

¿CÓMO
SE LEEN?

Formato ■

TEXTOS CONTINUOS

■ Comprensión

■ Desarrollo

■ Análisis ■

La competencia
lectora desde PISA



Materiales
para docentes



INEE

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación

LOS TEXTOS CONTINUOS: ¿CÓMO SE LEEN?

La competencia lectora desde PISA

Primera edición, 2012

ISBN: 978-607-7675-31-0

María Isabel Gracida Juárez



Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación

D. R. © INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

José Ma. Velasco 101, Col. San José Insurgentes,
Delegación Benito Juárez, C.P. 03900, México, D. F.

COORDINACIÓN EDITORIAL

María Norma Orduña Chávez

CORRECCIÓN DE ESTILO

César Rebolledo González

Norma Alfaro Aguilar

DISEÑO GRÁFICO Y FORMACIÓN

Javier Franco Vázquez

Impreso y hecho en México. Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Consulte el Catálogo de publicaciones en línea: www.inee.edu.mx

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo de la Dirección de Proyectos Internacionales y Especiales. El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del editor. Se recomienda citar la fuente de la siguiente manera:
Gracida Juárez, María Isabel (2012). *Los textos continuos: ¿Cómo se leen? La competencia lectora desde PISA*. México: INEE.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

¿CÓMO CONCIBE PISA LA COMPETENCIA LECTORA?	3
Textos	3
Situaciones	4
Procesos	4
Niveles de desempeño	4
LA COMPETENCIA LECTORA EN TEXTOS CON FORMATO CONTINUO	6
Gramática del relato	7
Leer para conseguir nuevos conocimientos	12
Leer los mecanismos de la creación	16
Leer para interpretar el mundo	20
Leer como práctica democratizadora	23

PRESENTACIÓN

La colección *La competencia lectora desde PISA*, que forma parte de la SERIE MATERIALES PARA DOCENTES del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), tiene el propósito de ofrecer a los profesores de educación secundaria y media superior herramientas didácticas que les apoyen en su trabajo en el aula y les permitan aprovechar al máximo la información presentada por la prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*).

En correspondencia con la línea de publicaciones dirigidas a los docentes, y una vez que los resultados de PISA 2009 se han dado a conocer –cuya área de énfasis fue la Lectura–, se presenta esta colección con el interés de aportar elementos que permitan responder a una pregunta constantemente planteada por los profesores: ¿cómo puedo mejorar la competencia lectora de mis estudiantes a partir del enfoque de PISA?

Los cuadernos que conforman esta colección, organizados a partir de los tres formatos textuales que maneja PISA (continuo, discontinuo y mixto), se conciben como una herramienta didáctica cuyo contenido incluye elementos concretos para facilitar el trabajo analítico, práctico y reflexivo que realiza todo alumno en la búsqueda por el dominio de la competencia lectora. El objetivo de esta herramienta es contribuir al enriquecimiento de las intervenciones docentes para mejorar las capacidades cognitivas de sus estudiantes.

En particular, en este cuaderno titulado *Los textos continuos: ¿cómo se leen?* se brindan estrategias didácticas a los profesores de educación secundaria y media superior para fortalecer la adquisición de conocimientos de sus estudiantes, lo mismo que mejorar sus habilidades y actitudes en el dominio de los procesos cognitivos implicados en la lectura de textos con formato continuo.

Este cuaderno contiene un apartado inicial denominado “¿Cómo concibe PISA la competencia lectora?” En él se sintetiza el marco de referencia presentado en el reporte de resultados *México en PISA 2009*, e integra la definición ampliada de la competencia lectora utilizada en ese momento, así como una breve explicación acerca de las tres dimensiones que la conforman (textos, procesos y situaciones) y la tabla de niveles de desempeño en que se organiza.

La segunda parte, “La competencia lectora en textos con formato continuo”, es el eje de este material. Su elaboración corrió a cargo de María Isabel Gracida Juárez y en ella se presentan diversos textos y variadas estrategias que ejemplifican cómo abordar los procesos identificados en esta competencia; además, la autora añade reflexiones y sugerencias didácticas que muestran al docente cómo recorrer ciertos caminos de lectura y cómo enseñarlos.

Es importante mencionar que si bien los textos y las rutas de lectura sugeridas buscan ejemplificar las tareas descritas en los distintos niveles de desempeño, no significa que dichos niveles se asocien a la dificultad de los textos, más bien ésta se define a partir de las tareas de lectura solicitadas que condicionan tanto el acercamiento como el grado de profundidad con el cual se desea leer.

De igual modo, aunque los materiales de lectura utilizados en este cuaderno sean relativamente cortos, esto no sugiere que deban utilizarse dentro del aula textos con una extensión semejante. Los materiales y las estrategias incluidos son sólo ejemplos con los que se busca mostrar distintos caminos de lectura que posibiliten la comprensión de los grados de complejidad descritos en la tabla de niveles de desempeño.

En función de sus objetivos didácticos, el docente deberá diversificar la extensión y complejidad de sus materiales de lectura, lo mismo que sus formatos, tipos y temáticas con la intención de favorecer una práctica más rica, variada y de interés para sus estudiantes.

El objetivo final de la colección *La competencia lectora desde PISA* es apoyar a los maestros en la formación de lectores interesados en los textos escritos, que cuenten con las herramientas para comprenderlos, para localizar información, interpretarla y ejercer una opinión fundamentada en torno a los mismos. Y, por supuesto, impulsar en la escuela el desarrollo de un hábito de lectura que sea parte de la vida cotidiana de los estudiantes, que contribuya informándoles y formándoles como sujetos activos y responsables dentro de la sociedad, es decir, fortalecer una competencia lectora que los haga ciudadanos en toda la extensión de la palabra.



¿CÓMO CONCIBE PISA LA COMPETENCIA LECTORA?

La competencia lectora es la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad (INEE, 2010).

Esta definición busca describir la mayor cantidad de elementos considerados a la hora de comprender un texto; es decir, de construir el significado de lo que se está leyendo. De igual forma, incluye propósitos como el empleo de los textos para hallar alguna información o para reflexionar a partir del encuentro que se establece entre las ideas del lector y las ideas vertidas en el texto.

Las personas poseen intereses diversos cuando interactúan con un texto. Muchos de estos intereses se concretan a partir del papel que representa la lectura en sus vidas y de su participación en un entorno social inmediato o más amplio. De igual modo, la diversidad de situaciones y contenidos, así como los distintos formatos o tipos de los materiales de lectura, juegan un papel central cuando los lectores eligen, por múltiples razones, acercarse a un texto.

PISA organiza la competencia lectora en tres dimensiones: textos, situaciones y procesos.

Textos

Los textos o materiales de lectura están organizados de diversas maneras. Por su tipo textual: narración, exposición, descripción y argumentación. O a partir de la forma en que se presenta su contenido: continuo, discontinuo o mixto.

Cuando los textos están organizados en oraciones que a su vez se reúnen en párrafos que pueden incluirse en estructuras más amplias como secciones, capítulos o libros, se habla de *textos con formato continuo*. Ejemplos de este formato textual se pueden encontrar en reportajes de periódicos, artículos (de opinión o divulgación), entrevistas, ensayos, novelas, cuentos, revistas, cartas, entre otros.

Los *textos con formato discontinuo* están organizados a partir de información que se presenta de manera no secuencial. Los ejemplos característicos de estos textos son los siguientes: tablas y cuadros, gráficas, esquemas, líneas del tiempo, anuncios, horarios, catálogos, formatos, mapas, infografías, índices de contenido, etcétera.

El *formato mixto* es una combinación entre el formato continuo y el discontinuo. Los textos que presentan este formato son, por ejemplo, una gráfica o una tabla con su respectiva explicación en prosa. Estos textos aparecen frecuentemente en revistas, en libros de consulta o en informes.



Situaciones

Los textos se pueden clasificar, además, por el público al que van dirigidos, y por los usos y propósitos para los cuales su autor los creó. PISA considera cuatro situaciones.

La *personal* se relaciona con textos que buscan satisfacer los intereses del individuo, por ejemplo, cartas personales, lecturas de ficción, o materiales pensados para saciar alguna curiosidad dentro del tiempo de ocio, como examinar una cartelera cinematográfica.

La *pública* corresponde a los textos relacionados con actividades e intereses sociales, por ejemplo, documentos o formatos oficiales, o carteles informativos sobre acontecimientos públicos. Estos textos no se dirigen a alguien en particular, sino a públicos más amplios.

La *educativa* se vincula con los textos diseñados para una tarea de aprendizaje, por ejemplo, el libro escolar con textos de todos los formatos preparados para ser leídos tanto en el salón de clases como en casa. En esta situación, los textos no son elegidos por el lector, sino por el profesor.

La *laboral* alude a los textos dirigidos al mundo del trabajo. Puede ser alguna solicitud de empleo, la sección de anuncios clasificados donde se ofrece alguna vacante, o algún instructivo o manual que se requiera comprender para resolver alguna tarea más o menos inmediata.

Procesos

Los procesos cognitivos están determinados por la forma como los lectores se relacionan con los textos.

Acceder y recuperar implica habilidades asociadas a buscar, seleccionar y reunir información. Los lectores acceden a un espacio textual (por ejemplo la página de un libro, una tabla o una lista) en donde se ubica la información que necesitan. Recorren ese espacio en búsqueda de la información requerida hasta encontrarla, la seleccionan y finalmente la obtienen.

Integrar e interpretar requiere que el lector comprenda la relación entre diferentes partes de un texto, así como demostrar y entender su coherencia. Interpretar hace referencia al proceso de darle sentido a algo que no está completamente referido, para lo cual el lector identifica las suposiciones o implicaciones que subyacen en una parte o en todo el texto.

Reflexionar y evaluar implica aprovechar el conocimiento, las ideas que están más allá del texto con el propósito de relacionar la información proporcionada en él con los propios marcos de referencia del lector, ya sean conceptuales o basados en su experiencia.

Estos procesos son los que se utilizan de forma preponderante para organizar las distintas tareas que se describen en la siguiente tabla de niveles de desempeño. Esta tabla será un punto de referencia para las estrategias de lectura presentadas en la segunda parte de este cuaderno.

Niveles de desempeño

La tabla de niveles de desempeño mostrada a continuación presenta las distintas tareas que pueden realizar los estudiantes y están organizadas por proceso y por nivel de complejidad. Los niveles 1a y 1b incluyen las tareas más sencillas de lectura, mientras que el nivel 6 se asocia con las tareas de mayor dificultad. Para PISA, el nivel 2 es considerado el nivel básico. Esto significa que los estudiantes ubicados al menos en este nivel podrán seguir utilizando de manera eficaz y productiva sus conocimientos y habilidades para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.



