seleccionar aspectos relevantes de la experiencia y para dirigir la acción en función de lo que se espera. Para estos autores, y la mayoría de los psicólogos cognitivos constructivistas, **el esquema** es un constructo que interviene de manera fundamental en la comprensión e interpretación de la realidad, y en nuestro caso en la comprensión de la lectura.

De manera que simple se puede afirmar que los esquemas tienen las siguientes características: a) se forman a partir de la experiencia; b) representan la realidad diversa de forma abstracta; c) simplifican la realidad; d) tienen organización interna, e) se elaboran de forma individual, pero son compartidos socialmente; f) guían la comprensión; g) son modificables mayoritariamente y, h) se relacionan unos con otros.

El esquema es un concepto más psicológico que lógico, aunque en su organización participan elementos lógicos.

Al interpretar el significado de un texto, **los buenos lectores usan más sus esquemas del mundo que los detalles gráficos**. Existe considerable evidencia que demuestra que los lectores eficientes utilizan información contextual cuando la calidad de los estímulos visuales es pobre y cuando las palabras de un texto presentan ambigüedades semánticas. En la vida diaria frecuentemente se encuentran materiales que son pobres en su impresión, sin embargo, esto no es obstáculo para que algunas personas puedan leerlos sin dificultad. El nivel de dificultad para comprender el material poco nítido depende de cuántas palabras en secuencia estén confusas y también del dominio que el lector tenga del tema. **Lectores muy eficientes son capaces de comprender un texto con sólo captar unas pocas palabras dentro de una oración.**

Clases de esquemas

La literatura describe tres clases de esquemas, los cuales influyen en la comprensión de la lectura: se relacionan, en parte, con el dominio que los lectores posean de estos esquemas. A continuación analizaremos someramente cada uno de los esquemas.

1. **Conocimiento de dominio específico.** Los lectores se diferencian unos de otros según el grado de dominio del tema en cuestión. Dependiendo de mayor/menor riqueza informativa que los lectores posean de un tema se facilitará o no la comprensión del texto. Algunos investigadores plantean que una manera de mejorar la comprensión es dotar a los lectores de una buena base informativa. Con información rica en contenidos, los lectores discriminarán más fácilmente las ideas principales de las secundarias y podrán establecer relaciones de jerarquía/subordinación entre ellas. Este dominio, asimismo, predispondrá al lector para realizar inferencias válidas. La importancia de este conocimiento es fundamental cuando la lectura versa sobre un tópico específico, sobre todo si es un tema de carácter técnico. A mayor riqueza conceptual del tema la comprensión más rápida, coherente y significativa.



2. Conocimiento de la estructura de los textos. Los textos al mismo tiempo que comunican información, expresan el tipo de organización interna que el autor impone a la información al comunicar sus ideas. De esta manera, cuando leemos un texto estamos en presencia de dos aspectos importantes, el contenido y la estructura organizadora de ese contenido. El primero tiene que ver con el tema o dominio específico y el segundo con la estructura del texto o la manera como las ideas se interrelacionan para formar un todo coherente. Cada texto tiene su propia estructura, la cual viene generalmente determinada por el tema. La estructura de un informe científico es diferente de la estructura de un reportaje periodístico o la estructura de una narración. Una habilidad básica de los buenos lectores es reconocer la estructura de los textos. Cuando se identifican las estructuras, los lectores forman expectativas y esquemas que facilitan la comprensión.

3. Conocimiento general del mundo. Los seres humanos compartimos algunas experiencias. Algunos fenómenos nos afectan de manera parecida. Existen relaciones causa-efecto de tipo físico o psicológico que son más o menos universales. La forma de satisfacer necesidades biológicas se rige por patrones parecidos. Las acciones y secuencias de comportamiento en un restaurante difieren relativamente poco, al menos en la cultura occidental. Los estilos corteses o maleducados de una persona son fácilmente reconocibles entre pueblos. Estos y otros muchos son ejemplos de conocimiento general del mundo.

Una importante función de los esquemas de conocimiento general del mundo es que permiten interpretar las acciones humanas y físicas y también permiten realizar inferencias cuando existen <<valores ausentes>> o informaciones incompletas.

Hacia las cuatro, el cielo se cubrió de nubes grises. Un poco más tarde, rayos de fuego surcaron de norte a sur. Una batalla estridente irrumpió sin piedad. Transcurrida una hora, el cielo se abrió de repente limpio y soleado. El verde de los árboles relumbraba y la carreta llena de remolacha y piña quedó atestada entre el fango.

Cualquier persona de cultura básica que lea este fragmento podría responder a una pregunta como la siguiente: <<¿Por qué quedó atrapada la carreta entre el fango?>>. En el fragmento no se especifica cuál es la causa. Se trata de una información implícita que puede ser inferida a partir de algunos elementos relacionales que sí aparecen de manera explícita en el texto. Es decir, la <<información ausente>> puede ser inferida a partir de la <<información dada>> y a partir de la información disponible en el esquema de conocimiento general.

Por ejemplo, <<el cielo gris anuncia tormenta>>, <<los relámpagos son frecuentes cuando ocurre una tormenta>>, <<después de una gran tormenta, el cielo se limpia y las hojas de los árboles relucen de verdor>>. Estos elementos del esquema <<tormenta nos lleva a pensar que llovió mucho, que la tierra de las laderas se deslizó hacia los caminos y la carreta quedó atrapada entre el fango.

De acuerdo con la teoría de los esquemas, comprender implica la construcción de un esquema y la asimilación de la información entrante al esquema.

Funciones de los esquemas

Lo que hay en nuestras cabezas es una teoría, una teoría de cómo es el mundo y ella configura la base de todas nuestras percepciones y nuestra comprensión del mundo: es la raíz de todo nuestro aprendizaje, la fuente de todas nuestras esperanzas y temores, de nuestras motivaciones y expectativas, de nuestros razonamientos y nuestra creatividad. Dicha teoría es todo cuanto tenemos y nada más. Si somos capaces de dar un sentido al mundo, es porque interpretamos los acontecimientos



mundanos a partir de nuestra teoría. La teoría llena por completo nuestra mente: no poseemos ninguna otra fuente para la acción (Smith, 1990).

Los esquemas, como las teorías, permiten que las personas comprendamos la realidad. Sin los esquemas es imposible entender un texto escrito. El esquema es como la máquina cognitiva que permite realizar anticipaciones, predicciones, inferencias, etc. Estas operaciones se dan en la lectura de una manera natural y muy rápida por la fuerza cognitiva de los esquemas. Veamos de una manera más concreta algunas funciones de los esquemas en el proceso de la lectura:

1º) El esquema provee el marco de referencia para asimilar la información que aparece en el texto. Sirve de estructura de ideas sobre las cuales se asientan las informaciones nuevas que llegan al sistema. Algunos psicólogos sugieren que la información que se ajusta al esquema se procesa de forma automática, probablemente sin conciencia, mientras que la información disonante llama más la atención y probablemente requiere un nivel de procesamiento más elaborado para su incorporación.

2º) El esquema dirige la atención. Fue Rumelhart (1984) quien planteó la analogía entre el esquema y la teoría. Tanto los lectores como los investigadores parten de hipótesis que desean contrastar con la realidad. Las hipótesis, o predicciones guían la atención del lector hacia la información que puede servirles según los propósitos.

3º) El esquema sugiere el tipo de estrategia de búsqueda y el procedimiento de lectura. En las investigaciones sobre aprendizaje incidental/intencional se demuestra que los aprendices leen los textos de manera diferente si saben con anticipación lo que se espera de ellos. Este conocimiento prepara los esquemas y éstos dan las órdenes para el control ejecutivo.

4º) El esquema capacita al lector para realizar elaboraciones y para producir las inferencias que permitan integrar el significado del texto. Se saben los <<valores ausentes>> en los textos, que normalmente el autor no explicita, asumiendo que los lectores los poseen.

5º) El esquema facilita el orden en la búsqueda de los elementos tanto en el texto como en la memoria. Se sabe que cada texto tiene una organización particular. Una narración tiene una estructura compuesta de ambientación, caracteres, temas y episodio. Los textos expositivos pueden adoptar algunas de las siguientes estructuras: causa/efecto, comparación/contraste, problema/solución y secuencias de tiempo.

6º) El esquema sirve para revisar y generar síntesis. En las investigaciones que pretenden describir la estructura del conocimiento de novatos y expertos se ha comprobado que estos últimos son capaces de elaborar resúmenes de un contenido específico, resaltando las ideas principales o las leyes que explican un fenómeno, mientras que los novatos o personas sin experiencia lectora, incluyen de una manera indiferenciada tanto las ideas principales como las secundarias. Esta indiferenciación puede ser explicada por el hecho de no poseer un esquema estable y válido que defina los criterios de importancia.

7º) Finalmente, los esquemas facilitan la reconstrucción inferencial. La reconstrucción es un proceso que ocurre cuando los lectores recuerdan una narración o un episodio vivido.