Niveles de desempeño de la competencia lectora en PISA

PROCESOS			
Niveles	Acceder y recuperar	Integrar e interpretar	Reflexionar y evaluar
6	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes combinan, en una secuencia exacta y precisa, múltiples fragmentos de información independiente localizados en diferentes partes de un texto mixto y en un contexto inusual. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes realizan con detalle y precisión múltiples inferencias, comparaciones y contrastes. Demuestran una comprensión completa y detallada de todo un texto o de secciones particulares. Son capaces de integrar información procedente de más de un texto. Manejan ideas inusuales y abstractas en presencia de evidente información en conflicto. Elaboran clasificaciones abstractas para poder interpretar. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes consiguen plantear hipótesis o evaluar críticamente un texto complejo o con un tema inusual, tomando en cuenta múltiples condiciones o perspectivas, y pueden aplicar conocimientos complejos externos al texto. Son capaces de elaborar clasificaciones con el propósito de evaluar diferentes características de un texto en términos de su audiencia.
5	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos son capaces de localizar y posiblemente combinar múltiples fragmentos de información que no resultan evidentes en lo absoluto, algunos de ellos pueden estar fuera del cuerpo principal del texto. Además, manejan información en conflicto y distractora. 	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos consiguen demostrar una comprensión completa y detallada de un texto. Construyen el significado de los diferentes matices del lenguaje. Saben aplicar criterios en ejemplos dentro de un texto por medio de inferencias de alto nivel. Elaboran clasificaciones para describir las relaciones entre las partes de un texto. Pueden manejar ideas que son contrarias a sus expectativas. 	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos pueden plantear hipótesis, aprovechan su conocimiento especializado y comprenden a profundidad textos extensos o complejos que contengan ideas contrarias a sus expectativas. Son hábiles para analizar críticamente y para evaluar las inconsistencias reales o potenciales dentro de un texto, o respecto a las ideas externas.
4	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes ubicados en este nivel son capaces de localizar diferentes fragmentos de información que no resultan evidentes y pueden ajustarse a diversas condiciones dentro de un contexto o formato inusual. Posiblemente combinan información verbal y gráfica. Manejan numerosa o evidente información en conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes son capaces de usar inferencias basadas en el texto para comprender y aplicar clasificaciones en un contexto inusual, así como construir el significado de una parte del texto, tomándolo en cuenta como un todo. Tienen habilidad para manejar ambigüedades e ideas redactadas de forma negativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Los lectores emplean el conocimiento formal o informal para formular hipótesis o pueden evaluar críticamente un texto. Muestran una comprensión exacta de textos extensos o complejos.
3	<ul style="list-style-type: none"> En este nivel, tienen la habilidad de localizar diversos fragmentos de información y cada uno puede ajustarse a diferentes condiciones. Son capaces de combinar fragmentos dentro de un texto. Logran manejar información en conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> En este nivel, los estudiantes integran diferentes partes de un texto para identificar la idea principal, entender una relación o construir el significado de una palabra o frase. Logran comparar, contrastar o clasificar tomando en cuenta diferentes condiciones. Manejan información en conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes logran realizar asociaciones o comparaciones, pueden explicar o evaluar una característica del texto. Pueden demostrar una comprensión detallada de un texto en relación con su conocimiento familiar, o aprovechando un conocimiento menos cotidiano.
2	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes que se encuentran en este nivel son capaces de localizar uno o más fragmentos de información y cada uno puede ajustarse a múltiples condiciones. Logran manejar alguna información en conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> Los lectores identifican la idea principal de un texto, entienden las relaciones entre sus partes, forman o aplican clasificaciones sencillas, o construyen el significado dentro de una parte limitada del texto, cuando la información no es evidente y requiere inferencias de bajo nivel. 	<ul style="list-style-type: none"> Los lectores son capaces de realizar comparaciones o asociaciones entre el texto y el conocimiento externo, o bien pueden explicar una característica del texto aprovechando su experiencia o actitudes personales.
1a	<ul style="list-style-type: none"> Los lectores pueden localizar uno o más fragmentos independientes de información explícita que se ajuste a un solo criterio, mediante una relación literal o por sinonimia. La información buscada puede no ser evidente en el texto, pero hay poca o ninguna información en conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes reconocen el tema principal o el propósito del autor de un texto cuyo contenido es familiar, cuando la información requerida está presente de manera evidente en el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos que se encuentran en este nivel realizan asociaciones sencillas entre la información del texto y su conocimiento cotidiano.
1b	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos son capaces de localizar un solo fragmento de información explícita ubicado en un lugar evidente dentro de un texto sencillo, y lo pueden hacer mediante una relación literal o por sinonimia, pero sin la presencia de información en conflicto. Realizan asociaciones sencillas entre fragmentos de información próximos. 	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos son capaces de reconocer una idea sencilla que está presente en el texto repetidas veces (probablemente con ayuda de dibujos o ilustraciones), o bien pueden interpretar una frase en un texto corto sobre un tema familiar. 	

Fuente: Integrado a partir de las tablas incluidas en INEE (2010). *México en PISA 2009*, págs. 60, 63 y 66.



LA COMPETENCIA LECTORA EN TEXTOS CON FORMATO CONTINUO

La comprensión de lectura es, sin duda, un pilar esencial en el que se basan buena parte de las actividades cotidianas de aprendizaje y enseñanza en los sistemas escolares. Si hay deficiencias en el terreno de la adecuada comprensión de textos, hay, por consiguiente, un problema en el sistema educativo.

Para abordar algunos aspectos relacionados con la lectura de *textos con formato continuo*, se partirá de que, con base en los enfoques comunicativo, funcional y por competencias para la enseñanza de la lengua y de la literatura en la educación secundaria y media superior, es necesario considerar el trabajo en el aula desde ángulos en los que se conjugue una mirada integral, amplia y sistémica.

El acceso a la comprensión de lectura de los textos debe ofrecer una visión integral del *proceso* de leer que renueve la didáctica de la disciplina, y la adecue a las exigencias más actuales en las que leer también significa un cambio de soporte, así como la recepción de discursos multimodales que incluyen el lenguaje verbal, los lenguajes audiovisuales y el uso de todo tipo de dispositivos digitales.

En este cuaderno de *La competencia lectora desde PISA*, se trabajarán textos que están en el horizonte de lectura de cualquier estudiante de secundaria y de bachillerato: carta personal, artículo de divulgación científica, cuento, entrevista, artículo de opinión. La elección de los textos se establece tanto por su carácter de textos sociales como por el hecho de que responden a algunos de los tipos y géneros textuales propiamente escolares incluidos en las diferentes asignaturas del currículo.

La forma de abordar la comprensión de lectura en cada uno de los textos se establece con base en las diferencias y las dificultades textuales propias de cada uno y las que existen entre ellos. Además, hay una gradación relacionada no sólo con el contenido temático o con la caracterización de los distintos géneros, sino también con los distintos matices o rangos que organizan los diversos niveles de desempeño de la competencia lectora de acuerdo con la propuesta de PISA. Todos los elementos previos generan distintas aproximaciones de análisis a los textos propuestos y el propósito es que quienes los consulten sepan que las rutas de lectura sugeridas consideran diversos aspectos que deberían ser parte de los aprendizajes durante los ciclos de secundaria y de bachillerato y, al mismo tiempo, que como docentes imaginen y construyan otros caminos didácticos a partir de lo aquí planteado.

A lo largo de este material, se leerán y analizarán cinco textos *con formato continuo* que, de manera gradual, proponen niveles de acceso a la comprensión lectora relacionados con la descripción que hace PISA. Los ejemplos inician con el nivel 2 y terminan con el 6: *Franz Kafka y Milena Jesenská*, nivel 2 (biografía); *Ratatouille*, nivel 3 (divulgación científica); *El cuento*, nivel 4 (relato literario); *Facebook es un nido de impostores*, nivel 5 (entrevista) y *¿Provocan cáncer los teléfonos celulares?*, nivel 6 (artículo). Resulta evidente que los textos que se proponen para las distintas rutas de lectura y análisis no determinan por sí mismos las dificultades en los procesos al leer, sino los propósitos con los que se realizan las acciones de lectura; se puede acceder a un mismo género, incluso a un mismo texto, con diversos grados de profundidad. Son las tareas de lectura que se llevan a cabo con los textos las que determinan el sentido de los niveles de PISA.



GRAMÁTICA DEL RELATO

Franz Kafka y Milena Jesenská

Franz Kafka conoció a Milena Jesenská a principios de 1920. Entre ambos surgió una íntima relación amorosa, desbordante de un agitado deseo, que con el paso del tiempo se teñiría de desesperanza. Fue sobre todo una pasión epistolar, cuyo fruto es una prolífica correspondencia: una verbena de frases y pensamientos que adquiere visos de narración épica entre el masoquismo y la humillación, la ternura y el temor, la entrega absoluta y el rechazo, la culpa y la desolación.

Franz Kafka nació en Praga en 1883. Era el único hijo varón de un emprendedor hombre de negocios judío, cuyo carácter dominante le obsesionó, influyéndole en todos los ámbitos de la vida, desde su indecisión a la hora de contraer matrimonio hasta el contenido de su obra genial y atormentada. Kafka tuvo tres hermanas que le inspiraron siempre un profundo cariño y con las que mantuvo una buena amistad. Éstas, como gran parte de los amigos del escritor, fueron asesinadas en campos de concentración. La Gestapo destruyó archivos, hizo desaparecer legajos manuscritos y documentos, además de prohibir la edición de su obra completa que en aquel entonces estaba en marcha. Esta fue una de las devastadoras consecuencias del paso del nacionalsocialismo por una de las ciudades más hermosas de Europa, Praga, donde el escritor pasó gran parte de su breve existencia.

En 1906, después de estudiar derecho, Franz se doctoró, y desde entonces trabajó en distintas y aburridas compañías de seguros de Praga, hasta que la tuberculosis le obligó a retirarse en 1922. Era un joven de aspecto serio, de carácter inseguro, que iba siempre pulcramente vestido, "un chico amable y reservado". Sus grandes ojos grises de los retratos miran abiertamente al espectador, con una expresión entre la duda y el asombro, los labios se mantienen generalmente apretados, el pelo negro, muy corto, le arranca de la mitad de la frente, la nariz ancha y unas características orejas de soplillo delimitan su marcado rostro; un terreno perfectamente definido y definible que contrasta con su caótico, confuso y turbulento interior.

Kafka consagró toda su vida a la literatura y, en contra de lo que comúnmente se cree, una buena parte de sus narraciones vio la luz en revistas y periódicos de su tiempo; más tarde, junto a otras inéditas, fueron editadas en forma de libros hasta completar un total de siete volúmenes. A pesar de que la última voluntad del escritor fue que se destruyera su prolífica obra aún inédita, Max Brod, su gran amigo y albacea testamentario, se negó a cumplir semejante deseo. A esta desobediencia debemos la publicación de novelas, cuentos y escritos autobiográficos entre los que figuran obras tan excepcionales como *El proceso*, *Carta al padre*, o *El castillo*, novela, esta última, que escribiría bajo los efectos del desesperado amor que profesó a Milena.

Milena Jesenská procedía de una familia praguense de elevada posición social. Se casó con un literato, empleado de banca de vida bohemia, con el que vivía en Viena. Era una mujer de fuerte temperamento, culta, inteligente y transgresora. Estudió medicina y música, le gustaba dilapidar el dinero y, en general, tenía un comportamiento bastante extravagante para la época. Ella, antes que nadie, descubrió el genio del escritor. Ella, más que ninguna otra mujer, supo comprenderle con una intuición tan sorprendente como la confianza que Franz le demostró.

Durante los dos años en los que la relación epistolar fue más intensa, desde 1920 a 1922, los sentimientos de Milena hacia el escritor evolucionaron de un interés exclusivamente literario a una fascinación por el hombre sensible, emocional y torturado que era Kafka. Para ella el amor era lo único verdaderamente grande en la vida.

Fuente: Izquierdo, P. (2000). *Cartas de amor salvaje (s)*. México: Aguilar, pp. 151-153.

Rutas de lectura

Como se puede advertir, el texto previo es una *biografía*, un **género**¹ propio de la **narración**, uno de los **tipos textuales** con los que el alumnado se familiariza desde sus primeros años escolares y aún antes. Esta breve biografía es parte de un trabajo de análisis de distintas cartas de escritoras y escritores famosos que la estudiosa Paula Izquierdo toma como punto de partida para su trabajo *Cartas de amor salvaje (s)*. *Las cartas más encendidas de la literatura* en el que desfilan personajes como Emilia Pardo Bazán y Benito Pérez Galdós, James Joyce y Nora Barnacle, Paul Eluard y Gala, Jean Paul Sartre y Simone de Beauvoir, Henry Miller y

¹ Para las nociones de *tipo textual* y *género*, consúltese el libro de Margarida Bassols y Anna M. Torrent (1997). *Modelos textuales: práctica y teoría*. Barcelona: Octaedro.



Brenda Venus, entre otros. La biografía de Franz Kafka y Milena Jesenská es el inicio del capítulo llamado *Una orgía de desesperación* en el que Paula Izquierdo analiza una etapa poco conocida del escritor checo.

El texto se presenta aquí con marcas de distintos colores dado el propósito de análisis que se sugiere, aunque es obvio que en el libro mencionado no se encuentra de esta manera.

La narración es una de las principales formas de organizar el discurso y, específicamente, de *representar* el mundo vivido y ordenarlo para darle sentido a la experiencia por medio de la transmisión de la cultura y de los valores inherentes a ésta. En el caso de la lectura de textos narrativos en el mundo adolescente, es necesario apelar a la experiencia, al conocimiento de mundo que tienen los jóvenes y que les permiten construir una realidad por medio de la representación.

Todo relato tiene una serie de reglas, de leyes, de convenciones, que se convierten en **una gramática para organizar la sucesión de los hechos**, para estructurar la historia, para determinar por qué se cuenta algo, de qué modo y con qué fin.

El breve texto sobre una parte de la vida de Franz Kafka, presentado como primer ejemplo de texto continuo, es un relato que puede analizarse en el aula, como otros relatos de ficción o no, con base en sus elementos más característicos: la acción gira en torno a un tema o asunto, los hechos se inscriben en un tiempo determinado, en un contexto; las acciones se desarrollan con los personajes; hay una intriga y el desarrollo de la acción tiene una situación inicial, una situación final y, en medio de ambas, un proceso de transformación.

Así, es importante destacar **el título** de la **biografía**. Se espera que haya información sobre los dos personajes que están enunciados, sin embargo, uno de los aludidos tiene relevancia respecto al otro y ello ya desequilibra la aparente igualdad de estos. Son los párrafos centrales, los más largos, los que se refieren con mayor intensidad a Franz Kafka, mientras que el resto refiere la personalidad de Milena Jesenská de una forma casi anecdótica: “Estudió medicina y le gustaba dilapidar el dinero y, en general, tenía un comportamiento bastante extravagante”.

Si se comparan las descripciones hechas de cada personaje (Kafka en el párrafo 3 y Jesenská en el 5), encontraremos diferencias que debiera notar el alumnado, no sólo por la descripción en sí que se genera en el imaginario del lector, sino por **la selección de léxico e intenciones de quien escribe**.

Los textos narrativos tienen una serie de marcas que les dan **sentido, cohesión y coherencia**, es decir, que permiten ser leídos como relatos.