Se trata de un fenómeno de memoria. Frecuentemente, niños y adultos tienen problemas cuando desean reproducir almacenadas en la memoria, comienza a hacer la reconstrucción.



II. Estrategias de lectura y esquema

La estrategia se define, de un modo genérico, como un esquema amplio que sirve para obtener, evaluar y utilizar información. Aplicada esta definición a la lectura, se refiere a la serie de habilidades que los lectores deben emplear para obtener el significado de un texto, es decir, comprenderlo.

Las estrategias pueden ser genéricas o idiosincráticas. Las estrategias genéricas son aquellas que utilizan la mayoría de los lectores y cuyos resultados han sido probados en poblaciones grandes de lectores. Las estrategias idiosincráticas o propias de cada persona, no las contemplaremos en este apartado. Dentro de las estrategias genéricas en relación con el esquema se pueden mencionar las siguientes: **muestreo, predicción, anticipación, inferencia, confirmación y autocorrección.**

Muestreo

Para que un texto sea claro, debe estar constituido por una serie de formas gráficas, cuya combinación posee una estructura sintáctica y semántica. Deben estar presentes todas las letras y signos, esto es, deben representarse todas las palabras del texto. Sin embargo, cuando el lector aborda un texto no necesita ver todas las letras, pues como se ha explicado anteriormente, el cerebro se sobrecargaría de información y sería incapaz de procesarla. Por tanto, el lector desarrolla la estrategia de muestreo. Esta le permite seleccionar –de la totalidad impresa –las formas gráficas que constituyen índices útiles y productivos, así como dejar de lado la información redundante. Por ejemplo, los lectores reciben más información de las consonantes y menos de las vocales, pues estas últimas son sólo cinco y la frecuencia de aparición es mayor que la de las consonantes. Así por ejemplo, la parte inicial de las palabras aportan más información que los segmentos intermedios y finales de la palabra. La primera letra puede ser tan potente que con ella sola es posible anticipar una palabra.

Los conocimientos sobre el lenguaje, las experiencias previas y los antecedentes conceptuales (información no visual) hacen posible la selección. El lector desarrolla un esquema adecuado al tipo de texto y al significado –a partir de algunos índices-el tipo de información que seguramente encontrará en el texto. La cantidad y el tipo de índices requeridos por un lector, dependen de cuánta información no visual puede utilizar en un texto.

Predicción

La predicción es el descarte por anticipado de alternativas improbables. No es una forma de adivinación a ciegas, ni consiste en apostar arriesgadamente a la alternativa más probable. Lo nuestro no es ir por la vida pensando o diciendo: a la vuelta de la esquina veré un autobús. Recurrimos a nuestra teoría del mundo para deducir ante nosotros mismo cuáles son los hechos más probables y dejamos que el cerebro decida entre las alternativas residuales hasta que nuestra incertidumbre queda reducida a cero. Y nos volvemos tan eficaces para predecir tan solo alternativas más probables que rara vez experimentamos alguna sorpresa (Smith, 1990).

El proceso de predicción es inconsciente, casi nunca se expresa con palabras y la única manera de comprobar que hemos realizado una predicción es cuando descubrimos que en el texto no está lo que esperábamos. Las novelas policíacas son buenos materiales para poner a prueba la estrategia de la predicción. Justamente, en ellas el juego del escritor consiste en ofrecer pistas para que vayamos formulando hipótesis acerca de quién es el asesino. A veces nos hemos dejado llevar tanto



de nuestra hipótesis que cuando nos damos cuenta de que es incorrecta necesitamos volver a leer algunas partes de la novela.

Las predicciones son de una importancia capital en la lectura y la comprensión, en general. Las predicciones guían los procesos de búsqueda al deslizar los ojos sobre el material. Las predicciones determinan el <<dónde>> y el << cuánto tiempo>> los ojos deben fijarse en un determinado material. En ese proceso de búsqueda, se pretende descubrir aquellos elementos informativos que comprueben las predicciones que hemos anticipado.

Según Collins y Smith (1980), en el establecimiento de las predicciones intervienen tres factores:

- los conocimientos previos del lector
- los objetivos planteados por el lector
- la estructura del texto

Con estos factores como fuente de las predicciones es posible:

- 1) realizar atribuciones permanentes (lindo, feo, elegante) o temporales (triste, hambriento) a los personajes
- 2) formar expectativas de comportamiento de los personajes en función de las características
- 3) describir las situaciones en las cuales se enmarcan los comportamientos
- 4) determinar las relaciones entre los personajes
- 5) anticipar la solución a un problema.

En muchas ocasiones, la predicción no será exacta, pero estará no obstante, relacionada con el tema y el significado de la historia. Cuando tenemos conocimiento sobre el tema, o incluso cuando no tenemos dicho conocimiento, pero hemos iniciado y avanzado en la lectura de un texto, de manera que poseemos cierta información sobre su contenido, las posibles alternativas de predicción se reducen mucho y se tienen elementos para hacer predicciones más acertadas.

Anticipación

Desde la perspectiva de la lectura, anticipar significa creer saber de antemano el significado de las unidades de lenguaje subsiguiente al leer una determinada palabra, frase, oración o fragmento más largo. La anticipación y la predicción se relacionan. Esta última estrategia tiene como finalidad predecir el contenido de un texto o el final de una historia.

Ahora bien, mientras se efectúa la lectura, los lectores van haciendo anticipaciones sobre las palabras siguientes. Estas anticipaciones pueden ser léxico-semánticas, es decir, se anticipa algún significado relacionado con el tema, o sintáctica en las que se anticipa una categoría sintáctica.

Por ejemplo, si al final de una línea leemos <<el pato nadó en el a...>>, podemos suponer antes de cambiar de línea que lo que sigue es <<agua>>, o podemos pensar que lo que sigue es <<arroyo>>. Ambas palabras son pertinentes en el texto, tanto semántica como sintácticamente. El lector centrado en obtener significado no anticiparía la palabra <<aguja>>, pues aunque sintácticamente se trate de un sustantivo singular de género femenino, semánticamente no tiene sentido ya que los patos no nadan en la aguja.

Un buen lector anticipa constantemente mientras lee y sus anticipaciones serán más pertinentes en la medida que posea y emplee información no visual; es decir, que tenga conocimientos sobre el vocabulario, contexto, conceptos y lenguaje del texto.



Inferencias

En términos generales, se suelen definir las inferencias como aquel tipo de actividades cognitivas a través de las cuales el lector obtiene informaciones nuevas a partir de informaciones ya disponibles. La deducción de información no explícita en un texto es un ejemplo de inferencia.

Desde un punto de vista instruccional, hay que destacar el valor que tiene la práctica de inferencias en la comprensión lectora y en el rendimiento del estudio general. Hansen y Pearson (1982) demostraron que los alumnos que practican preguntas inferidas sobre el texto, como aquellos otros que reciben instrucciones para hacer inferencias, obtienen mejores resultados en distintas pruebas de comprensión lectora. Ello, en contraste con los alumnos que se entrenan en responder a cuestiones cuyas respuestas están, en un 80 por 100, explícitas en el texto. Además, hemos de tener en cuenta que este tipo de entrenamiento en inferencias parece beneficiar más a los alumnos que tienen más dificultades en la lectura.

Recientemente se han realizado investigaciones que combinan tres modalidades de respuestas rotuladas de la siguiente manera; la respuesta <<está ahí>> (en el texto), la respuesta <<debe ser buscada y pensada>> y la respuesta << está en mí mismo>>. Estas modalidades coinciden con respuestas explícitas, respuestas implícitas que se pueden deducir y respuestas que dependen del conocimiento del lector.

Monfort e Higuero (1995) presentan una serie de libros en la colección <<Leer>> de la editorial CEPE que mantienen básicamente esta estructura. Cada lectura contiene un grupo de preguntas clasificadas de la siguiente manera:

- **Primera clase /nivel literal:** <<Seguro que podrás contestar a estas preguntas de memoria. Pero, si no puedes, encontrarás la respuesta directamente en el texto, allí está escrita>>.
- **Segunda clase/nivel inferencial:**<<La respuesta a estas preguntas está en el texto, pero tendrás que pensar un poco porque no está escrita tal cual>>.
- **Tercera clase/ nivel crítico:**<<A estas preguntas tendrás que contestar pensando. La respuesta está en tu propia cabeza, pero hay que encontrarla>>.

A estos tres niveles básicos podemos agregar el **Nivel valorativo** que implica una respuesta emocional del lector y el **Nivel creador**, que implica la recreación, la inspiración que parte de una obra para llegar a la creación propia.

Confirmación

Las estrategias de predicción, anticipación e inferencias necesitan confirmación, estrategia que implica la habilidad del lector para probar sus elecciones tentativas, para confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas o inferencias sin fundamento.

Como hemos explicado antes, el lector selecciona ciertos índices que al unirse a la información previa le permiten anticipar el contenido y las categorías gramaticales. Ahora bien es necesario confirmar la suposición según su adecuación con los campos semántico y sintáctico. La mayoría de las anticipaciones que hace un lector centrado en la obtención del significado son adecuadas y coinciden con lo que realmente aparece en el texto. Sin embargo, hay ocasiones en las cuales la confirmación muestra que determinada anticipación no se adecúa al campo semántico y/o sintáctico. Esta situación obliga al lector a detenerse y utilizar una nueva estrategia.



Autocorrección

La autocorrección permite localizar el punto del error y reconsiderar o buscar nueva información para efectuar la corrección. Un ejemplo de una anticipación no confirmada u autocorregida sería el siguiente:

Texto: <<El caballo come alfalfa>>

Lectura: <<El caballo corre...come alfalfa>>

El lector lee <<caballo>> y toma como índice la sílaba <<co>> que aparece inmediatamente después. Sabe de antemano que los caballos corren y hace entonces esa anticipación. Sin embargo, al encontrarse con <<alfalfa>>, detecta una inconsistencia y no puede confirmar su expectativa, pues <<corre alfalfa>> no se adecúa al campo semántico, resultando algo sin sentido. Por tanto, se detiene y regresa a tomar más índices de la información visual y se autocorrigió, diciendo ahora <<come>> que sí concuerda con la información siguiente. El lector puede autocorregirse usando el sentido común, sin necesidad de más información visual. Al ver <<alfalfa>>, él sabe que se trata de un alimento. Esta información bastaría para autocorregirse.

¿Qué hubiera ocurrido si el lector no conoce la palabra <<alfalfa>>? Probablemente el lector detuviera la lectura para buscar información contextual adicional o preguntaría al maestro o a un adulto el significado de la palabra. Una vez adquirido el significado podría introducir la autocorrección. Los lectores normales utilizamos con mucha frecuencia la estrategia de autocorrección.

Lo hacemos de una manera tan rápida que las personas no tenemos conciencia de las veces que lo hacemos. No debe pensarse que esta estrategia es un defecto de la lectura, o que la utilizan principalmente los malos lectores. Tanto los buenos como los lectores deficientes la usan normalmente, aunque los buenos lectores la utilizan con más frecuencia que los lectores deficientes, quienes necesitan generalmente de ayuda externa para realizar las autocorrecciones.

El tipo de texto abordado influye mucho en la fluidez y rapidez de un lector cuyo desempeño puede, por ello variar de un texto a otro. Es indispensable tener esto en cuenta, particularmente, cuando se trate de evaluar la competencia en lectura. La información previa respecto al tema, el vocabulario y el contexto, determinará que la lectura sea más fácil y fluida.

III. Organizadores previos

Los organizadores previos son ayuda externas que ofrece el maestro o el texto antes de iniciar la lectura. El propósito es servir de facilitador en la comprensión de un texto. Desde un punto de vista cognitivo, el organizador previo activa los esquemas previos.

Los organizadores facilitan la activación de esquemas adecuados para comprender el material. Al construir los organizadores es conveniente establecer las relaciones entre el material nuevo y los esquemas previos del lector. Cuando estas relaciones son explícitas y adecuadas el lector integra de una manera más efectiva los significados del material nuevo con los esquemas del lector.

El organizador previo no es identificable con las introducciones o sumarios que se encuentran en muchos artículos o capítulos. Se sitúa en un nivel de más alta generalización y abstracción, siendo difícil volverlos operativos. Los organizadores previos pueden adoptar las siguientes formas: **una**



definición de concepto, una analogía respecto al material nuevo o un ejemplo bien conocido o una generalización.

Los organizadores previos, generalmente, son de naturaleza verbal, pero no necesariamente son siempre así. También se puede usar recursos audiovisuales para su exposición o pueden ser juegos o modelos que representen relaciones.

Un buen organizador previo debe tener las siguientes características: dirigir la atención del lector hacia lo que es importante en la lectura, destacar las relaciones entre las ideas que serán presentadas y recordar cosas que ya conoce y que tienen importancia cuando se lee un material nuevo.

IV. Mapas semánticos

Recientemente, tanto profesores como investigadores se han interesado en la estrategia de mapas semánticos. El fundamento de esta estrategia es tomado de las investigaciones que los psicólogos cognitivos vienen haciendo sobre la representación del conocimiento en la memoria y los estudios sobre los esquemas.

El mapa semántico es un método que se activa y construye sobre la base del conocimiento previo de un lector. Esta estrategia es una alternativa a las estrategias tradicionales de prelectura y elaboración de vocabulario que frecuentemente se incluyen en los programas básicos de lectura. La idea de mapa semántico no es nueva, pues ha estado circulando desde hace años bajo etiquetas como <<redes semánticas>>, <<diagramas de flujo>> o <<mapas estructurales>>. No obstante, la importancia del mapa semántico sólo se ha reconocido recientemente debido a una mayor comprensión de la importancia que desempeñan los conocimientos previos en el proceso de la lectura. La idea subyacente al mapa semántico es que los lectores se convierten en lectores activos al accionar en el cerebro el mecanismo para que éste recupere lo que se conoce sobre un tema y utilice esta información en la lectura.

Los mapas son diagramas que ayudan a los estudiantes a ver cómo se relacionan las palabras entre sí. La técnica, generalmente, incluye una sesión en la que se realiza un <<torbellino de ideas>> en que se pide a los estudiantes que verbalicen las asociaciones con el tema o palabras estímulo, mientras el maestro va clasificándolas en la pizarra.

Esta fase de estructuración semántica proporciona a los estudiantes una oportunidad de participar activamente es un ejercicio mental que recupera el conocimiento previo almacenado y también, ver gráficamente los conceptos que se están recuperando. Los estudiantes aprenden los significados y usos de nuevas palabras, ven palabras conocidas desde una nueva perspectiva y perciben las relaciones entre palabras. Mediante la discusión, los estudiantes pueden verificar y ampliar su propia comprensión de los conceptos.

V. Metacognición

Las relaciones entre metacognición y lectura han sido ampliamente estudiadas durante la década de los ochenta. Dos son los aspectos que han centrado el interés de esta relación: la conciencia lectora y los procesos de control. El primero de los aspectos tiene que ver con la habilidad para reflexionar acerca de cómo está ocurriendo el proceso de la lectura. **Esta reflexión incluye el conocimiento que los lectores tienen de sus propias habilidades y recursos en función de la naturaleza de los materiales de lectura y las demandas de la tarea.** Por ejemplo, saber que si uno no entiende puede regresar atrás y releer, o examinar el contexto yendo hacia delante. El segundo aspecto tiene que



ver con el control ejecutivo. El reconocimiento de cómo ocurre mi proceso lector y la detección de las fallas que presenta no es suficiente para mejorar la comprensión. Es necesario que una vez evaluado el proceso y detectado el fallo se ponga en marcha alguna acción para subsanarlos. Tanto el proceso de reflexión como de control ejecutivo involucran mecanismos internos de regulación.

Las investigaciones en el área de la metacognición señalan que a medida que los niños entienden mejor la finalidad de la lectura y comprenden el proceso de la lectura mejor leen.

En un estudio desarrollado por Garner y Graus (1981 – 1982), preguntaron a niños de 12 años para ver cómo concebían el propósito de la lectura y el proceso de leer. Dividieron a los niños en dos grupos: lectores <<buenos>> y lectores <<deficientes>>. Esta clasificación la realizaron tomando en cuenta los resultados obtenidos en varios tests que medían comprensión de la lectura. Entre las preguntas que plantearon a los niños se encontraban las siguientes:

<<¿Qué tiene que hacer uno para ser un buen lector?>>, <<Si ahora te dieran algo para leer, ¿cómo sabrías que los estás haciendo bien?>>, <<Si ahora te dieran algo para leer,¿cómo sabrías que lo estás haciendo bien?>>, etcétera. Analicemos algunas de las respuestas producidas por los niños según el grupo de pertenencia, ante la pregunta <<¿Qué tiene uno que hacer para ser un buen lector?>>:

<i>Buenos lectores</i>	<i>Lectores deficientes</i>
+ Entender lo que lees	+ Pronunciar bien las palabras
+ Visualizar las cosas en la mente	+ Conocer todas las palabras
+ Comprender lo importante	+ Aprender nuevas palabras

Como puede observarse en el cuadro, las concepciones entre los buenos lectores y los deficientes son claramente diferentes. Mientras los buenos lectores persiguen el significado como propósito, los lectores deficientes se concentran en la pronunciación correcta de las palabras. Los lectores deficientes transparentan un supuesto que estuvo muy en boga en la educación y que permanece todavía entre nosotros: la nefasta suposición de que la lectura es descodificar palabras y pronunciarlas. Si la condición para leer bien fuera la pronunciación, los lectores maduros no leeríamos bien porque generalmente cuando lo hacemos es en voz baja o en silencio.

Hay grandes diferencias entre lectores buenos y deficientes, tanto en el concepto que tienen de la acción de leer, como en su conocimiento de la actividad mental que deben realizar cuando se lee.

Esto nos hace pensar que para remediar el problema de los malos lectores no basta con pedirles que lean mucho, puesto que con ello no van a hacer sino consolidar sus hábitos mentales deficientes, igual que la mecanógrafa que parte de hábitos erróneos: los arraiga más cuanto más escribe (Burón, 1993).