Como se puede advertir, algunas de esas marcas remiten a:

- **Los personajes y los recursos anafóricos**, parte de la cohesión del texto, que permiten hablar del sujeto actor sin nombrarlo siempre de la misma manera: Franz Kafka, Kafka, el escritor, Franz, le, un joven, un chico, hombre sensible; Milena Jezenská, una mujer, le, ella.
- El uso de **los verbos en pasado**: nació, destruyó, descubrió, consagró y de los verbos de acción: se negó, le gustaba, fueron editadas, etcétera.
- **Conectores o nexos temporales**: a principios, con el paso del tiempo, entonces, después, más tarde.
- **Fechas** en las que suceden los hechos y que contribuyen también a organizar el relato: 1883, 1920, 1922.
- **Selección de léxico** como refuerzo de una intención comunicativa: pasión *epistolar*, prolífica *correspondencia*, verbena de *frases y pensamientos*, *narración* épica. El campo semántico, la selección de léxico, es un ejemplo de cómo se utilizan determinadas expresiones para conseguir un grado de intensidad en lo que se relata.

Si bien las marcas previas permiten advertir con claridad ciertos recursos de la **organización textual** de un relato, son sólo algunos de los elementos que el alumnado deberá identificar para reconocer **la estructura del texto** y, poder así, interiorizar en su construcción de conocimiento los rasgos que determinan una forma de expresión para que, en adelante, pueda distinguir otras organizaciones textuales.



Para lograr el nivel 2 de PISA, en el rubro de *Acceder y recuperar*, se requiere que el estudiantado sea capaz de localizar información no sólo de manera fragmentaria en algún párrafo o párrafos, sino que esa información sea manejada por quienes leen los textos para notar los contrastes e, incluso, los conflictos entre lo que se dice en el texto y cómo se dice. En este sentido, es siempre importante trabajar con textos completos o que tengan unidad pues sólo de esta manera se percibe la información como un todo. El alumnado lee en esta primera etapa para ampliar su capacidad de comunicación y para evaluar la información en una variedad de contextos.

Pero un texto como el leído, pese a su brevedad, se presta también para ir más allá de la tarea de localizar información; permite al alumnado *Integrar e interpretar* lo leído al reconocer la idea principal, relacionar las partes en la **construcción de significados** con alguna información que no sea tan evidente o explícita, o que esté planteada de manera distinta a lo que se espera. Es decir, amplía sus conocimientos acerca de la organización y de las características del lenguaje en un nivel en el cual las inferencias que realiza son de un nivel básico.

Si bien en un texto, por breve que sea, no se puede agotar todo lo que didácticamente ofrece, siempre es importante que el docente *escarbe* en el material para poder ir más allá de lo que el texto dice en una primera aproximación. Es decir, el alumnado hace la tarea de *Reflexionar y evaluar* lo leído al momento de realizar comparaciones o asociaciones relacionándolas con conocimientos previos o con su experiencia lectora o de vida. Por ejemplo, resulta de la mayor importancia **situar el contexto**, que se da por sabido para quienes leen y en el que no se profundiza sino sólo se enuncia, como se puede observar en la segunda parte del párrafo 2: las hermanas de Kafka asesinadas en los campos de concentración, la Gestapo, la prohibición de la edición de la obra de Kafka, el nacionalsocialismo. Se puede trabajar esta parte informativa del texto con una **breve investigación** sobre esos elementos del contexto que sirven para situar al personaje principal del relato, en una circunstancia que, si bien no vivió (Kafka murió en 1924), si es un elemento que ya se respira en algunos de sus trabajos.

Respecto a ciertos recursos lingüísticos de quien escribe la biografía, habría que añadir a lo que ya se ha mencionado, **el uso de la adjetivación** con un carácter de **epíteto** para conseguir expresiones más novedosas y que contribuyen al **ritmo del relato**. Tal es el caso de ejemplos como: *agitado* deseo, *prolífica* correspondencia, *emprendedor* hombre, *devastadoras* consecuencias, *pulcramente* vestido; *caótico*, *confuso* y *turbulento* interior, *desesperado* amor. Si se trabaja en el aula con la organización convencional de sustantivo y adjetivo y se pide al alumnado que cambien de orden los ejemplos citados (deseo agitado, vestido pulcramente, consecuencias devastadoras, etcétera), ellos verán cómo se pierde el ritmo de las expresiones y advertirán, con su propia escritura, la importancia de generar determinados hallazgos lingüísticos para usos concretos en su comunicación.

Por último, y sin el ánimo de agotar las vías posibles de lectura de un texto como el analizado, una de las condiciones de lectura atenta del alumnado debe relacionarse con su **capacidad de generar inferencias**, en este caso, se darán con elementos del escenario histórico ya referido o, con la necesidad de **explicarse los contrastes** de la relación entre Kafka y Jesenská que se

Sentido. Es el conjunto de relaciones semánticas que existen entre un signo y los otros de la lengua. Resulta de la interdependencia entre los factores contextuales y las formas lingüísticas. Considera a quien emite la comunicación y el mundo de quien lo interpreta, sus conocimientos previos y compartidos.

Cohesión. Propiedad del texto que consiste en ligar frases de tal modo que el paso de una idea a otra no constituya una ruptura sino una continuidad lógica. Existen varios mecanismos que permiten dar cohesión al texto: la repetición, los conectores o marcadores textuales, las anáforas, la puntuación.

Coherencia. Es una propiedad textual relacionada con la unidad temática, es decir cuando todo el contenido gira alrededor de un tema o referente. Además, la coherencia es la relación de cada parte con la otra, la organización de las partes y la progresión temática.

Epíteto. Adjetivo o expresión equivalente que se agrega al nombre o sustantivo para acentuar su carácter y producir un efecto de estilo: hipnóticos movimientos.

Inferencia. Proceso mental que se realiza a partir de los conocimientos previos para llegar a interpretar los mensajes orales o escritos.



localizan al final del primer párrafo: “entre el masoquismo y la humillación, la ternura y el temor, la entrega absoluta y el rechazo, la culpa y la desolación”. Una actividad de lectura con los contrastes referidos puede ser un estímulo para leer alguna obra del escritor, para buscar las cartas que se escribieron ambos protagonistas, para saber más de los personajes.

Geografía del texto. Equivale a cómo está organizado el texto, cuáles son los componentes de su estructura.

Es importante considerar que la ruta que se siga para hacer explícita al alumnado la **geografía de los textos** y el análisis de ésta, puede tener su correlato, su correspondencia, en la producción de géneros académicos, ya sean escritos u orales, de acuerdo con lo trabajado en la comprensión del texto.

Reflexiones y sugerencias didácticas

Quizá uno de los aspectos menos redituables con la lectura del texto narrativo es que se considera un material ya conocido por el alumnado, pues ha tenido un contacto más que familiar con él desde su primera infancia. Las convenciones temáticas, estructurales, incluso las retóricas parecen obviarse ante una organización textual que se considera muy próxima a la vida del estudiante.

Y es este aspecto uno de los que impiden acercarse más y de mejor manera a la narración, sea ésta de ficción o no. El hecho de que el relato, en general, presente ciertas regularidades en la estructura, no quiere decir, de ninguna manera, que siempre sea idéntico y que haya sido escrito con un propósito similar.

Los relatos activan diferentes centros de atención de acuerdo con la finalidad específica para la cual fueron construidos. Los procesos de interpretación, de memoria, de recuento de hechos, de síntesis, entre otros, generan secuencias planificadas de acuerdo con el propósito concreto de comunicación. De manera que es fundamental saber leer el acento, lo que sobresale en el texto, lo que queda de relieve para hacer notar lo que quiso comunicar quien escribió de acuerdo con el **contexto de producción** del texto, pero también de acuerdo con el **contexto de recepción**. De ambos contextos depende que se reciba la narración simplemente como una sucesión de hechos, sin más, o como un texto más pautado que confía en los lectores y les permite hacer inferencias, comentarios y evaluaciones de distinto rango.

Contexto de producción. Son las condiciones o circunstancias en las que se escribe o produce un texto. Es un concepto relacionado con la figura de quien escribe, de quien produce el texto.

Contexto de recepción. Son las condiciones o circunstancias en las que se recibe un texto, al momento de leerlo. Es un concepto relacionado con la figura del lector o lectora.

Contexto de situación. El tiempo, lugar y circunstancias en que ocurre el proceso comunicativo. El contexto de situación regula la comunicación pues el enunciador determina qué puede omitir, qué es indispensable decir y cuál es la mejor manera de expresarlo tomando en cuenta las circunstancias específicas.

Por ejemplo, escribir la biografía de un personaje, tal y como se plantea tanto en los programas de secundaria como en algunos de bachillerato, se podría abordar también a través de **una línea del tiempo**² que pueden construir las y los estudiantes. Una línea del tiempo que tiene como punto de partida, tanto el trabajo con las fechas como los **nexos temporales y los verbos en pasado**. Si el alumnado hiciera este ejercicio, se encontraría con que debe ajustar el ejemplo a una organización distinta a la descrita en el texto, puesto que éste se inicia con “a principios de 1920” y luego hace una retrospcción a 1883. Esta construcción puede servir para recordar junto con el alumnado, la importancia, sobre todo en la literatura, del recurso de retrospcción (o *flash back*).

Siempre es necesario, para fines de trabajo en el aula, determinar con el alumnado el **contexto de situación**, es decir, la situación comunicativa de los

² Véanse ejemplos sobre la línea del tiempo en el cuaderno *Los textos discontinuos: ¿cómo se leen?*, que forma parte de *La competencia lectora en PISA*.



textos (quién escribe, para quiénes, de qué habla, en qué contexto y con qué propósito o finalidad). El texto debiera responder a la pregunta ¿por qué se narra?; justificar las acciones que se narran.

El docente debe tener presente para qué se enseña a leer, porque ello influye en cómo se enseña a leer. ¿Quiero que el estudiante sólo me diga la información del texto o quiero que utilice esa información para comprender mejor otros textos, para solucionar retos de conocimiento, para conseguir aprendizajes diversos?

Las tareas de lectura siempre se centrarán en el texto. Con alguna frecuencia, se utiliza en el aula al texto como pretexto y, con ello, se consiguen tareas de poca profundidad en tanto que leer se convierte en verificar, en aprendizaje memorístico o repetitivo, en un acercamiento descontextualizado.

El profesor o la profesora son quienes, mediante ayudas y mediaciones de distinto rango y carácter, deben intervenir en el proceso de lectura de sus estudiantes. Son ellos quienes ayudan a potenciar los procesos cognitivos, la formulación de hipótesis, la realización de inferencias, la reflexión sobre las dificultades de diversa índole que suelen presentarse mientras se lee el texto.

Hacer una lectura de comprensión implica poner al alumno en diversos contextos comunicativos, en contacto con distintos tipos textuales y géneros, con variados mundos de referencia, con propósitos de lectura múltiples. Cada vez más se debe conseguir del alumnado no que nos diga lo que contiene el texto, sino las representaciones que ese texto le ha permitido construir.

Por tanto, la responsabilidad del docente es diseñar en el aula contextos en los que tenga sentido leer, inscribiendo siempre el trabajo con la lectura dentro de una situación comunicativa concreta, que permita al alumnado *hacer* algo con lo que lee, darle sentido, contextualizarlo, transformarlo en un proceso consciente; se lee para algo: para activar conocimientos previos, para realizar labores de carácter estrictamente lingüístico, para inferir significados, para aprender, para disfrutar. El profesorado debe conseguir que sus estudiantes se conviertan en lectores activos, que procesen lo leído, que le hagan preguntas al texto, lo examinen; que hagan predicciones, verifiquen informaciones o puntos de vista, en fin, que construyan las debidas interpretaciones que el texto pide y, que algunas veces, se dejan escapar ante actividades de menor monta y sentido.

La interrelación entre el lector y el texto es fundamental pero no se logra de modo automático; quien lee debe saber que los textos nunca son totalmente explícitos y que piden de los lectores el uso de competencias para predecir y elaborar inferencias a lo largo de la lectura, pero esto se aprende, y es un trabajo que, progresivamente, debe construir el docente en su actividad cotidiana en el aula.





A diferencia de los animales herbívoros y carnívoros, los omnívoros se alimentan indistintamente de sustancias de origen vegetal o animal, lo que les confiere una gran capacidad de adaptación al ambiente, ya que aprovechan recursos alimenticios más abundantes y pueden variar su dieta según las circunstancias.

Entre los animales omnívoros que más éxito biológico tienen, hay varias especies de roedores entre las que destaca la rata gris (*Rattus norvegicus*), cuya vida está ligada estrechamente al hombre. Cualquiera que sea el lugar donde las ratas se instalen, habrá una lógica y estrecha relación con el abastecimiento de agua y comida. Su instinto alimentario es excelente, ellas procuran el equilibrio dietético; si la alimentación a su alcance es rica en carbohidratos, buscarán proteínas. Por la conformación natural de su estómago, no pueden vomitar, siendo éste el principal motivo por el que suelen investigar durante tres o cuatro días antes de aceptar un nuevo alimento; si éste produce algún dolor o extraña reacción en alguno de los integrantes de la colonia, hacen la asociación y evitan el consumo, motivo por el que fallan muchos de los cebos tóxicos.