Los lectores buenos y deficientes no sólo se diferencian en la concepción de lo que es leer sino también en el modo como regulan el proceso mientras leen. Porque es distinta la conciencia que unos y otros tienen de la utilidad de la lectura y de la necesidad de cambiar las formas de leer, es también distinto el modo de leer. Los lectores deficientes, al no tener una idea clara de la finalidad de la lectura, tampoco sienten la necesidad de cuestionarse si su modo de leer es el adecuado para alcanzar el objetivo final: leen siempre igual, sea cual sea el fin y el tipo de lectura que hagan. Leen lo



mismo para preparar un examen que para pasar el tiempo. A los lectores deficientes les falta sensibilidad para captar la necesidad de leer de forma estratégica, no analizan sus técnicas y las usan de forma rígida e inalterable.

Siguiendo con el estudio de Garner y Graus, ante la pregunta <<¿Qué haces si no entiendes algo al leer?>>, las respuestas fueron las siguientes:

- Respuesta frecuente de los dos grupos: <<preguntar a alguien>>.
- Respuesta de los buenos lectores:<<usar el contexto>>.
- Respuesta de los lectores deficientes:<<pasar por alto>>.
- Respuesta de los buenos lectores: <<volver a leer>>.

Parece lógico pensar que mientras un lector no desarrolle su metacognición y no distinga de algún modo qué significa entender, deducir o imaginar, tampoco podrá tomar iniciativa de trabajar mentalmente de forma distinta en cada caso. A los adultos nos puede parecer natural volver a leer un párrafo cuando no lo hemos entendido bien, pero ésta es una estrategia que usan poco los niños pequeños y los lectores deficientes no tan pequeños.

Además, si se les ocurre volver a leer, lo hacen de forma indiferenciada y rara vez con la intención de comprender con claridad o de encontrar una respuesta concreta.

Collins y Smith (1982) consideran que para mejorar la comprensión de los lectores deficientes es necesario entrenarlo en un grupo de estrategias básicas de tipo cognitivo y metacognitivo. Para ello es necesario identificar la raíz de los fallos. Estos fallos se agrupan en cuatro categorías:

1. Fallos para entender una palabra

- a) Palabras nuevas.
- b) Palabras conocidas sin sentido en el texto.

2. Fallos para entender una oración

- a) No puede encontrar la interpretación.
- b) Encontrar sólo interpretación vaga o abstracta.
- c) Encontrar varias interpretaciones posibles (oración ambigua).
- d) Interpretación en conflicto con los conocimientos anteriores.

3. Fallos para entender cómo una oración se relaciona con otra.

- a) Interpretación de una oración en conflicto con otra.
- b) No encuentra conexión entre las oraciones.
- c) Encuentra varias conexiones posibles entre oraciones.

4. Fallos para entender cómo encaja el texto completo.

- a) No encuentra lo central del texto.
- b) No puede entender los motivos de ciertos personajes.
- c) No son comprendidos ciertos episodios/acciones.

Posterior a la identificación del fallo/ fallos se propone un conjunto de estrategias que, dependiendo de las características y de las circunstancias, podrían atacar el problema. Entre las estrategias se encuentran:

1. *Ignorar la falla y seguir leyendo:* es adecuada sólo si el elemento o segmento del texto no es crítico para la comprensión general.



2. *Suspender momentáneamente una interpretación*: Es útil cuando la estructura del texto indica que una palabra nueva o principio general puede ser explicado posteriormente en el texto, de lo contrario puede ser necesario releer/ el texto.

3. *Formularse una hipótesis alternativa*. Derivar del contexto el significado de una palabra, oración o trozo: conviene usarla cuando un enunciado es abstracto o vago, o cuando una palabra desconocida es importante y el texto ofrece pistas para inferir el significado.

4. *Releer una oración*: cuando se perciben incongruencias ya que permite revisar las interpretaciones que pueden clarificar el problema.

5. *Releer el contexto previo*: conviene usarla cuando se aprecia una contradicción en la interpretación que se viene haciendo y/o cuando el lector se siente sobrecargado de interrogantes acerca del contenido del texto.

6. *Buscar una fuente experta*: cuando no se puede detectar el significado de una palabra muy usada en el texto y/o cuando una sección del material carece de sentido para el lector.

Según el estado actual de la ciencia cognitiva y la instrucción, **la comprensión depende de los conocimientos que el lector posee sobre**: el tema del cual trata el texto, el mundo general, la estructura del texto y los procesos y estrategias del lector. En consecuencia de cara a la intervención habría que actuar bien sobre los conocimientos generales o específicos, bien sobre la estructura del texto o bien sobre las estrategias del lector. En consecuencia de cara a la intervención habría que actuar bien sobre los conocimientos generales o específicos, bien sobre la estructura del texto o bien sobre las estrategias y procesos del lector.

Los alumnos, a menudo, tienen que enfrentarse con contenidos poco familiares y contextos poco o mal estructurados. En estos casos, no pueden beneficiarse mucho del conocimiento previo y precisan de estrategias para resolver los problemas originados por la presencia de conceptos nuevos, expectativas no confirmadas, expresiones ambiguas, etc.

A las dificultades anteriores, generalmente, se añade que los lectores menos competentes tienen dificultades para supervisar su propia comprensión. Los programas de Mateos y Alonso son principalmente programas de entrenamientos en estrategias de supervisión y regulación de la lectura. Estos programas enseñan las estrategias tomando en cuenta tres componentes: información y discusión de las estrategias, modelado o demostración a seguir y actividades prácticas dirigidas de manera que el lector asuma gradualmente el control del proceso.

Como sugiere Collins y Smith, Mateos y Alonso persiguen, en primer lugar, **la identificación de los fallos de comprensión, y en segundo lugar seleccionar y aplicar las estrategias más eficaces para resolver los distintos tipos de problemas.**

Los principales resultados de los estudios de estos estudios mostraron que los alumnos entrenados con el programa que combina la explicación, el modelado y la práctica dirigida mejoraron su habilidad para identificar fallos de comprensión y su conocimiento de las estrategias reguladoras en mayor medida que los alumnos entrenados con el método tradicional. Asimismo, el programa de instrucción directa resultó ser más efectivo que el método tradicional para incrementar la comprensión lectora cuando ésta dependía fundamentalmente del empleo que hiciera el lector de estrategias tales como la relectura o el uso del contexto.



Programas como éstos pueden aportar alguna solución a los problemas de comprensión que experimentan muchos alumnos, siempre que se integren en un currículum más amplio que aborde la enseñanza de los distintos procesos que intervienen en la comprensión de la lectura, o bien siempre que pueda determinarse que las dificultades de los alumnos se deben precisamente a una ausencia de estrategias autorreguladoras o a una deficiente aplicación de las mismas.

Referencias bibliográficas

- AMAT, M. (1991) <<La estructura del texto>> en A. Puente Ferreras, *Comprensión de la lectura y acción docente*, Madrid: Pirámide/Fundación GSR.
- BRANSFORD, J.D. y JOHNSON M.K. (1992): << Contextual prerequisite for understanding: Some investigation of comprehension and recall>>, en *Journal of verbal learning and verbal behaviour*, núm. 11, pp. 717-726.
- BREWER. W. (1980) : <<Literary theory, rethoric and stylistic: Implication for psychology>>, en R. Spiro. B. Bruce y W. Brewer (Eds.): *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, N.J.: LEA.
- BURÓN. O.J. (1993): *Enseñar o aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- COLLINS A. Y SMITH, E.E. (1982). <<Teaching de process of reading comprehension>>, en D.J. DETTERMAN y R.J. STEMBERG (Eds.): *How and how much can intelligence be increased*. Norwood, N.J.: Ablex.
- GARDNER. R. y KRAUS. C. (1981/1982): <<Good and poor comprehender differences in knowing and regulating reading behaviour>>, en *Educational research quarterly*, núm. 6, pp. 5-12.
- HANSEN. J. y PEARSON. P.D. (1982): *An instructional study: improving the inferential comprehension of good and poor fourth gradereaders*)Tech. Rep. Núm. 235) Urbana: University of Illinois, Center for the study of reading.
- MATEOS. M. y ALONSO. J. (1991 a): <<Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas>>, en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 56, pp. 25-50.
- (1991 b): << Un programa de instrucción en estrategia supervisión de la comprensión lectora>>, en *Infancia y aprendizaje*, núm. 56, pp. 61 – 76.
- MONFORT M. y HIGUERO. R. (1995): *Leer*. Madrid: CEPE.
- PICHERT, J. y ANDERSON, R. C. (1977): <<Taking different perspectives on a story>>, en *Journal of educational psychology*, núm. 69, pp. 309-315.
- PUENTES FERRERAS, A. (1991): *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide/Fundación GSR.
- _____ (1994): *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.
- _____ y LÓPEZ, G.E. (1994): <<Leseverhalten in Spanien, en Lesen im internationalen Vergleich. Mainz: Stiftung Lesen.
- ROTHKOP. E.Z. (1970): << The concept of mayhemagenic activities>>, en *Review of educational research*, núm. 40, pp. 325-336.
- RUMELHART, D.R. (1984): <<ScheMata and the cognitive system>>, en R.S. Wyer y T.K. SSKRULL (eds.): *Handbook os social cognition*, 1. Hillsdale, N.J.: Earlbaum.
- SOLÉ. I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.



A partir de la lectura atenta del texto, realizar los siguientes ejercicios, los cuales básicamente están orientados a enlazar estas teorías con nuestra realidad del aula.

1. Ejemplificar con situaciones de lectura la necesidad de los siguientes conocimientos:

<i>Conocimiento de dominio específico.</i>	
<i>Conocimiento de la estructura de los textos.</i>	
<i>Conocimiento general del mundo.</i>	

2. Partiendo de las funciones de los esquemas mentales que aparecen en el texto, ejemplificar con preguntas o actividades que sirvan para lograr la construcción de dichos esquemas en la mente de nuestros y nuestras estudiantes.

<i>1º) El esquema provee el marco de referencia para asimilar la información que aparece en el texto.</i>	
<i>2º) El esquema dirige la atención. Las hipótesis, o predicciones guían la atención del lector hacia la información que puede servirles según los propósitos.</i>	
<i>3º) El esquema sugiere el tipo de estrategia de búsqueda y el procedimiento de lectura.</i>	
<i>4º) El esquema capacita al lector para realizar elaboraciones y para producir las inferencias que permitan integrar el significado del texto.</i>	



5º) <i>El esquema facilita el orden en la búsqueda de los elementos tanto en el texto como en la memoria.</i>	
6º) <i>El esquema sirve para revisar y generar síntesis.</i>	
7º) <i>Los esquemas facilitan la reconstrucción inferencial.</i>	

3. Ejemplificar con actividades de comprensión sobre obras leídas las estrategias relacionadas a los esquemas estudiados.

<i>Muestreo</i>	
<i>Predicción</i>	
<i>Anticipación</i>	
<i>Inferencia</i>	



Confirmación	
--------------	--



Lecturas y ejercicios

A continuación presentamos dos lecturas, el fragmento de una obra universal “La metamorfosis” de Frank Kafka y un texto clásico de la literatura paraguaya “El Baldío” de Augusto Roa, estos textos suelen ser leídos en el tercer año de la media, y tienen en común el hecho de tratar **situaciones límite** que el hombre debe enfrentar. Los seleccionamos ya que desde el punto de vista formal ambos textos, por su complejidad, ofrecen dificultades para su comprensión y suelen generar arduos debates en el aula.

Obs.: Incluimos aquí los tres momentos de la lectura (pre lectura/lectura/pos lectura), no necesariamente para que los y las colegas realicen las actividades, más bien para analizar la relación que existen entre estas actividades y los esquemas cognitivos analizados en el marco teórico.

Texto I: Comprensión oral y escrita:



Prelectura:

- Ver comentar <http://www.youtube.com/watch?v=e8ZILYov9Tg&feature=related>
- ¿Cuál es la definición etimológica de la palabra “Metamorfosis”?
- Investiga los antecedentes de la novela kafkiana, *La metamorfosis* de Ovidio
- ¿Quién fue Frank Kafka? ¿A qué corriente literaria corresponde? ¿Cuáles son las características generales de la literatura kafkiana?
- Lee la siguiente introducción a la obra para tener una idea previa del tema y el contexto de la narración:

Sobre La Metamorfosis

El protagonista de la metamorfosis es Gregorio Samsa, hijo de unos padres de la clase media de Praga, solo interesados en el aspecto material de la vida, en suma, unos seres de gustos vulgares. Unos cinco años antes, el viejo Samsa había perdido gran parte de su fortuna, por lo que su hijo Gregorio se vio obligado a colocarse en la empresa de uno de los acreedores del padre y convertirse en viajante. Su padre entonces dejó de trabajar, su hermana Gratel era demasiado joven para hacerlo, y su madre estaba enferma de asma. De modo que Gregorio no sólo sostiene a la familia entera, sino que también les ha buscado el piso en el que ahora viven. Este piso, uno de tantos de un edificio de apartamentos, está dividido en segmentos, como se dividirá él mismo más adelante.



Estamos en Praga, Europa central, en el año 1912; el servicio está barato, de forma que los Samsa pueden permitirse tener una doncella, Anna, de dieciséis años (un año más joven que Gratel) y una cocinera. Gregorio está casi todo el tiempo fuera, viajando; pero al iniciarse el relato, se encuentra pasando la noche en casa, entre dos viajes de negocios; y entonces sucede algo espantoso. “Al despertar Gregorio Samsa una mañana de un sueño intranquilo, se encontró en la cama convertido en un monstruoso insecto”.



Lectura:

LA METAMORFOSIS (fragmento)

I

Cuando Gregorio Samsa se despertó una mañana después de un sueño intranquilo, se encontró sobre su cama convertido en un monstruoso insecto. Estaba tumbado sobre su espalda dura, y en forma de caparazón y, al levantar un poco la cabeza veía un vientre abombado, parduzco, dividido por partes duras en forma de arco, sobre cuya protuberancia apenas podía mantenerse el cobertor, a punto ya de resbalar al suelo. Sus muchas patas, ridículamente pequeñas en comparación con el resto de su tamaño, le vibraban desamparadas ante los ojos.

«¿Qué me ha ocurrido?», pensó.

No era un sueño. Su habitación, una auténtica habitación humana, si bien algo pequeña, permanecía tranquila entre las cuatro paredes harto conocidas. Por encima de la mesa, sobre la que se encontraba extendido un muestrario de paños desempaquetados -Samsa era viajante de comercio-, estaba colgado aquel cuadro que hacía poco había recortado de una revista y había colocado en un bonito marco dorado. Representaba a una dama ataviada con un sombrero y una boa de piel, que estaba allí, sentada muy erguida y levantaba hacia el observador un pesado manguito de piel, en el cual había desaparecido su antebrazo.

La mirada de Gregorio se dirigió después hacia la ventana, y el tiempo lluvioso -se oían caer gotas de lluvia sobre la chapa del alféizar de la ventana- lo ponía muy melancólico.

«¿Qué pasaría -pensó- si durmiese un poco más y olvidase todas las chifladuras?»

Pero esto era algo absolutamente imposible, porque estaba acostumbrado a dormir del lado derecho, pero en su estado actual no podía ponerse de ese lado. Aunque se lanzase con mucha fuerza hacia el lado derecho, una y otra vez se volvía a balancear sobre la espalda. Lo intentó cien veces, cerraba los ojos para no tener que ver las patas que pataleaban, y sólo cejaba en su empeño cuando comenzaba a notar en el costado un dolor leve y sordo que antes nunca había sentido.

«¡Dios mío! -pensó-. ¡Qué profesión tan dura he elegido! Un día sí y otro también de viaje. Los esfuerzos profesionales son mucho mayores que en el mismo almacén de la ciudad, y además se me ha endosado este ajeteo de viajar, el estar al tanto de los empalmes de tren, la comida mala y a deshora, una relación humana constantemente cambiante, nunca duradera, que jamás llega a ser cordial. ¡Que se vaya todo al diablo!»

Sintió sobre el vientre un leve picor, con la espalda se deslizó lentamente más cerca de la cabecera de la cama para poder levantar mejor la cabeza; se encontró con que la parte que le picaba estaba totalmente cubierta por unos pequeños puntos blancos, que no sabía a qué se debían, y quiso palpar esa parte con una pata, pero inmediatamente la retiró, porque el roce le producía escalofríos.

Se deslizó de nuevo a su posición inicial.



«Esto de levantarse pronto -pensó- hace a uno desvariar. El hombre tiene que dormir. Otros viajeros viven como pachás. Si yo, por ejemplo, a lo largo de la mañana vuelvo a la pensión para pasar a limpio los pedidos que he conseguido, estos señores todavía están sentados tomando el desayuno. Eso podría intentar yo con mi jefe, pero en ese momento iría a parar a la calle. Quién sabe, por lo demás, si no sería lo mejor para mí. Si no tuviera que dominarme por mis padres, ya me habría despedido hace tiempo, me habría presentado ante el jefe y le habría dicho mi opinión con toda mi alma. ¡Se habría caído de la mesa! Sí que es una extraña costumbre la de sentarse sobre la mesa y, desde esa altura, hablar hacia abajo con el empleado que, además, por culpa de la sordera del jefe, tiene que acercarse mucho. Bueno, la esperanza todavía no está perdida del todo; si alguna vez tengo el dinero suficiente para pagar las deudas que mis padres tienen con él -puedo tardar todavía entre cinco y seis años- lo hago con toda seguridad. Entonces habrá llegado el gran momento; ahora, por lo pronto, tengo que levantarme porque el tren sale a las cinco», y miró hacia el despertador que hacía tic tac sobre el armario.

«¡Dios del cielo!», pensó.