Las ratas cuentan con una completa estructura sensorial que les permite obtener información del lugar en que viven. Del conjunto de estas capacidades —visión, tacto, audición, olfato y gusto— la primera es la más deficiente, pero las otras cuatro están altamente desarrolladas. Su aparato auditivo es muy sofisticado y sensible a sonidos agudos y repentinos, abarcando frecuencias ultrasónicas entre los 20 y los 80 khz. El tacto les resulta fundamental: una

serie de pelos táctiles en torno al hocico y dispersos a lo largo del cuerpo, les brinda importante información para desplazarse. En cuanto al gusto, las ratas responden de manera óptima a los cuatro sabores primarios: dulce, ácido, salado y amargo; se sabe que pueden percibir concentraciones de hasta 0.5 partes por millón de ingrediente activo en un cebo elaborado. Relacionado con el gusto, el olfato tiene primordial importancia; los receptores del área olfatoria, situada en la región nasal, responden a estímulos químicos y participan en diversas conductas individuales y sociales, incluidas la localización y análisis de alimentos.

En la cultura occidental las ratas son percibidas como un animal sucio, fuente de enfermedades y ladrón de comida. Por eso su envenenamiento se acepta como algo normal, mientras que hacer lo mismo con otros animales que son portadores potenciales de diversas plagas (como pueden ser perros y gatos callejeros) sería percibido como una solución injusta a los ojos de los defensores de los animales y del público en general.

La extraordinaria capacidad sensorial de las ratas, junto con su concepción cultural de organismo desagradable y perjudicial, conforman la idea que subyace en el guión de *Ratatouille*, la nueva película animada de la compañía Pixar. Con un argumento ingenioso —excelente ocurrencia mezclar ratas con comida *gourmet*— muchos *gags*, una animación admirable y el sofisticado mundo de la cocina francesa, *Ratatouille* sorprende a la audiencia en más de un sentido.

En las animaciones de Pixar (*Toy Story*, *Buscando a Nemo*, etc.) hay un código al

que todas las películas —que siempre tocan el tema de la mejora personal— parece que han de ceñirse: con la ayuda de sus amigos o familia, un personaje se aventura en el mundo desconocido y aprende a apreciar a los suyos. Aquí, Remy es una rata que ha nacido con un exquisito sentido del gusto y del olfato, y sueña con ser chef algún día, aspiración incomprendida por su familia. Tras una episodio de “desratificación” del que logra escapar, Remy termina en París, en el restaurante de Gusteau, otrora un famoso local que tras la muerte del titular —y héroe culinario de la rata protagonista— ha venido a menos. Remy termina ayudando a Linguini, un intendente bastante patán que debuta como cocinero y al que, mediante un recurso guionístico literalmente jalado de los pelos, convertirá en chef.

Los momentos más logrados de la película pasan por una destacable parodia del mundo francés que ambienta la cinta. Anton Ego, el despiadado crítico culinario, es el personaje más interesante de la película. Suyos son los mejores diálogos, en especial aquellos en los que describe el arte de la crítica; es el de personalidad más auténtica y visualmente el más atractivo, con ese aire vampírico. Su reminiscencia proustiana al probar el *ratatouille* de Remy —platillo provenzal francés que le da nombre al filme, elaborado a base de verduras fritas con aceite de oliva— es un momento estelar de la historia.

En el cine comercial, poner como protagonista a una rata parece una apuesta arriesgada; sin embargo, es la apuesta que Pixar se animó a jugar y de la cual sale muy bien librada.



Titulo: *Ratatouille*
Dirección y guión: Brad Bird
Producción: Disney/Pixar
País: EUA
Año: 2007

Rutas de lectura

Previamente quedó establecida la importancia de distinguir con el alumnado las **diferencias de sentido** entre los distintos tipos textuales y los géneros, sean éstos académicos o sociales. El ejemplo dos, *Ratatouille*, es un texto cuyas principales secuencias textuales son de **modo expositivo**. Se pretende con este trabajo abordar algunos de los elementos que constituyen el nivel de desempeño 3 de acuerdo con la clasificación de la competencia lectora en PISA: un nivel que pretende arribar a que el alumnado demuestre una comprensión detallada de un texto y lo relacione con conocimientos tanto de su entorno como con los que tienen un carácter menos cotidiano.

Si se analiza el cuadro sobre los niveles de desempeño de la competencia lectora en PISA, se advertirá que el paso del nivel 2 al 3 tiene elementos graduales en los procesos de lectura. En el proceso de *Acceder y recuperar*, el alumnado ya debe poder localizar fragmentos de la información textual de acuerdo con condiciones diversas y desde una organización en la cual la información en conflicto que aparece en el texto le resulte más fácil de percibir.

Por lo que se refiere a *Integrar e interpretar*, las y los lectores jóvenes cohesionan las distintas partes del texto no sólo para identificar la idea principal, sino para relacionar ésta con el sentido total de lo enunciado a partir de una serie de palabras, frases y expresiones que van configurando la realidad de la cual se habla. Al trabajar con la lectura y relectura de los textos, al ir y venir por el material, el alumnado es capaz de contrastar ideas o frases, de clasificar información de acuerdo con necesidades específicas del contenido del texto y, de un modo más evidente, a manejar información en conflicto.

Respecto a las tareas de *Reflexionar y evaluar lo leído*, las y los estudiantes realizan actividades de mayor calado al comparar y asociar la información dentro del texto y relacionarla con la que ya poseen como un mecanismo de evaluación y explicación de lo que la lectura del material les propone. En esta fase, el alumnado es capaz de aprovechar para la evaluación de lo leído conocimientos menos relacionados con su día a día y más con investigaciones propias, con búsquedas específicas, con información recibida de otras asignaturas y de otras lecturas, no específicamente de textos impresos. Traen también a colación informaciones y conocimientos adicionales para reflexionar sobre lo que dice el texto, los cuales pueden haber surgido de textos audiovisuales o electrónicos, entre otros.

En una primera aproximación al texto de *Ratatouille*, se advierte en su composición externa la referencia a su publicación como una columna de ciencia (*Mira bien. La ciencia en el cine*), publicada en la **revista de divulgación científica** *Cómo ves*. Estos son **indicios** que debe tomar en cuenta quien lee, pues son un punto de partida para organizar su pensamiento lector.

Una vez que se lee la totalidad del artículo, se sabe que centra su discurso en la aproximación al tema de los animales omnívoros, específicamente uno de la familia de los roedores como es la rata gris. **La explicación del tema** ocupa los primeros cuatro párrafos de los ocho que hay en total y puede leerse como una explicación de divulgación científica. A partir del párrafo cinco, se nota una ruptura en la organización del artículo y la explicación de los primeros cuatro párrafos se relaciona con la historia de una película de animación, *Ratatouille*. Sin que el tránsito entre los primeros cuatro párrafos y los últimos sea abrupto, si es notorio que el texto se convierte en un **híbrido del género**, entre la divulgación científica y la reseña cinematográfica.

Este es un ejemplo, entre otros, del tipo de textos que se leen no sólo en las aulas, sino en ámbitos sociales, culturales y domésticos. La escritura se hace cada vez más híbrida, tiene una dimensión de mestizaje, que requiere de quien lee la suficiente atención para “no perder el hilo” del asunto.

En todo caso, la dominancia en el texto es la **expositiva** ya que, de acuerdo con su finalidad o propósito, hace comprensible un tema, lo explica, algo muy parecido a lo que sucede en otros géneros relacionados con la exposición como son los libros de texto, los artículos de enciclopedia, los manuales, las revistas de divulgación; suministran información que es descrita, explicada, ilustrada con ejemplos o analogías, en síntesis, reelaboran el conocimiento.



El texto escolar por excelencia es el **expositivo**; a lo largo de toda la vida académica se está en contacto con este tipo textual que tiene como finalidad **transmitir información o ideas**, explicar nuevos temas, hacer comprensible un determinado conocimiento. Es un texto que **muestra, explica o hace comprensible** algo a alguien. Se puede resumir su propósito en **hacer comprender** una información, un tema, un concepto, una realidad y, todo ello, debe ser mentalmente **representable**.

En el texto expositivo, se **privilegia la función informativa** pues ésta es fundamental para acceder a nuevos conocimientos que pueden tener forma de datos, explicaciones, ejemplos, descripciones, ilustraciones, analogías, entre otros.

El texto *Ratatouille* es **básicamente** expositivo aunque no lo es en la totalidad de su composición. Todo texto tiene en su organización una serie de entrecruzamientos de varias secuencias donde hay un sentido de **dominancia** de acuerdo con una finalidad concreta de comunicación.

El texto expositivo tiene como propósito que el lector adquiera nueva información sobre una determinada área de conocimiento; está al servicio de la obtención de nuevos aprendizajes, nuevos conocimientos; es un texto poco hecho para hacer predicciones o inferencias aunque se realizan con su lectura muchas otras actividades para lograr que lo que se explica o expone resulte comprensible. En este sentido, es un texto que recurre con insistencia a recursos como **definir, describir, demostrar** y, de acuerdo con necesidades específicas, también a narrar y argumentar. El texto expositivo es, quizá, el que más necesita de otras secuencias textuales para construir **el propósito de conseguir nuevos conocimientos**.

Una lectura por párrafos del texto *Ratatouille* nos muestra, en color azul, las descripciones a las que hace referencia la tabla de niveles de desempeño de PISA.

1. **Se plantea el tema** de los omnívoros con base en una comparación con los herbívoros y los carnívoros. **Manejan información a partir de contrastes.**
2. Se refiere en general lo relacionado con la especie de los animales omnívoros, **se les caracteriza**, y se destaca la rata gris con su **nombre científico**. Es un párrafo en el que para referirse a este animal se utilizan recursos literarios como la **prosopopeya o personificación** para preparar de alguna manera a los lectores con el personaje de ficción que se referirá a partir del párrafo cinco. **Localizan información y la ajustan a diversas condiciones; tienen capacidad de combinar la información entre párrafos y la sintetizan.**
3. Se sigue caracterizando a la rata, ahora con elementos más precisos relacionados con la agudeza de sus sentidos (a excepción de la vista); **se describen sus cualidades y se dan ejemplos. Integran diferentes partes de un texto. Comparan, contrastan, clasifican.**
4. **Se relaciona** lo descrito en los tres primeros párrafos con la percepción que tienen los humanos acerca de las ratas. **Identifican ideas principales, relacionan ideas entre párrafos.**
5. **Se relaciona** la información del párrafo anterior con la película *Ratatouille* para mostrar lo ingenioso del guión y otros recursos del texto animado. **Manejan información en conflicto.**
6. **Se establece una comparación** con otros productos de la factoría Pixar y se contrasta también lo exquisito de *Remi*, la rata, frente a *Lingüini* que es un patán. **Realizan asociaciones o comparaciones.**
7. **Se hace una evaluación** de la cinta y el autor del artículo deja de lado a la rata para afirmar que el personaje más interesante es el crítico de cocina. Es en este párrafo en donde también se da una explicación del título del filme. **Aprovechan distinta clase de conocimientos y relacionan el conocimiento cotidiano con otro que les es menos familiar.**
8. **Se concluye** el texto con la afirmación de lo estupendo de la apuesta por una rata en la mencionada película. **Se hace una reflexión final y se evalúa el texto de acuerdo con su tipo, su género y el sentido de lo que plantea y compara.**

Se puede trabajar con este texto en cualesquiera de las dimensiones que se han sugerido, siempre y cuando se establezca con claridad su tipo textual y se analice con el alumnado la aparente impureza del género que encabalga dos propuestas.



Reflexiones y sugerencias didácticas

Una de las actividades permanentes del profesorado es la de prestar ayuda al alumnado para que se entienda el papel de éste en el proceso de aprendizaje, específicamente en lo que se refiere a la comprensión de la lectura de acuerdo con las características que hacen diversos a los textos.

Es fundamental que el docente tenga un buen repertorio de elementos que permitan movilizar los aprendizajes del alumnado; en un texto como el abordado ahora, ayudarles a seleccionar ideas, a ordenarlas, a integrar información con sus conocimientos previos, es ayudar a regular sus aprendizajes, a tomar conciencia de lo que se hace y para qué.

Las ayudas del profesorado son de distinto rango y van desde los modos en que se organizan las unidades didácticas, las lecturas colectivas de un texto, ayudas explícitas que se generan de manera concreta para apoyar determinados procesos con la finalidad de que quienes leen se vayan autorregulando poco a poco y tomen conciencia de lo que hacen y con qué sentido.

Resulta importante trabajar con textos modelo que permitan realizar distintas actividades, diferentes operaciones, para ayudar a poner en marcha procesos y enseñar al alumnado a que poco a poco, y de manera cada vez más consciente, movilice sus propias rutas de aprendizaje.