Eran las seis y media y las manecillas seguían tranquilamente hacia delante, ya había pasado incluso la media, eran ya casi las menos cuarto. « ¿Es que no habría sonado el despertador? » Desde la cama se veía que estaba correctamente puesto a las cuatro, seguro que también había sonado. Sí, pero... ¿era posible seguir durmiendo tan tranquilo con ese ruido que hacía temblar los muebles? Bueno, tampoco había dormido tranquilo, pero quizá tanto más profundamente.

¿Qué iba a hacer ahora? El siguiente tren salía a las siete, para cogerlo tendría que haberse dado una prisa loca, el muestrario todavía no estaba empaquetado, y él mismo no se encontraba especialmente espabilado y ágil; e incluso si consiguiese coger el tren, no se podía evitar una reprimenda del jefe, porque el mozo de los recados habría esperado en el tren de las cinco y ya hacía tiempo que habría dado parte de su descuido. Era un esclavo del jefe, sin agallas ni juicio. ¿Qué pasaría si dijese que estaba enfermo? Pero esto sería sumamente desagradable y sospechoso, porque Gregorio no había estado enfermo ni una sola vez durante los cinco años de servicio. Seguramente aparecería el jefe con el médico del seguro, haría reproches a sus padres por tener un hijo tan vago y se salvaría de todas las objeciones remitiéndose al médico del seguro, para el que sólo existen hombres totalmente sanos, pero con aversión al trabajo. ¿Y es que en este caso no tendría un poco de razón? Gregorio, a excepción de una modorra realmente superflua después del largo sueño, se encontraba bastante bien e incluso tenía mucha hambre.

Mientras reflexionaba sobre todo esto con gran rapidez, sin poderse decidir a abandonar la cama -en este mismo instante el despertador daba las siete menos cuarto-, llamaron cautelosamente a la puerta que estaba a la cabecera de su cama.

-Gregorio -dijeron (era la madre)-, son las siete menos cuarto. ¿No ibas a salir de viaje?

¡Qué dulce voz! Gregorio se asustó, en cambio, al contestar. Escuchó una voz que, evidentemente, era la suya, pero en la cual, como desde lo más profundo, se mezclaba un doloroso e incontenible pjar, que en el primer momento dejaba salir las palabras con claridad para, al prolongarse el sonido, destrozarse de tal forma que no se sabía si se había oído bien. Gregorio quería haber contestado detalladamente y explicarlo todo, pero en estas circunstancias se limitó a decir:

-Sí, sí, gracias madre, ya me levanto.

Probablemente a causa de la puerta de madera no se notaba desde fuera el cambio en la voz de Gregorio, porque la madre se tranquilizó con esta respuesta y se marchó de allí. Pero merced a la breve conversación, los otros miembros de la familia se habían dado cuenta de que Gregorio, en contra de todo lo esperado, estaba todavía en casa, y ya el padre llamaba suavemente, pero con el puño, a una de las puertas laterales.

-¡Gregorio, Gregorio! -gritó-. ¿Qué ocurre? -tras unos instantes insistió de nuevo con voz más grave-. ¡Gregorio, Gregorio!



Desde la otra puerta lateral se lamentaba en voz baja la hermana.

-Gregorio, ¿no te encuentras bien?, ¿necesitas algo?

Gregorio contestó hacia ambos lados:

-Ya estoy preparado -y con una pronunciación lo más cuidadosa posible, y haciendo largas pausas entre las palabras, se esforzó por despojar a su voz de todo lo que pudiese llamar la atención. El padre volvió a su desayuno, pero la hermana susurró:

-Gregorio, abre, te lo suplico -pero Gregorio no tenía ni la menor intención de abrir, más bien elogió la precaución de cerrar las puertas que había adquirido durante sus viajes, y esto incluso en casa.

Al principio tenía la intención de levantarse tranquilamente y, sin ser molestado, vestirse y, sobre todo, desayunar, y después pensar en todo lo demás, porque en la cama, eso ya lo veía, no llegaría con sus cavilaciones a una conclusión sensata. Recordó que ya en varias ocasiones había sentido en la cama algún leve dolor, quizá producido por estar mal tumbado, dolor que al levantarse había resultado ser sólo fruto de su imaginación, y tenía curiosidad por ver cómo se iban desvaneciendo paulatinamente sus fantasías de hoy. No dudaba en absoluto de que el cambio de voz no era otra cosa que el síntoma de un buen resfriado, la enfermedad profesional de los viajeros.

Compresión oral y escrita:

A continuación se presenta un cuestionario sobre La metamorfosis, las preguntas del 1 al 5 corresponden al fragmento que aparece más arriba, las demás preguntas corresponden a la obra total. La incorporación de este cuestionario tiene un doble propósito, por un lado aportar a los y las colegas un material que en su momento podrían utilizar en el aula y por otro lado aprovechar este material para identificar los procesos cognitivos que implican las diferentes preguntas.

Actividad:

Identifica en las cuatro partes del siguiente cuestionario el tipo de respuesta que implica cada pregunta o actividad. Utilizar el siguiente código:

NL = respuesta de nivel literal
NI = respuesta de nivel inferencial
NC = respuesta de nivel crítica
NV = respuesta de nivel valorativo
NCRE = respuesta de nivel creador

Preguntas sobre *La metamorfosis*, de Frank Kafka

Partel.

1. Cuando Gregorio Samsa despierta, ¿cómo es el insecto en que se convierte? _____
2. ¿Son enteramente humanas sus impresiones o se mezclan con sus instintos de insecto? _____
3. ¿Cómo reacciona Gregorio Samsa? ¿A qué achaca su estado? ¿De qué se lamenta? _____
4. ¿Asume su nueva condición? ¿cómo se manifiesta al respecto? _____
5. ¿Qué alusiones relativas al tiempo enmarcan la escena? _____
6. Explica cómo va apareciendo los demás miembros de la casa. _____



7. Gregorio trata de abandonar la cama, aunque él piensa en términos humanos ¿son humanas las reacciones de su cuerpo? ¿Por qué no pide ayuda para levantarse? _____
8. Llega el encargado del almacén ¿Cómo reacciona Gregorio? _____
9. ¿Cómo reaccionan el padre, la madre y la hermana ante esta situación? ¿Qué es lo que le interesa a cada uno? _____
10. ¿Cómo es el lenguaje empleado por el encargado del almacén? _____
11. ¿Cómo reaccionan todos ante la manera de hablar de Gregorio? _____
12. ¿Cómo consigue Gregorio abrir la puerta? _____
13. Comenta las distintas reacciones que provoca tu visión? _____
14. ¿De qué habla Gregorio a continuación? _____
15. Mientras huye el encargado ¿Qué hacen el padre y la madre? ¿Por qué el padre quiere que entre de vuelta a la pieza? _____

Parte II

1. La acción transcurre ahora al anochecer ¿Cómo se siente Gregorio? _____
2. ¿Cómo transcurre la primera noche después de su transformación? _____
3. ¿Qué actitud adopta ahora Gregorio ante lo irremediable de su estado? _____
4. ¿Quién es la primera persona en ir a visitarle por la mañana? _____
5. ¿Cómo influye la metamorfosis de Gregorio en la vida familiar? _____
6. ¿Interpreta correctamente Gregorio el comportamiento de su hermana cuando le lleva y le retira la comida? _____
7. Por otra parte, la comida que le llevan, ¿permite deducir lo que piensa la familia respecto a la condición de Gregorio? _____
8. ¿Qué delatan las predilecciones de Gregorio en materia de comida? _____
9. Observa la incomunicación que se establece entre Gregorio y su familia. _____
10. ¿Qué prevenciones toma la familia con respecto a Gregorio? ¿Se avergüenzan de él? _____
11. Mediante un salto atrás en el tiempo, conocemos los comienzos “brillantes” de Gregorio en la empresa, sus proyectos para con su hermana, etc. ¿De qué se entera ahora Gregorio al escuchar la conversación de su familia? ¿cómo reacciona? _____
12. ¿Por qué la hermana abre violentamente la ventana de la habitación de Gregorio? ¿Cómo puede interpretarse la reacción de Gregorio ante este hecho? _____
13. ¿Por qué Gregorio quiere ocultarse de la vista de su hermana? _____
14. ¿Cómo se entretiene Gregorio? _____
15. ¿Qué siente al ver que le vacían de muebles su habitación? _____
16. ¿Cuáles son las primeras palabras que la hermana le dirige a Gregorio después de la metamorfosis de este? ¿Qué delatan estas palabras y el gesto que las acompaña? _____
17. Comenta la reacción del padre al ver a Gregorio fuera de la habitación. Y, a propósito, ¿cómo ve Gregorio la figura del padre? _____

Parte III

1. Comenta los sentimientos de la familia hacia Gregorio, y en especial del padre, a raíz del incidente de la manzana. ¿En qué medida lo aceptan? _____
2. ¿Cuál es la verdadera causa de que la familia no se cambie de casa? Observa el contraste entre la situación floreciente de la familia con los nuevos trabajos y la patética y desesperada situación de Gregorio. _____
3. ¿Qué alteraciones presenta el estado físico de Gregorio, paralelamente a los que ocurre en su habitación? _____
4. ¿Cómo reaccionan los padres y los huéspedes al ver a Gregorio en el comedor mientras la hermana toca el violín? _____



5. ¿Cuáles son los pensamientos de Gregorio cuando oye el violín, ante el desinterés de los huéspedes? _____
6. ¿Qué consecuencias tiene para Gregorio el incidente con los huéspedes? _____
7. ¿Qué piensa la hermana de Gregorio respecto a él? _____
8. ¿Qué comentarios te merecen la reacción de la familia ante la muerte de Gregorio? _____

Parte IV. Poslectura

Expresa tu punto de vista personal sobre estos temas:

1. La metamorfosis nos lleva a dos hipótesis sobre el carácter de la narración.
 - Que la obra es fantástica, ya que en efecto Gregorio sufre una metamorfosis en insecto y esto tiene duras consecuencias para su vida y la de su familia.
 - Que la obra es realista, puesto que la metamorfosis de Gregorio es solo un trastorno mental que se manifiesta en un trastorno de la conducta.

Selecciona la postura que más te convenza y encuentra justificaciones en el texto para apoyar la misma. _____
2. ¿Resulta preciso y claro el estilo, en contraste con lo absurdo del argumento? *Ejemplifica con fragmentos del texto.* _____
3. El tema de la terrible inseguridad del ser humano, que puede acabar transformándose en un monstruoso insecto y perder así su identidad. Esta pesadilla hiere la sensibilidad del lector y provoca un sentimiento de angustia: *¿cuál es la verdadera razón de esta angustia?* _____
4. Gregorio Samsa como metáfora del ser humano acorralado y del absurdo de la vida. _____
5. ¿Qué sentimientos te despertó esta obra? Justifica tu respuesta.
6. La Técnica narrativa es aparentemente sencilla, pero de gran efecto: se trata de mezclar lo asombroso y excepcional con lo cotidiano. Y especialmente, contar algo que es absurdo e insólito con la lógica de la naturalidad. _____
7. Los personajes de la Metamorfosis van sufriendo muchos cambios en el trascurso de la obra ¿Qué antipatías y simpatías generaron en vos estos personajes durante la lectura del texto? Justifica tu respuesta.
8. Comenta el siguiente párrafo de Jorge Luis Borges sobre Kafka. *¿Puede aplicarse a la metamorfosis?* _____
 “La más indiscutible virtud de Kafka es la invención de situaciones intolerables (...). El argumento y el ambiente son lo esencial; no las evoluciones de la fábula ni la penetración psicológica”. _____
9. Es de uso frecuente-y aparece en el DRAE-el adjetivo kafkiano,-na. Después de la lectura, ¿cómo lo definirías? _____
10. *Narra una escena o una situación de la realidad actual que pudiera calificarse con el adjetivo kafkiano.* _____
11. Grafica una escena de la obra que pudiera ir en la portada del libro. Diseña la portada del libro.
12. Con frases extraídas de la obra compone un poema o la letra de una canción.



Texto II: Comprensión oral y escrita:



Prelectura:

- Comentar en clase los datos conocidos sobre los siguientes puntos:
 - Ver y comentar <http://www.youtube.com/watch?v=X1x22JM-bo&feature=related>
 - Datos biográficos resaltantes de Augusto Roa Bastos
 - Características de la cuentística de Roa Bastos
 - Datos de publicación del libro de cuento “El baldío”
 - A partir del título y de la lectura del primer párrafo de la obra, elabora una hipótesis sobre el tema del cuento.



Lectura: **El baldío**

No tenían cara, chorreados, comidos por la oscuridad. Nada más que sus dos siluetas vagamente humanas, los dos cuerpos reabsorbidos en sus sombras. Iguales y sin embargo tan distintos. Inerte el uno, viajando a ras del suelo con la pasividad de la inocencia o de la indiferencia más absoluta. Encorvado el otro, jadeante por el esfuerzo de arrastrarlo entre la maleza y los desperdicios.

Se detenía a ratos a tomar aliento. Luego recomenzaba doblando aún más el espinazo sobre su carga. El olor del agua estancada del Riachuelo debía estar en todas partes, ahora más con la fetidez dulzarrona del baldío hediendo a herrumbre, a excrementos de animales, ese olor pastoso por la amenaza de mal tiempo que el hombre manoteaba de tanto en tanto para despegárselo de la cara. Varillitas de vidrio o metal entrechocaban entre los yuyos, aunque de seguro ninguno de los dos oiría ese cantito isócrono, fantasmal.

Tampoco el apagado rumor de la ciudad que allí parecía trepidar bajo tierra. Y el que arrastraba, sólo tal vez ese ruido blando y sordo del cuerpo al rebotar sobre el terreno, el siseo de restos de papeles o el opaco golpe de los zapatos contra las latas y cascotes. A veces el hombro del otro se enganchaba en las matas duras o en alguna piedra. Lo destrababa entonces a tirones, mascullando alguna furiosa interjección o haciendo a cada forcejeo el ¡ha!... neumático de los estibadores al levantar la carga rebelde al hombro. Era evidente que le resultaba cada vez más pesado. No sólo por esa resistencia pasiva que se le empacaba de vez en cuando en los obstáculos. Acaso también por el propio miedo, la repugnancia o el apuro que le iría comiendo las fuerzas, empujándolo a terminar cuanto antes.

Al principio lo arrastró de los brazos. De no estar la noche tan cerrada se hubieran podido ver los dos pares de manos entrelazadas, negativo de un salvamento al revés. Cuando el cuerpo volvió a engancharse, agarró las dos piernas y empezó a remolcarlo dándole la espalda, muy inclinado hacia adelante, estribando fuerte en los hoyos. La cabeza del otro fue dando tumbos alegres, al parecer encantada del cambio. Los faros de un auto en una curva desparramaron de pronto una claridad amarilla que llegó en oleadas sobre los montículos de basura, sobre los yuyos, sobre los desniveles del terreno. El que estiraba se tendió junto al otro. Por un instante, bajo esa pálida pincelada, tuvieron algo de cara, lívida, asustada la una, llena de tierra la otra, mirando hacer impasible. La oscuridad volvió a tragarlas enseguida.

Se levantó y siguió halándolo otro poco, pero ya habían llegado a un sitio donde la maleza era más alta. Lo acomodó como pudo, lo arrojó con basura, ramas secas, cascotes. Parecía de improviso



querer protegerlo de ese olor que llenaba el baldío o de la lluvia que no tardaría en caer. Se detuvo, se pasó el brazo por la frente regada de sudor y escupió con rabia. Entonces escuchó ese vagido que lo sobresaltó. Subía débil y sofocado del yuyal, como si el otro hubiera comenzado a quejarse con lloro de recién nacido bajo su túmulo de basura.

Iba a huir, pero se contuvo encandilado por el flogonazo de fotografía de un relámpago que arrancó también de la oscuridad el bloque metálico del puente, mostrándole lo poco que había andado. Ladeó la cabeza, vencido. Se arrodilló y acercó husmeando casi ese vagido tenue, estrangulado, insistente. Cerca del montón había un bulto blanquecino. El hombre quedó un largo rato sin saber qué hacer. Se levantó para irse, dio unos pasos tambaleando, pero no pudo avanzar. Ahora el vagido tironeaba de él. Regresó poco a poco, a tientas, jadeante. Volvió a arrodillarse titubeando todavía. Después tendió la mano. El papel del envoltorio crujió. Entre las hojas del diario se debatía una formita humana. El hombre la tomó en sus brazos. Su gesto fue torpe y desmemoriado, el gesto de alguien que no sabe lo que hace pero que de todos modos no puede dejar de hacerlo. Se incorporó lentamente, como asqueado de una repentina ternura semejante al más extremo desamparo, y quitándose el saco arropó con él a la criatura húmeda y lloriqueante. Cada vez más rápido, corriendo casi, se alejó del yuyal con el vagido y desapareció en la oscuridad.

Augusto Roa Bastos, 1962.

Compresión y expresión oral y escrita

Seguidamente presentamos una serie de ejercicios que están elaborados siguiendo la recomendación de orientar previamente a los y las estudiantes. La tarea para los y las docentes consiste en la identificación de los componentes cognitivos presentes en cada una de las actividades propuestas.



A partir de la lectura del texto, responde las siguientes preguntas:

1. *El baldío* es un texto donde encontrarás varias palabras cuyo significado tal vez desconozcas. Con ayuda del diccionario aclara el significado de los términos desconocidos y determina cuál es la acepción con que se emplea en el texto.

2. El relato se inicia con una presentación muy ambigua e indirecta de los y las personajes y el ambiente, no sabemos exactamente quiénes son, qué están haciendo, dónde están..., no obstante, el narrador va dando pequeñas pistas o indicios al lector para ubicar el tiempo, el espacio, la situación de los mismos ¿Cuáles son estos indicios?