Trabajar con los textos expositivos genera una buena cantidad de posibilidades explícitas de ayuda en el aula:

- Definir conceptos con base en el contexto y con usos del diccionario
- Ejemplificar
- Contextualizar contenidos
- Contextualizar el aprendizaje
- Formular preguntas
- Repetir y reformular con el fin de dejar clara la organización del discurso
- Detectar y usar los marcadores textuales
- Clarificar los contenidos a partir de distintos recursos
- Contextualizar lo leído y establecer un diálogo entre el docente y los estudiantes y entre ellos mismos
- Hacer preguntas al texto
- Buscar información complementaria
- Asociar el texto con conocimientos previos
- Contrastar las ideas del texto con lo que ya se sabe

Ayudar a comprender equivale a enseñar a comprender.



LEER LOS MECANISMOS DE LA CREACIÓN

EL CUENTO

A media tarde el hombre se sienta ante su escritorio coge una hoja de papel en blanco, la pone en la máquina y empieza a escribir. La frase inicial le sale enseguida. La segunda también. Entre la segunda y la tercera hay unos segundos de duda.

Llena una página, saca la hoja del carro de la máquina y la deja a un lado, con la cara en blanco hacia arriba. A esta primera hoja agrega otra. De vez en cuando relea lo que ha escrito, tacha palabras, cambia el orden dentro de las frases, elimina párrafos, tira hojas enteras a la papelera. De golpe retira la máquina, coge la pila de hojas escritas, la vuelve del derecho y con un bolígrafo tacha, cambia, añade, suprime. Coloca la pila de hojas corregidas a la derecha, vuelve a acercarse la máquina y reescribe la historia de principio a fin. Una vez ha acabado, vuelve a corregirla a mano y a reescribirla a máquina. Ya entrada la noche la relea por enésima vez. Es un cuento. Le gusta mucho. Tanto, que llora de alegría. Es feliz. Tal vez sea el mejor cuento que ha escrito nunca. Le parece casi perfecto. Casi, porque le falta el título. Cuando encuentre el título adecuado será un cuento inmejorable. Medita qué título ponerle. Se le ocurre uno. Lo escribe en una hoja, a ver qué le parece. No acaba de funcionar. Bien mirado, no funciona en absoluto. Lo tacha. Piensa otro. Cuando lo relea también lo tacha.

Todos los títulos que se le ocurren le destrozan el cuento: o son obvios o hacen caer la historia en un surrealismo que rompe la sencillez. O bien son insensateces que lo echan a perder. Por un momento piensa en ponerle *Sin título*, pero eso lo estropea todavía más. Piensa también en la posibilidad de realmente no ponerle título, y dejar en blanco el espacio que se le reserva. Pero esta solución es la peor de todas: tal vez haya un cuento que no necesite título, pero no es éste; éste necesita uno muy preciso: el título que, de cuento casi perfecto, lo convertiría en un cuento perfecto del todo: el mejor que haya escrito nunca.

Al amanecer se da por vencido: no hay ningún título suficientemente perfecto para ese cuento tan perfecto que ningún título es lo bastante bueno para él, lo cual impide que sea perfecto del todo. Resignado (y sabiendo que no puede hacer otra cosa), coge las hojas donde ha escrito el cuento, las rompe por la mitad y rompe esta mitad por la mitad; y así sucesivamente hasta hacerlo añicos.

Fuente: Monzó, Q. (2001). *Ochenta y seis cuentos*. Barcelona: Anagrama, pp. 370-371.

Rutas de lectura

Es evidente que cuando se leen textos literarios en las aulas siempre hay un secreto debate del profesorado, un debate muchas veces infructuoso de qué es lo que se debe hacer con la literatura. En ocasiones, el conflicto se coloca entre dos extremos de quienes ven al texto literario como uno más, entre varios, sin apenas hacer notar sus peculiaridades y otros que quisieran ponerlo en un mundo aparte con una forma de abordarlo casi reverencial que, de manera automática, pone suficiente distancia con el alumnado. Mientras no se establezcan con claridad los aspectos que caracterizan y le dan sentido a leer literatura, este seguirá siendo un asunto sobre el que poco o nada se avance. La pertinencia e importancia de trabajar con el texto literario en las aulas de todos los ciclos y, en particular, en las de secundaria y bachillerato, es una asignatura pendiente. Leer literatura presupone estar dispuestos a dejar de lado una serie de prejuicios o de lugares comunes y permitir que quienes leen se interroguen sobre su **visión del mundo**.

No se deberá olvidar que, como el resto de los aprendizajes con los textos, en el caso de la literatura rige un enfoque comunicativo, funcional y por competencias que pretende mejorar las capacidades de comprensión y expresión del alumnado y, específicamente, con la lectura de literatura, **la figura del lector** se pone de relieve pues es éste quien acentúa, de manera activa, **la construcción del sentido** del texto. Por tanto, la lectura literaria debe integrar en el aprendizaje de los adolescentes una educación estética y ética que contribuya a la conformación de un nuevo tipo de ciudadanía.

Un primer elemento para acercarse de mejor manera a la literatura es hacer un pacto narrativo, **un contrato de ficción** entre el lector y el texto para poder ingresar a una realidad alterna que resulta **verosímil**, pero que no se rige con las condiciones de verdad con las que lo hace el mundo a diario. La ficción invita a ponerse emocionalmente en el lugar del otro, a suspender las condiciones de verdad, a mirar desde dentro.



En este sentido, es importante diferenciar entre los textos de ficción y los de no ficción para poner en claro cuál es el papel de quien lee ante las diferencias textuales.

Es a través de los relatos que se fundamentan las creencias, que se ancla la cultura, que se representa la experiencia personal y colectiva. En el caso de *El cuento* de Quim Monzó, asistimos a una experiencia excepcional, la de la creación literaria, experiencia que se puede generalizar a otros creadores artísticos, aunque no tengan como instrumento la palabra. Es un cuento que hace una radiografía de las obsesiones del artista, de su necesidad de trascender, de aportar algo verdaderamente valioso, de comunicarse con los demás desde su satisfacción personal que implicará la satisfacción de sus lectores, pero de manera relevante es un relato que nos muestra en qué consiste el oficio de escritor.

A continuación, se hará un análisis de las posibilidades de lectura que proporciona el relato de Quim Monzó, de acuerdo con los mecanismos que solicita el nivel 4 de PISA en el cual se considera que el alumnado puede dominar el proceso de *Acceder y recuperar* en textos en los cuales la información no se ajusta a los elementos tradicionales sino, por el contrario, trabaja con contextos o formatos inusuales, o, como es el caso con *El cuento*, con un elemento sorpresivo que hace que el lector o lectora se quede sin suficientes elementos para compartir lo que el autor propone. Es evidente que se maneja información en conflicto y que ésta rompe con las expectativas de quien lee.

Respecto al trabajo con el proceso de *Integrar e interpretar*, el nivel 4 pide del lector un mayor trabajo con las inferencias y con inferencias menos básicas en las que se juega no sólo con los conocimientos, sino también con un horizonte de expectativas, con una visión de mundo no siempre compartida con otros lectores. Se requiere una mayor habilidad para el manejo de las ambigüedades que, tratándose en este caso de un texto literario, propiamente son parte del sentido del relato.

Por lo que hace al proceso de *Reflexionar y evaluar*, quienes leen emplean diversos conocimientos para dar sentido a los textos, tanto conocimientos formales como de su propia experiencia. Son capaces de formular hipótesis de lectura, de hacer anticipaciones, de comprender el sentido de la organización del texto y, como es el caso, de su propuesta estética para determinar tanto los puntos complejos como los puntos finos del tejido.

El cuento de Monzó habla de la condición de **proceso del acto creador**, de la necesidad de perfección que lleva en ocasiones, como en este caso, a la destrucción de la obra. Trabajar con la lectura de un material como el sugerido propicia reflexiones de distinto rango y nivel de parte de quienes leen.

Es importante reconocer que la literatura permite entender mejor la propia vida y el mundo, por lo cual una parte esencial que juega en el trabajo de lectura con los adolescentes es la necesidad de conectar con sus propias experiencias y de construir una mirada simbólica de su entorno y de su realidad.

Pero un cuento como el de Monzó, precisamente por el tema que aborda, pudiera hacer caer en la tentación de leerlo o analizarlo sólo desde el nivel de la historia. De allí a hablar de personajes o de espacio hay un paso y el cuento quedaría reducido a su mínima expresión cuando es un material lleno de sugerencias, de ecos. El trabajo del autor va mucho más allá; camina hacia la comprensión de la complejidad de la producción de la mente humana y, por tanto, de la complejidad del mundo.

En una lectura inicial, se pueden trabajar elementos como el transcurrir del tiempo que se advierte con el uso de conectores que van desde el inicial *a mediatarde* hasta el final, *al amanecer*. ¿Qué le pasa al personaje entre un prometedor inicio en una hora amable hasta lo tortuoso de la madrugada?

Como una forma de organizar el texto, el orden está presente en la secuencia de la creación: la frase inicial, la segunda, entre la segunda y la tercera. Pero es más claro en el sentido del orden que imprime al proceso de escritura con base en verbos que sugieren todo el proceso escritural: tacha, cambia, lee, elimina, tira; tacha, cambia, añade, suprime; reescribe, relee, vuelve a corregir y a reescribir. Si el alumnado advirtiera este proceso con la sensación de ritmo casi vertiginoso con el que se produce, se podría colocar en el lugar del personaje y hacer no sólo inferencias sobre las etapas de la escritura en general, sino sobre su propio proceso cuando escribe, sobre las situaciones por las que atraviesa (o debiera atravesar) en su tarea escolar, personal y social. Una vez identificado el proceso de la



escritura, por ejemplo, el alumnado puede formular diversas interpretaciones sobre el carácter gradual, secuencial y, evidentemente, recursivo de la escritura (y de la lectura).

Una vez que se lee y se relee el cuento de Monzó queda en los lectores una sensación auditiva de un ritmo constante. Parte de ese **ritmo** se produce no sólo por la enumeración de las fases del proceso de escritura, sino por el uso de **oraciones cortas**, por el recurso de **la puntuación**, específicamente del punto y seguido, que va anunciando una especie de tensión, casi angustia, de algo que intuimos sucederá pero no tenemos certeza. En este sentido, **el ritmo anuncia un final** que si bien no imaginamos como tal, sí inferimos que será no sólo sorprendente, sino incluso violento. El segundo párrafo del relato es el más largo, por ser precisamente en el que se concentra el ritmo; hacerlo más breve, habría reducido la fuerza narrativa de lo que allí se dice.

Respecto a elementos del contexto, hay algunos que quizá sorprendan a un alumnado que a diario usa las tecnologías para comunicarse, específicamente una computadora. Sabemos que el personaje todavía utiliza una máquina de escribir (“saca la hoja del carro de la máquina”) y el trabajo de corrección de su texto no se reduce a arreglar sobre la pantalla los errores, sino que en cada ocasión reescribe la totalidad de éste una vez que lo corrige “con un bolígrafo” o “a mano”.

Finalmente en el cuento se hace patente **la importancia del título** en un texto literario, específicamente en un cuento porque condensa en gran medida el sentido del relato. Es precisamente en este texto que el autor logra poner frente a los ojos de quien lee la importancia de la *totalidad*; en la lectura de un cuento, como en la de un poema, una novela, una película, el título es fundamental y si no lo tiene o es inadecuado, el texto cojea en algún sentido.

Reflexiones y sugerencias didácticas

Un acertada selección de textos favorece una mediación adecuada entre el lector y lo que lee. En el caso del trabajo con textos literarios, habrá que elegir cuidadosamente las lecturas no sólo en función de la *excelencia artística* sino por otras circunstancias que ofrecen a los lectores adolescentes las posibilidades para la introspección y para el intercambio de interpretaciones, de análisis. En la actualidad, al trabajar con la literatura, se ha ido abandonando, poco a poco, el sentido historicista y de mero instrumento de acceso a la identidad nacional o la historia de un país. Lo importante es el texto en sí, su calidad, su relevancia, su mirada ética y estética del mundo; lo que convoca en la experiencia y en la construcción de mundos posibles e identidades del alumnado.

El profesorado debe hacer una apuesta por explorar en territorios en los que confluya el texto con el horizonte del lector joven; que sean abiertos, flexibles, que vayan acompañados por criterios formulados explícitamente. Especialistas como Guadalupe Jover (*Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*, 2007) proponen para el trabajo de formación de lectores jóvenes algunas “constelaciones literarias” trazadas con líneas diversas como las siguientes:

- Un tema: lo amores difíciles, las relaciones padres-hijos, la enfermedad, la muerte, el ser humano y la naturaleza, la inmigración, el desarraigo, la adolescencia.
- Un género: relatos de aventuras, teatro del absurdo, la autobiografía, poesía amorosa.
- Un personaje: El detective, el maestro, el adolescente, el revolucionario, etcétera.
- Un autor: García Lorca, García Márquez, Julio Cortázar, Rosario Castellanos, etcétera.
- Una época: el romanticismo, el fin del siglo XX, la revolución mexicana, el periodo entre las dos guerras mundiales, etcétera.
- Una obra: *la Iliada*, *la Odisea*, *Las mil y una noches*, *Cien años de soledad*, etcétera.
- Un espacio geográfico real o imaginario: Chiapas, Macondo, Comala, Marruecos, Marte, etcétera.



Un ejemplo de las constelaciones que propone Jover puede ser el siguiente:

Tema: *Los amores difíciles*. Lecturas: *Sólo queda el amor* de Agustín Fernández Paz, *Heroidas* de Ovidio, *Romeo y Julieta* de William Shakespeare, *El rumor del oleaje* de Yukio Mishima, *Piramo y Tisbe* de Ovidio, *Cyrano de Bergerac* de Rostand, *El amor en tiempos del cólera*, de García Márquez, etcétera.

El *corpus* con el que se trabaje debe ser amplio y cambiante pues ni el profesorado es el mismo ni el alumnado tampoco. La elección debe ser diversa, cosmopolita, que muestre identidades diversas, que haga posible búsquedas variadas, que cambie de acuerdo con inclinaciones reales del alumnado, edad, experiencia lectora, entre otros aspectos.

Otros elementos a tomar en cuenta para la lectura de relatos literarios que se localicen en un nivel de desempeño medianamente alto y que exige capacidades más consolidadas para la lectura tanto en los procesos de acceso y recuperación de información como en lo que se refiere a la integración e interpretación y la reflexión y evaluación de lo leído son:

- Relacionar al texto literario con otra clase de textos, específicamente de los medios audiovisuales y de las tecnologías.
- Potenciar la comunicación audiovisual para que el lector tenga el reto de decodificar otros signos.
- Favorecer un aprendizaje dialógico y cooperativo.
- Una auténtica comunidad no sólo de lectores sino de interpretaciones.
- Generar proyectos de trabajo que permitan miradas interdisciplinarias y aprendizajes cooperativos.
- Interrelación entre discursos literarios y filmicos.
- Investigación y elaboración de información por parte del alumnado.
- Integración de destrezas de comprensión, de expresión, orales, icónicas.

Aunque es evidente que hay varias lecturas posibles en *El cuento* de Quim Monzó, siempre es necesario tener presente la naturaleza de pluralidad propia de los textos literarios aunque se aclare con el alumnado que no todas las interpretaciones son pertinentes. El reto del profesorado que trabaja con el texto literario está entre elegir **interpretar** o **usar un texto**. Habrá que reflexionar si en el aula se están formando lectores de textos literarios o sólo estudiantes de la asignatura de literatura.

Es necesario dejar en claro que si bien el análisis del nivel 4 de desempeño de la competencia lectora se ha realizado en esta ocasión con un texto literario, puede hacerse perfectamente con textos no literarios siempre y cuando se realicen actividades como las que solicita esta etapa.



LEER PARA INTERPRETAR EL MUNDO

Rutas de lectura

Una de las prácticas sociales del lenguaje con la que más familiarizados están los usuarios de la lengua es la entrevista. Sólo que esa familiaridad es producto de un diálogo casi siempre espontáneo, poco regulado o estructurado que se realiza, la mayoría de las ocasiones en una expresión oral entre dos personas; muchas veces descuidada, transmitida por la radio o de manera audiovisual e incluso en la Red. Sabemos que en la actualidad cualquier asunto es susceptible de convertirse en un tópico de interés y las personas participan con sus puntos de vista, con sus opiniones, aunque no estén enterados a profundidad del tema en cuestión.

La entrevista es un **género periodístico** que se trabaja en el aula casi siempre a partir de un texto impreso aparecido en un periódico o revista en donde adquiere un sentido distinto. En la entrevista impresa, no advertimos los registros de los hablantes, la entonación, el volumen, la intencionalidad de lo que dice ni los elementos de lenguaje no verbal que son tan importantes para definir intenciones en la comunicación.

Una entrevista es un género que se relaciona con el **tipo textual argumentativo** que tiene como base un **diálogo** en el cual con frecuencia se contraponen miradas sobre un tema o problema. Habrá que recordar que argumentar es un conjunto de razonamientos que apuntalan una afirmación o una tesis. Un texto argumentativo se organiza con un conjunto de estrategias con el propósito de modificar el juicio del otro acerca de una determinada situación.

Sin embargo, la entrevista también puede ser un texto **expositivo** si el propósito de ésta es explicar un fenómeno o hecho. A través del diálogo se proporciona información relevante, interesante y, de preferencia, amena. El contexto de situación en el que se produce una entrevista es fundamental pues pone de relieve su pertinencia (o no), su trascendencia o falta de ella. Es una conversación entre dos personas mediante la cual se genera información de interés para lectores (o escuchas) y adopta dos formas principales: las *declaraciones* de un experto sobre un tema determinado que manifiesta una opinión autorizada sobre un tema y la *entrevista de personalidad*, parecida a un reportaje biográfico que suele ser de una extensión considerable y en la que se alternan el diálogo con la narración del periodista.

“Facebook es un nido de impostores”



Juan Faerman

Autor del libro 'Faceboom' (Alienta)

P.C.
MADRID

Con 350 millones de usuarios, Facebook se ha convertido en el último gran éxito de Internet. Juan Faerman (Buenos Aires, 1971), también adicto a la red social, ha analizado el fenómeno en el libro “Faceboom”.

10 ¿Por qué más de 350 millones de personas han caído en Facebook?

Cada uno tiene una razón distinta, pero siempre está asociado con tener una sensación placentera. Por eso no existe la aplicación no me gusta.

9 ¿Ha cambiado nuestras relaciones?

El éxito de Facebook radica en la palabra amigo. El promedio está en tener 150 amigos. Eso es absurdo, ya que nadie los tiene en la vida real. Son relaciones totalmente diferentes. Facebook es sólo el manejo de un avatar que interactúa con otros avatares.

8 ¿Por qué no podemos tener más de 5.000 amigos en esta red social?

Mi teoría es que la red no quiere que haya gente más importante que otra. Es decir, nunca habrá una celebrity de Facebook.

7 ¿Ha destapado nuestra naturaleza exhibicionista?

Por supuesto. Está hecho para exponerse. Está ligado a la aprobación. Son los 15 minutos de fama de Warhol transformados en fama cada 15 segundos. Se utiliza para sentirse valorizado.

6 ¿Cree que es un reflejo de baja autoestima?

Desde luego, su función básica es subirte la autoestima. Y creo que sí es un reflejo de la soledad que siente mucha gente.

5 ¿Es un nido de impostores?

Sí, porque la verdad es la realidad. Facebook es una realidad ficticia.

4 ¿Quiénes la utilizan más, los hombres o las mujeres?

La propia red dice que hay más mujeres, aunque el porcentaje es muy parecido.

3 ¿Cuál es el futuro de esta red social?

Yo creo que puede crecer muchísimo, sobre todo si se desarrollan más aplicaciones para el trabajo.

2 ¿Puede ser una herramienta peligrosa?

Si te la crees sí, ya que lo que nos despierta es nuestro afán por sentirnos queridos.

1 ¿Quiénes son los que todavía no están en Facebook?

Muchos lo hacen para diferenciarse del resto. Son los que decían que no querían móvil. Pero hay otros que no necesitan estas relaciones.

Faerman, J. (2010, 20 de enero). “Facebook es un nido de impostores”. *Público* (Madrid), p. 34.



Leer, analizar, realizar, grabar, transcribir entrevistas en una actividad que forma parte de los aprendizajes del alumnado tanto en la escuela secundaria como en el bachillerato.

En el caso de “Facebook es un nido de impostores”, estamos ante una entrevista con un experto en un tema de las redes sociales, de manera específica *Facebook*. Al ser una entrevista publicada en enero de 2010, alguna información puede ser inexacta en este momento sobre todo lo que se refiere a las cifras y a la aparición de otros recursos semejantes como el *Google +*, que en el breve transcurso de su aparición ha conseguido “afiliar” a millones de simpatizantes.

Sin embargo, una entrevista como la que se le hace a Juan Faerman, autor de un libro llamado *Faceboom*, mantiene su actualidad debido al tema que aborda. Las y los adolescentes están familiarizados con distintas redes sociales y las usan de manera cotidiana sin que necesariamente tengan presentes algunas consideraciones sobre aspectos negativos o incluso peligrosos de éstas.

Una entrevista como la aquí sugerida puede ser apta para leerla con el nivel 5 de desempeño de la competencia lectora de PISA, en tanto que los procesos que pide de quienes leen tienen un grado de complejidad mayor, no sólo por el género entrevista y el carácter argumentativo de ésta, sino por el tema que se aborda y el sentido de éste analizado por un experto. Es un tema que pondrá en conflicto a los jóvenes que acceden con frecuencia a la red social de la que se habla, puesto que se analizan problemas y puntos de vista derivados de su uso y con los que no necesariamente estarán de acuerdo los lectores jóvenes.

En el proceso de *Acceder y recuperar*, el alumnado hará un tipo de localización de información distinto al que se le solicita en otros niveles; la información en conflicto es mucha y no sólo está dentro del propio texto sino que se traslada a la propia manera de pensar del educando. Algunas de las cuestiones que afirma el entrevistado ni siquiera están suficientemente explícitas en el cuerpo de la entrevista y ello le pide al lector adolescente no sólo que infiera con mayor claridad algunas cuestiones, sino que las comente, las investigue, las debata.

El proceso de *Integrar e interpretar* en el nivel 5 exige al estudiante que consiga demostrar una comprensión cabal del texto, lo cual implica que se problematice con lo dicho en la entrevista, que tome una posición al respecto, que difiera o concuerde con los puntos de vista del entrevistado. Los usos y matices de la lengua empleada por quien responde a la entrevista son específicos de una orientación temática e ideológica que deberá ser advertida por el estudiantado y le dará elementos para hacer inferencias de mayor nivel. Así, podrá determinar con suficiencia el sentido de cada uno de los participantes en la entrevista y, al final de la lectura, construir sus propios puntos de vista respecto al tema de acuerdo con lo que conoce del tema y con lo que esperaba de éste.

En cuanto al proceso de *Reflexionar y evaluar*, el alumnado puede coincidir con la hipótesis planteada o puede construir una alterna siempre desde el conocimiento, un conocimiento que se hace cada vez más especializado y que requiere de contrastes, de búsquedas, de discusiones que permitan quedarse o no con lo que se plantea en la entrevista. El nivel cinco requiere que se hagan evidentes las habilidades del estudiante para evaluar el sentido último del texto y le pide relacionar lo que dice con informaciones externas sólidas y rigurosas.

En la entrevista hay diez preguntas con sus respectivas respuestas y antes de éstas una breve presentación para conocer al entrevistado. El texto se ha organizado con marcas numéricas que van en orden descendente. La primera pregunta que aparece es la número diez y así sucesivamente hasta terminar con la número uno. Esta es una característica estructural del texto que puede dar pie a que el alumnado haga algunas **hipótesis** sobre el sentido del orden elegido. ¿Se va de lo general a lo particular? ¿Es una simple organización para resaltar visualmente el texto y no tiene nada que ver con alguna gradación en la importancia de lo que se pregunta? ¿Hay relación entre un número y el siguiente, en qué sentido?

Respecto al contenido del texto se advierte la importancia del título y, como sería natural, quien lee infiere que éste ha surgido de alguna respuesta del entrevistado. Sin embargo, al leer la totalidad de la entrevista sabemos que el título procede de una pregunta del entrevistador, cuestión más bien inusual en los encabezados de los textos periodísticos.



Por otra parte, resaltan en la entrevista **campos semánticos**, léxico, relacionados con la *adicción* (adicto, sensación placentera, peligrosa, han caído), *la ficción* (avatar, realidad ficticia) y *la soledad* (autoestima baja, afán por sentirnos queridos, la palabra amigo, subirte la autoestima). El entrevistado agrupa el centro de sus respuestas en esas zonas con las que argumenta los peligros de Facebook y, en contraste, alude también a posibles aplicaciones para el trabajo que vería como ventajas en el futuro.

Un lector joven tendrá la posibilidad, con una entrevista como la que se propone, de **debatir** sobre un tema que conoce en mayor o menor profundidad, el cual es polémico no sólo por cuestiones generacionales, también por otros elementos que hacen que las posiciones en torno a éste sean no sólo diferentes, sino incluso contradictorias a las que ya posee.

Como todo texto argumentativo, hay espacios para la explicación. En este sentido, es importante hacer ver que hay información que no necesariamente se conoce por la generalidad, por ejemplo el promedio de amigos que se tiene contabilizado, el número tope al que se puede acceder, el número de usuarios “que han caído” en Facebook. En contraste con la numerología como dato más o menos objetivo, están las opiniones del entrevistado cuando argumenta por qué no hay *celebrities* en esta red social y, sin decirlo, se infiere que en otras sí existen, como sería el caso de Twitter, que en una matemática de ficción habla de *seguidores* aunque muchas veces sean detractores.

Un elemento de contexto que deberá ser explicado al alumnado es cuando el entrevistado alude a Andy Warhol para decir que la red social está ligada a la aprobación: “Son los 15 minutos de fama de Warhol transformados en fama cada 15 segundos. Se utiliza para sentirse valorizado”.

La lectura con un tema como el que aborda la entrevista debería servir para establecer un debate con el alumnado sobre la incomunicación personal, los modelos que impone la industria digital, el consumo de tecnologías digitales, la pérdida de la intimidad, la información privada para definir perfiles psicológicos, sociales y políticos y un largo etcétera de asuntos a considerar.