3. Los personajes avanzan por el terreno inhóspito y abundan las imágenes sensoriales, metáforas y comparaciones que configuran la atmósfera del relato. Extrae del texto estas imágenes y clasifícalas de acuerdo al sentido que implican cada una de ellas. Responde luego, ¿qué características generales del ambiente se pueden identificar mediante estas imágenes y tropos?

4. La caracterización de los personajes se realiza indirectamente y de manera imprecisa. *Elabora una lista de los adjetivos con que son calificados los personajes.* Luego responde ¿Cuál sería la intención del escritor al presentar a sus personajes de esta manera?, ¿tiene alguna significación especial el hechos de los personajes no tengan nombres propios?

5. El hecho planteado en el relato de por sí ya es inquietante, pero culmina con un hecho aun más extraordinario: El hombre que arrastraba al muerto, al momento de enterrarlo, encuentra un niño expósito. ¿Qué factores son los que aumentan el dramatismo del nudo del cuento? Explica en qué consiste la paradoja planteada en el desenlace del relato.

Poslectura

1. El relato tiene una estructura lineal, pero son muchos los elementos que quedan en suspenso con respecto a los hechos previos y a los hechos posteriores. Imagina y redacta el origen de esta historia ¿qué eventos previos hicieron que estos personajes se encontraran en el baldío? Imagina y redacta una conclusión para esta historia ¿Qué ocurre después de esa noche con los tres personajes?
2. En las obras de Roa Bastos normalmente se presentan situaciones límites para la psicología humana. En el texto leído, el autor trata de demostrar que *el ser humano, aunque degradado, en ciertos momentos trascendentes de su vida puede demostrar actitudes extraordinariamente humanitarias.* Investiga y rescata hechos de la vida real que apoyen y ejemplifiquen esta tesis.





ACTIVIDADES DE APLICACIÓN

El siguiente es un texto que corresponde al escritor argentino **Manuel Mujica Láinez**, la actividad de aplicación consiste en leer el texto y elaborar las actividades de prelectura, lectura comprensiva y poslectura, aplicando lo leído respecto a la elaboración de esquemas cognitivos, niveles de lectura y metacognición.

El Artista

En la "Hostería de la Manzana de Adán" tenían sus cuarteles unos cuantos literatos y desocupados que solían ir a filosofar frente a su bien abastecida chimenea. Era un viejo mesón cuyas paredes morunas, blanqueadas con cal, brillaban a la luz de la luna.

Allí, entre el humo de las pipas y el chocar de los vasos, los bohemios hacían derroche de espíritu y buen humor. Una vez, por mera curiosidad, visité dicho establecimiento.

El interior constaba de una sala en la que cabrían hasta veinte mesas. A la luz vaga de los candelabros, advertíanse apenas los rostros de los jubilosos escritores; pero sonoras carcajadas delataban su presencia. Recuerdo que llamó mi atención un hombre que, con aristocrático desdén, no parecía querer unirse a los demás.

La luz vacilante de un cirio le daba de lleno en el rostro, en el que ponía largas pinceladas de oro. Era alto y fino. Evocaba los lienzos borrosos de Holbein y de los maestros flamencos.

Los lacios cabellos y la barba rubia prestábanle cierto parecido con San Juan Evangelista. Pero lo que más me impresionó fueron sus ojos, maravillosamente puros y azules, llenos de dulzura. Estaba de pie, apoyado contra el dintel de una puerta, y fumaba lentamente en una larga pipa de porcelana alemana. Ignoro de qué modo trabé relación con él. Como por artes mágicas me vi sentado frente a él, ante una mesa en que brillaban dos gruesos vasos de cerveza.

Fijeme, entonces, en su raído traje y en la corbata romántica, anudada con despreocupación, y pensé: un poeta. Era un pintor. Así me lo dijo mientras que, en el desvencijado pianillo, una mujer de grandes ojos rasgados comenzó a tocar un nocturno de Chopin.

Apagáronse los profanos murmullos. Suavemente, con voz musical que parecía seguir el ritmo doloroso del Nocturno, mi pintor habló. Pertenecía a la escuela de los artistas que quieren revivir en sus telas el arte muerto de Bizancio. Con los ojos cerrados, acariciándose la barba, narró el fasto de las opulentas ciudades de Teodora.

Fue un verdadero friso, un bajorrelieve, el que puso ante mis ojos deslumbrados.

Y había en él patriarcas severos, emperadores indolentes y cortesanas suntuosas, envueltos todos en el fulgor extraño de las joyas. Los inmensos palacios de mármol y mosaicos se levantaban, piedra a piedra, en mi imaginación. Veía el brillo de las tierras y el de los pesados anillos en las manos



imperiales. Athenais... Irene... Las cúpulas de las basílicas se erigían como metálicos yelmos sarracenos.

Hechizado, lo escuchaba yo. Este hombre era un artista. Un verdadero artista. Hablaba de su arte, de sus ideales, con religioso fervor, como puede un sacerdote hablar de su culto.

Luego, sin transición, fija la mirada en un punto inaccesible, el desconocido me contó su vida, azarosa y miserable. A pesar de su profundo conocimiento de la historia antigua y de sus notables estudios bizantinos, el triunfo no había coronado sus esfuerzos.

Ahora, indiferente, vivía su vida interior sin preocuparse de lo que lo rodeaba. Tenía una gran indulgencia para con todos y su única defensa contra las adversidades y el hastío era encogerse de hombros.

-Ahí tiene usted a esos pobres muchachos -me dijo, señalando un grupo de jóvenes melnudos-. No hay ni uno de ellos que valga y, sin embargo, véalos usted felices, alegres, llamándose "maestro" mutuamente... A veces, vienen y me leen sus versos.

En sus sienes las venas azules y bien marcadas se hinchaban. Yo miraba sus manos de marfil viejo que, exhaustas, descansaban sobre la mesa. Temblaron un poco sus labios finos y sonrió con amargura.

En ese instante, el San Juan Evangelista se borró por completo de mi mente. Me parecía mi interlocutor un soberano oriental, un sátrapa persa, despreocupado y lánguido, como esos cuyo perfil voluptuoso se esfuma suavemente en las viejas monedas de oro del Asia Menor.

Se levantó y me dio la mano. Partía. Díjome que se llamaba Diego Narbona y vivía allí cerca. Quedé solo en mi mesa. Allá lejos, la chimenea murmuraba su triste cantar.

El humo era tan espeso que parecía envolvernos una densa niebla. Del grupo de los jóvenes melnudos uno recitaba... *Monâmeest une Infante en robe de parade*. Yo pensaba en mi pintor. Veíalo revistiendo el manto imperial de Justiniano, y elevando, con las manos cargadas de anillos, una pesada diadema. Una mujer hermosísima, hincada ante él, aguardaba el instante solemne de la coronación. Y esa mujer era la Belleza.

Auxpieds de son fautielallongésnoblement, deuxlévriersd'Ecosseauxyeuxmélancoliques...

Alguien, con el pie, marcaba el fin de cada verso. Detrás del mostrador, la hostelera miraba con admiración a sus parroquianos. A veces sonreía, mostrando un diente negro.

Encima de una mesa descansaba un grueso Diccionario Enciclopédico, y un muchachito pecoso lo hojeaba lentamente, leyendo por lo bajo: "Asur... Asur... Asurbanipal..." Despertándome bruscamente de un sueño recién comenzado, la puerta de entrada se abrió de par en par, y una mujer joven y bonita entró, llorando desesperadamente.

Su brazo sangraba.

-¿Otra vez aquí? -gruñó la mesonera de malhumor.

El más joven de los poetas se acercó a ella.

-¿Te ha pegado de nuevo? -dijo.



-Sí... Porque dejé que se quemara la tortilla...

Yo me aproximé. Parecíame imposible que un hombre pudiera maltratar a una mujer tan frágil... ¡Ah! Si mi amigo el pintor estuviera aquí, ¡cómo sabría consolarla! ¡Con qué suaves inflexiones de voz calmaría...! Compasivo, me acerqué más aún.

Ideas vengativas cruzaron por mi cerebro al verla tan bella, tan débil.

-¿Cómo se llama su marido? -rugí.

Ella levantó hacía mí sus ojos claros y azules que me recordaban otros dos ojos claros y azules, llenos de dulzura y pureza:

-Diego Narbona -me dijo...

FIN

1. Definición de las actividades de prelectura, lectura comprensiva y poslectura, aplicando lo leído respecto a la elaboración de esquemas cognitivos, niveles de lectura y metacognición.



EVALUACIÓN DE LA JORNADA.

Apreciado/a compañero/a:

Con la finalidad de conocer tu parecer y así compartir experiencias educativas que nos ayuden a mejorar la calidad de la educación paraguaya, te solicitamos evalúes la jornada atendiendo los siguientes aspectos:

- **Contenidos abordados**

Interesantes ()

Actualizados ()

Muy complejos ()

- **Metodología de trabajo:**

Participativa ()

Colaborativa ()

Pasiva ()

- **Temas de interés sobre evaluación:**

- **Debilidades del taller:**

- **Fortalezas del taller:**

- **Sugerencias**

Muchas Gracias.