Reflexiones y sugerencias didácticas

Trabajar en el aula con una entrevista como la propuesta en esta ocasión tiene como propósito didáctico el **distinguir entre opiniones y argumentos**. Generalmente todos son capaces de tener opiniones respecto a distintos temas, pero la construcción de argumentos ya tiene una dimensión diferente. Así, se podría utilizar un tema polémico como el de las redes sociales para enseñar al alumnado a advertir en la lectura los matices, las inclinaciones, las ideologías, la información relevante de la que no lo es.

Leer una entrevista es buscar respuestas personales a situaciones que requieren no sólo información, sino bases sólidas para poder defender un punto de vista. En este sentido, una actividad interesante para complementar lo que se dice en la entrevista es la búsqueda de más información sobre un tema que permita al alumnado contrastar con lo dicho, añadir, completar, disentir.

Quien lee una entrevista también tiene que inferir el tono de ambos participantes, especialmente el del entrevistado: formal, familiar, amistoso, distante, agresivo. A falta de escucharlo en directo, de apreciar su lenguaje no verbal, quien lee deberá fijarse en la selección de palabras, en la claridad o no de las respuestas, en si lo que se ha contestado es claro y breve o se extiende y se pierde en lo que dice.

Pero así como el entrevistado es el centro de atención, no se debe dejar de lado el hecho de que el entrevistador se haya preparado lo suficiente, cumpla a cabalidad con lo que le corresponde, en síntesis, que sea un profesional. Leer entrevistas es una actividad que permite trabajar con distintos usos de la lengua, con registros variados, con temas de interés, con búsquedas adicionales para completar un contenido.

De acuerdo con el tipo de texto argumentativo propuesto (publicidad, discurso político, artículo de opinión, entrevista, entre otros), se podrá fundamentar su análisis con base en niveles de desempeño obtenido— como ha



sucedido en el análisis previo— para que el alumnado advierta información implícita en el texto; utilice información en conflicto; construya significados con base en los usos de la lengua; haga inferencias de un nivel superior; relacione las distintas partes del texto y describa el sentido de su organización. De esta forma, como en todo texto polémico, podrá advertir y discernir en un determinado contexto las ideas que son contrarias a sus expectativas o a su forma de pensar o actuar.

Finalmente, es importante que las y los estudiantes puedan plantear diversas hipótesis de lectura de acuerdo con sus conocimientos y con investigaciones contiguas, y logren, como cierre de su lectura, analizar de manera crítica el texto, evaluando inconsistencias o falta de rigor en lo que se plantea.

LEER COMO PRÁCTICA DEMOCRATIZADORA

Los teléfonos celulares (o móviles) se han convertido en una herramienta indispensable para la comunicación humana. Su uso se ha incrementado de manera espectacular en el mundo entero. En la actualidad, se estima que los suscriptores a este tipo de telefonía son 5 mil millones de personas a escala global, número de por sí muy elevado, que además va en aumento. Como todos los productos del conocimiento, esta tecnología tiene asociados enormes beneficios, pero también algunas desventajas. Por ejemplo, a través de estos sistemas puede establecerse de manera precisa la ubicación geográfica de cada aparato, con lo que es posible detectar los movimientos de una persona. Esto puede ser muy ventajoso para localizar a alguien que se ha extraviado, pero puede no serlo si se le convierte en un sistema de control y vigilancia al estilo del hermano mayor (*Big Brother*) de la novela de Orwell.

Su empleo masivo, y el contacto directo con el cuerpo—que los ha convertido en una auténtica extensión de la persona—, han

¿Provocan cáncer los teléfonos celulares?

JAVIER FLORES

estimulado la búsqueda de alguna relación entre los teléfonos celulares y la salud. El martes pasado, la Organización Mundial de la Salud (OMS) emitió un comunicado, que a mí me parece sorprendente (no precisamente por su pertinencia), que desde su primer párrafo establece una asociación entre el uso de estos aparatos y el incremento del riesgo de desarrollar una forma maligna de cáncer del cerebro, el glioma.

Este anuncio es el resultado de las conclusiones de un grupo de expertos de la Agencia Internacional de Investigación en Cáncer (IARC, por sus siglas en inglés), que forma parte de la OMS, quienes se reunieron en Lyon, Francia, a finales de mayo pasado, y decidieron clasificar los campos electromagnéticos de radiofrecuencia (entre ellos los celulares) como: “posiblemente carcinogénicos para los

humanos”. Aquí los términos empleados tienen gran importancia. Nótese la diferencia entre la aparente contundencia en el enfoque del comunicado de la OMS con la de su grupo de especialistas: “posiblemente carcinogénicos”.

¿Qué significa esto? La IARC ha creado diferentes grupos o clasificaciones para ubicar los elementos que pueden provocar cáncer. En el Grupo 1 se encuentran aquellos que, con base en las evidencias científicas, se relacionan inequívocamente con la enfermedad. En el grupo 2 hay dos subcategorías: El grupo 2a, en el que se colocan aquellos que son “probablemente carcinogénicos para los humanos”, y, en una escala descendente, el grupo 2b, en el que son “posiblemente carcinogénicos, en el que se han ubicado los teléfonos celulares.

Esto que parece un juego de palabras —y yo creo que en parte lo es— pretende establecer una distinción que es completamente cualitativa y arbitraria. Posiblemente carcinogénico significa, para la propia IARC, que: “existen limitadas evidencias científicas de carcinogenicidad en humanos, y menos que suficientes evidencias en animales experimentales”. En la investigación científica, nunca han sido equivalentes los experimentos en animales a los datos obtenidos en humanos, y la fraseología de la IARC significa, simple y llanamente, que no hay resultados concluyentes sobre una relación entre cáncer y telefonía celular. Adicionalmente, los datos del grupo de expertos aún no han sido formalmente publicados.

Esto significa que es necesario realizar más estudios para esta-

blecer, sin lugar a dudas, una relación entre los campos electromagnéticos de radiofrecuencia y esta enfermedad en nuestra especie. Pero hoy nadie puede afirmar responsablemente que los teléfonos celulares provoquen cáncer en los humanos.

Sobre el papel dual de la tecnología, hay una cara en la relación entre los teléfonos celulares y la salud que es importante considerar. Por ejemplo, algunos grupos médicos y científicos han empleado estos dispositivos para registrar, mediante sensores integrados en la batería, los niveles de glucosa en la sangre de enfermos, los cuales son enviados automáticamente a una central médica. Esta modalidad ha demostrado ser eficiente para el control de la glucemia y el autocuidado en pacientes con diabetes tipo 2. Lo anterior revela que estos instrumentos móviles no solamente pueden ser peligrosos para la salud, como sugiere irresponsablemente el comunicado de la OMS, sino tienen gran potencial para el control futuro de diversos padecimientos, como la diabetes y la hipertensión arterial, entre otros.

Flores, J. (2011, 7 de junio). “¿Provocan cáncer los teléfonos celulares?”. *La Jornada de enmedio*. Sección Ciencias, p. 3.

Llegar al nivel más complejo de los desempeños de la competencia lectora en PISA, el nivel 6, implica un recorrido de largo aliento en múltiples destrezas, en insistencia sobre las distintas maneras de leer de acuerdo con propósitos específicos; formar lectores y lectoras expertos en este nivel es un reto por demás complejo, pero con altas posibilidades de resolverlo siempre y cuando los niveles previos hayan sido suficientemente afianzados para que alumnos tengan posibilidades de acceder a procesos de lectura que requieren mayores habilidades y competencias.

Por principio, en el proceso de *Acceder y recuperar* es necesaria una precisión casi exquisita en la interpretación inicial de lo que se lee. Aunque en este caso se habla de textos con *formato continuo*, muchos de los que tienen este nivel 6 son textos mixtos relacionados con contextos inusuales no sólo en el aspecto temático, sino en la organización textual.

Integrar e interpretar equivale a realizar un trabajo con inferencias múltiples y de distinto grado y sentido. El alumnado lee en este nivel integrando constantemente información previa, información adicional a lo que el texto dice. Ya no es suficiente leer sólo el texto y conseguir de éste información y una postura respecto a lo que dice, sino que el lector o lectora debe construir realidades textuales con niveles de abstracción más complejos que son resultado



de las diferentes informaciones que se ponen en conflicto. El carácter de los textos que se relacionan con el nivel 6 generan la interpretación de quien lee a partir de abstracciones de distinto rango.

Finalmente, el proceso de *Reflexionar y evaluar* se convierte en la suma de todas las secuencias de lectura previas; el estudiantado lee de manera crítica textos complejos, con temas poco convencionales, desde distintos puntos de vista o perspectivas y los conocimientos no son necesariamente con los que cuenta en la cotidianidad. Hay necesidad de evaluar no sólo la organización de los textos, las dificultades temáticas o el sentido del tema que abordan, sino también hacer compatible lo que los textos plantean con las necesidades de conocimiento, de comunicación, de intercambio, de análisis para las que se ha preparado al alumnado.

Las y los estudiantes de secundaria y bachillerato deberán estar, progresivamente, en condiciones de leer no sólo para aprender lo que les pide un currículo escolar, sino para **leer el mundo**. Así, lo que se enseña en las aulas no puede nunca convertirse en receta, en repetición automática; la escuela debe enseñar a leer para la vida y allí es donde los adolescentes encontrarán la verdadera dimensión y sentido de los aprendizajes que obtuvieron durante los ciclos medio y medio superior y, lamentarán lo no conseguido.

Si se parte de que para **desarrollar la ciudadanía** de las y los jóvenes es necesario **el ejercicio de la libertad de expresión**, ello significa, entre otros aspectos, que las y los adolescentes reconozcan y se reconozcan en el derecho a expresar y escuchar los puntos de vista, las opiniones de cada quien y a respetarlos aunque no coincidan con los suyos. Así, el profesorado debe instrumentar lo necesario para que el alumnado se comprometa a expresar sus puntos de vista como un elemento necesario para el ejercicio de la democracia. **Enseñarles a dialogar**, a entender las razones de los otros, a comprender la realidad en sus complejidades, a llegar a acuerdos con los demás, a negociar, son, entre otras, tareas que se realizan con la **práctica constante, crítica y analítica de la lectura** (y de la escritura).

Educar al alumnado en la interpretación de lo que los demás opinan va más allá de comprender un texto sólo en sus elementos básicos del contenido. Hacer con el estudiante una **lectura crítica** en el aula equivale a considerar que la lengua y sus usuarios no son neutros, que todo texto y todo lector tienen una ideología, que esa ideología se relaciona con contextos específicos y que es labor de quien lee construir, poco a poco, opiniones propias, firmes, rigurosas respecto a un tema o problema, coincidan o no con lo que el texto dice. Todos los textos tienen, de manera abierta o soterrada, puntos de vista respecto a algo, actitudes ante un asunto, opiniones; es fundamental que esto quede de manifiesto cuando se leen diversos materiales para que el alumnado ejercite una **comprensión crítica de los textos** (escritos u orales; visuales, audiovisuales, digitales) con el fin de poder avanzar en el respeto hacia el otro y en la autonomía, la independencia y la coherencia de las propias opiniones.

Nunca será suficiente el énfasis del profesorado al explicar a los lectores jóvenes que todos los discursos tienen autores; que los lectores tienen contextos diversos; que no existen versiones únicas sobre un tema o problema, que no hay datos neutros, ni verdades absolutas, rotundas. Este ejercicio constante en el salón de clase hace posible una búsqueda de equilibrios que permite interpretaciones textuales variadas aunque siempre teniendo como base el texto. Es decir, no se puede interpretar un material textual infiriendo cuestiones que no corresponden, al contexto.

Cada escritor o escritora de textos literarios o no literarios construye una representación diferente de una realidad de acuerdo con su mirada de mundo, con sus saberes, con sus intereses. Y esa construcción siempre está organizada con recursos lingüísticos que logran en los lectores respuestas específicas a lo dicho: cuál es la selección léxica para abordar un tema, por qué se elige un vocablo y no otro para hablar sobre un asunto, por qué se enfatizan o se ocultan determinadas expresiones, en qué sentido se utilizan las valoraciones o intensificadores... ¿para conseguir determinadas respuestas afectivas e intelectuales en quienes leen?; cuál es la razón de que se incrusten en el texto palabras en otras lenguas, siglas, expresiones técnicas o científicas, citas de autoridad, entre otros recursos.

Como se ha dicho antes, nada relacionado con los usos de la lengua es neutro; siempre hay detrás de las expresiones de quienes producen un texto elementos que permiten relacionar al autor o autora con su contexto: lugares, momentos, cultura y más. De tal manera que para leer y comprender un texto de manera crítica es necesario que el profesorado acompañe al alumnado a dialogar con el texto, a descubrir lo que dice y lo que calla para construir las interpretaciones más acertadas, o más adecuadas a la comunidad de lectores específica con la cual trabaja cotidianamente en el aula.



Leer de una manera crítica equivale a leer el texto y el contexto: tipo textual, género, propósito de la lectura, circunstancias contextuales; descubrir lo implícito, lo que se dice claramente; contrastar las fuentes sobre el mismo tema, analizar las citas que se incorporan al cuerpo del texto; advertir los matices y el sentido de la selección de las palabras elegidas para organizar el material escrito, en síntesis, discutir el contenido, el punto de vista, la mirada de mundo de quien escribe y relacionarla con las experiencias propias y del grupo.

Rutas de lectura

El artículo *¿Provocan cáncer los teléfonos celulares?* escrito por Javier Flores en un diario de circulación nacional, responde desde su título a una necesidad de respuesta que organizará el autor. El título no es una pregunta retórica, de las que se hacen para confirmar lo preguntado, sino una pregunta para dar respuesta, esto es, en el artículo se elige este recurso para que el autor quede como una autoridad en la materia y tenga la oportunidad de organizar su discurso para ir generando una serie de respuestas que se concretarán en un punto de vista argumentado sobre el tema.

En una sociedad en la que el teléfono celular se ha convertido en una necesidad, en mayor o menor medida real, aunque también para muchos usuarios sea un accesorio de moda, una pregunta como la que da título al artículo de Flores, resulta de la mayor pertinencia. De hecho, titular su trabajo con una pregunta es un factor que le está garantizando la atención de quienes leen precisamente por tratarse de un instrumento, el teléfono celular, con el que una gran mayoría de lectores están familiarizados.

Ya desde el primer párrafo dice que los teléfonos celulares son “una herramienta indispensable para la comunicación humana”. Esta aseveración (o elemento de certeza) introducida por el autor pudiera ser rebatida por algunos lectores que no tienen un teléfono celular –sin embargo se comunican con efectividad con quienes desean hacerlo–. No obstante, se sigue leyendo el artículo porque en el título la pregunta que hace el autor introduce una señal de alarma para quienes leen: se habla de una enfermedad mortal asociada con un uso de la tecnología que se imaginaba inocuo. El autor ya nos ha atrapado desde el inicio y aunque mentalmente quisiéramos rebatir su primer párrafo, la curiosidad de que se nos explique el anuncio del título gana la atención para continuar leyendo.

Javier Flores utiliza, ya desde la entrada del artículo, una serie de datos que dan un carácter de científicidad a lo que dice: número de suscriptores de la telefonía celular a escala global (cinco mil millones de personas), uso de siglas relacionadas con la ciencia y con la salud (OMS, IARC), palabras científicas y técnicas (campos electromagnéticos, radiofrecuencia, carcinogénicos, gliomas, hipertensión arterial, diabetes 2); también utiliza como **argumentos** de lo que dice los **contrastos** entre los beneficios y las desventajas de la tecnología, la referencia literaria de la novela de George Orwell, *Big Brother*, como **argumento de autoridad**, **recursos retóricos** como la metáfora que habla del uso del teléfono celular como extensión de la persona, argumentos basados en la **experiencia** científica (“en la investigación nunca han sido equivalentes los experimentos en animales a los datos obtenidos en humanos”).

Pero, al margen de las expresiones relacionadas con las ciencias, el carácter científico del texto se relaciona con la **argumentación** que va generando para desmontar la seriedad (o la falta de ella) de las afirmaciones que ha emitido específicamente la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Y se vale precisamente de los usos léxicos de la OMS, a través de la Agencia Internacional de Investigación en Cáncer (IARC), para responder con contundencia a la afirmación que hace la organización en su comunicado cuando decidieron clasificar los campos electromagnéticos de radiofrecuencia que incluyen a los celulares como “posiblemente carcinogénicos para los humanos”.

Si bien el propio Javier Flores ha introducido en el cuerpo de su artículo, expresiones que podemos llamar **valoraciones** como las palabras *espectacular, elevado, enormes, arbitraria, irresponsablemente, inequívocamente*, este tipo de expresiones son las que le sirven precisamente para argumentar en contra de lo dicho por la IARC.



La palabra *posiblemente*, en cursivas en el original sirve de respaldo al autor para decir que los términos empleados por la Organización Mundial de la Salud tienen gran importancia, pues, aunque “hay evidencias científicas” que se relacionan con la enfermedad, para la propia IARC, “existen *limitadas* evidencias científicas de carcinogenicidad en humanos, y *menos que suficientes o suficientes* evidencias en animales experimentales”. La **tesis** del autor sería que “hoy nadie puede afirmar responsablemente que los teléfonos celulares provoquen cáncer en los humanos”. Los argumentos del articulista y científico van en sentido contrario a los emitidos por la OMS y, sugiere, que cada vez más, “médicos y científicos han empleado estos dispositivos para registrar” una serie de datos que ayudan a trabajar con los cuidados médicos, que “tienen gran potencial para el control futuro de diversos padecimientos”.

Una palabra, *posiblemente*, le sirve al autor del artículo para desmontar el carácter de alarma que ha provocado la OMS respecto al uso de los teléfonos celulares. En este sentido, resulta más que interesante **leer sobre la lectura** que realiza el propio autor del artículo con la idea de que quienes lo siguen en el periódico se den cuenta de cómo ciertas expresiones orientan el carácter de lo que se expresa.

Enseñar a leer este tipo de textos al alumnado, textos que se encuentran todos los días en los periódicos ya sea impresos o virtuales, es de absoluta importancia. Como se dijo antes, además de lo que se afirma explícitamente, está lo que no se dice. Y, en este sentido, es fundamental poner a funcionar los conocimientos previos con los nuevos. Por ejemplo, la OMS ha lanzado en otros momentos comunicados con un carácter alarmista que han generado más inquietudes que certezas respecto a un problema de salud como fue el caso de la influenza en México hace un par de años.

Una lectura crítica de un texto como el analizado permite al alumnado fijarse más y de mejor manera en la selección léxica, en el vocabulario que ha elegido el emisor de un texto; saber que las palabras tienen distintos significados y que estos son dinámicos, que se leen de manera distinta de acuerdo con distintos contextos de recepción del texto. Lo anterior se produce cuando se establece un diálogo entre los lectores para poder interpretar las distintas situaciones que se derivan de lo escrito; el alumnado aprende a negociar, a integrar significados. Los lectores y lectoras más críticos son aquellos que no sólo tienen más conocimientos previos, sino que los pueden conectar de mejor manera con los nuevos, que complementan lo leído con lo que saben y le dan sentido haciendo presentes sus propias ideas.

Reflexiones y sugerencias didácticas

Para poder trabajar con una lectura crítica es importante que el profesorado haga énfasis con su alumnado en que:

- Se necesitan siempre establecer los propósitos de lectura y planificar las estrategias más adecuadas para conseguirlos.
- Es importante considerar la situación comunicativa del escrito (quién escribe, quiénes son los receptores del texto, de qué habla, en qué contexto se genera la comunicación y con qué propósito).
- Todos los textos se leen de manera distinta de acuerdo con el contexto de recepción.
- Se leen de diferente forma de acuerdo con las características del tipo textual (narración, exposición, argumentación) y del género (cuento, artículo de divulgación, artículo de fondo, entrevista).
- Debe considerarse el propósito o intención de quien escribe; su punto de vista respecto a un tema o problema, su ideología.
- Se debe leer teniendo en cuenta lo implícito, lo que se esconde, lo que no se dice de manera explícita.
- Leer de manera crítica debe responder a leer en búsqueda de mayor información sobre el tema que permita establecer contrastes entre un texto y otros.
- Es importante localizar los discursos ajenos en el texto, es decir, las citas, las referencias de otros autores para saber con qué intención se incorporan otras voces al texto.
- Cuando se lee un texto, en algún grado polémico, es muy distinto leer, comprender, interpretar lo que allí se dice que compartir o estar de acuerdo con lo que se plantea.



- Es fundamental establecer mecanismos en el aula para confrontar las ideas con el grupo en el sentido de permitir al estudiantado que, de manera gradual, elabore sus propias opiniones y razonamientos respecto a un tema.
- Debe explorar las diferentes connotaciones de las palabras; saber que los usos lingüísticos son resultado de un propósito y de un contexto concretos.
- Es necesario identificar los usos de las palabras (verbos, adjetivos, conectores, entre otros) para la construcción de un texto, la selección y organización de sus partes y, por tanto, para la obtención de un sentido específico.
- Se requiere tener instrumentos de evaluación adecuados de acuerdo con los propósitos de lectura.

El profesorado de secundaria y de bachillerato debe tener claridad sobre la importancia de leer en el aula todo tipo de textos; si hay un mayor acceso a la diversidad textual, a una mayor cantidad de documentos de distinta índole (no sólo se lee lo que está impreso) que animen al estudiantado a la búsqueda de información complementaria, a la discusión con sus colegas o con sus familiares para que el salón de clase sea un espacio en el que conviven puntos de vista diferentes y hasta contradictorios sin que ello se convierta en un escenario de confrontación.

Si como docentes generamos distintas rutas para la lectura de textos de manera crítica, seguramente contribuiremos, entre otros aspectos, a formar lectores más exigentes con la realidad textual a la que tienen acceso; lectores más críticos que puedan discernir lo que es más fiable de lo que no lo es, independientemente de que lo que lean les atraiga más o menos.

Resulta fundamental también, además de traer la diversidad textual al aula, generar tareas de aprendizaje en las que no haya una sola posibilidad de respuesta. Con relativa frecuencia se tiende a transmitir la idea en las y los estudiantes de que al leer siempre hay una sola interpretación del asunto que se trata, generando con ello una actitud pasiva ante lo leído que impide fomentar la pluralidad, las respuestas más argumentadas y elaboradas; en síntesis, la interpretación personal y también la construcción de la interpretación cooperativa aunque en ella haya disensiones.

Es primordial que cada día se fomente el hecho de que las y los estudiantes conecten lo leído con sus propias experiencias, con su mundo, con su contexto, con su entorno más inmediato; los intereses y los puntos de vista del alumnado son centrales y deben tomarse en consideración para leer de una manera más significativa.

Finalmente, si se fomenta el intercambio, la construcción de los aprendizajes y los intercambios de puntos de vista en parejas o pequeños grupos, si se permite el diálogo en el aula (contrario al silencio que se impone casi siempre); si se ofrecen textos y contextos auténticos para oralizar y escribir sobre lo aprendido; si las alumnas y los alumnos ven a sus colegas como pares, como interlocutores reales con quienes pueden establecer discusiones en serio, si escuchan los puntos de vista de los demás lectores de su edad, seguramente se puede arribar a interpretaciones más sólidas y de mayor consenso.

Resulta claro que muchas de las sugerencias previas requieren de condiciones específicas de trabajo en el salón de clase; seguramente, la mayor parte de los aspectos necesarios para el desarrollo de la lectura crítica son conseguibles, específicamente elementos como leer en clase, leer todo tipo de textos, leer de manera individual pero también cooperativa; dedicar tiempo al intercambio de opiniones, a las interpretaciones de lo leído, a la elaboración oral y escrita de textos en los que el alumnado se presente a sí mismo y ante los demás de manera coherente, con razonamientos firmes y argumentados; permitir que se discrepe en el aula, si ello le permite luego defender con rigor puntos de vista cada día más informados, más contrastados con los demás. Así y sólo así se consigue el ingreso a una sociedad democrática que construye, cotidianamente, una mejor ciudadanía.



ACERCA DE LA AUTORA

María Isabel Gracida Juárez

Profesora de tiempo completo en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Coordinadora y autora de diversos materiales didácticos para la enseñanza de la lengua y de la literatura. Ha sido consejera académica del bachillerato de la UNAM y la institución la ha reconocido con la *Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos*, la *Cátedra especial "Rosario Castellanos"* en el CCH y el reconocimiento *Sor Juana Inés de la Cruz* de la UNAM en 2011.

Ha dado diversos cursos de formación para docentes de la UNAM y de distintas instituciones educativas del país. Imparte las asignaturas de *Didáctica del Español* y *Práctica Docente* en la maestría en enseñanza media-superior (MADEMS) en la UNAM.

Es codirectora de la revista *TEXTOS. Didáctica de la lengua y de la literatura* (editorial Graó, Barcelona). Los trabajos de coordinación en los monográficos más recientes abordan temas como: Currículo y educación lingüística, Lectura y escritura de textos académicos, La evaluación de competencias comunicativas, La educación literaria en el bachillerato, Textos e hipertextos.

Entre sus publicaciones más recientes se encuentran: *Del texto y sus contextos. Fundamentos del Enfoque Comunicativo, Competencia comunicativa y diversidad textual, Había una vez una escuela... Los años del colegio en la literatura, El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario, Conocimientos fundamentales de Español, Enciclopedia de conocimientos fundamentales.*

ysabel.gracida@gmail.com

LOS TEXTOS CONTINUOS: ¿CÓMO SE LEEN?

La competencia lectora desde PISA

Se terminó de imprimir en mayo de 2012

en los talleres de Impresora y Encuadernadora Progreso, S. A. de C.V.

Av. San Lorenzo # 244, Col Paraje San Juan

Del. Iztapalapa, C.P. 09830, México D.F.

Para su formación se emplearon los tipos

Myriad Pro y Times a 9 y 10 puntos.

Se imprimieron 5 mil ejemplares