

# Estrategia de lecto-escritura a partir de secuencias narrativa, descriptiva y argumentativa

Esperanza Lugo Ramírez  
Javier Consuelo Hernández  
TLRIID, CCH Azcapotzalco

## Introducción

La cultura escrita es una de las grandes aspiraciones de la sociedad contemporánea. El mundo multimediático exige al individuo la habilidad para la discriminación y recepción de información, así como la facultad como productor dentro de una o varias comunidades discursivas.

La presente estrategia se ubica en el paradigma interpretativo y crítico de la investigación educativa (Albert, 2007), ya que comprende la educación como una realidad sociocultural, de naturaleza compleja, que se construye singular y socialmente. En este sentido, el fenómeno educativo que aquí se expone, es concebido como un conjunto de procesos en los que intervienen el docente como guía y facilitador de las tareas de lectura (comprensión lectora) y escritura (planeación, redacción y revisión), los alumnos como protagonistas activos del proceso y los textos como referentes, producto y proceso al mismo tiempo; todo ello al interior de un contexto institucional marcado por normas, comportamientos y prácticas tendientes a establecer una evaluación. Por su parte, la corriente crítica plantea una relación dialéctica entre teoría y práctica, donde los alumnos desarrollan las cuatro habilidades lingüísticas: leer, escribir, hablar y escuchar.<sup>1</sup>

Con el fin de registrar las situaciones recurrentes durante los procesos de análisis y de producción escrita, en esta estrategia de lectura y escritura se practica la metodología cualitativa. Esto permite, por un lado, emitir un juicio valorativo para los alumnos y, por otro, ofrecer nuevos derroteros para abordar la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. La secuencia didáctica se llevó a cabo durante seis sesiones, en una muestra constituida por los grupos 217 del turno matutino, y 239 del turno vespertino, del TLRIID II, del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco, en el ciclo 2013-2. El tratamiento de los datos se realizó mediante un reporte de la experiencia.

## Propósito

El alumno reconocerá y ejercitará las secuencias narrativas, descriptivas y argumentativas en dos relatos, a partir de la identificación del propósito del texto, de la voz narrativa, y de los indicios propios de la escena del crimen en un cuento policial.

## Aprendizaje

“El alumno elabora textos con distinto referente imitando la estructura de modelos narrativos, descriptivos y argumentativos.” (Colegio de Ciencias y Humanidades: 2004, 43) aprendizaje correspondiente a la primera Unidad del *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental 2*.

---

<sup>1</sup>Habilidades entendidas éstas como actividades que se desarrollan y refinan en cada práctica concreta, y no como habilidades adquiridas de una vez y para siempre

## Actividades de aprendizaje

Primera sesión: Lectura grupal del relato *Los crímenes de la calle Morgue* de Edgar Allan Poe (2004):

La presente estrategia considera la comprensión lectora como un proceso interactivo, en donde confluyen el conocimiento previo del lector (conocimiento del mundo) con sus expectativas (su conocimiento del texto e intención de lectura), para elaborar una interpretación (Solé, 2002). Al procesar el texto, de manera natural el lector hace uso de las macrorreglas del resumen: selección, supresión, generalización y construcción; crea su propia interpretación y, al mismo tiempo, incrementa y transforma su aprendizaje. De esta manera, el sentido está determinado tanto por los conocimientos previos, como por las intenciones que direccionan la lectura.

Guía didáctica para esta sesión: 1. Presentación del texto en su contexto;<sup>2</sup> 2. Formulación de hipótesis de lectura a partir del título del cuento y del epígrafe;<sup>3</sup> y 3. Lectura en voz alta por parte de algunos alumnos, seleccionados al azar.<sup>4</sup>

Sesiones 2 y 3: Análisis de las secuencias narrativa descriptiva y argumentativa del relato:

El trabajo analítico requerido para este proyecto consistió en reconocer las secuencias narrativa, descriptiva y argumentativa del texto, (no se trataba de un análisis literario en sentido estricto). Para esta actividad: 1. Se proporcionó un modelado con la primera secuencia narrativa; 2. Se organizó al grupo en parejas, con la consigna de identificar las secuencias restantes;<sup>5</sup> y 3. Se monitoreó el trabajo de los alumnos de manera constante.

Análisis secuencial de *Los crímenes de la calle Morgue*

Los modelos de pensamiento lógico-científico, por un lado, y narrativo, por el otro, dan lugar a ciertas pautas discursivas empleadas en la vida cotidiana y, específicamente, al interior de las comunidades académicas. Tal es el caso de la «exposición» de hechos a partir de las relaciones de causa-consecuencia, y de la «argumentación», fundamentada en el sostenimiento de una tesis por medio de razonamientos. Respecto al modelo narrativo, son precisamente la «narración», como registro de sucesos, y la «descripción», como caracterización del referente, los prototipos representativos de este modelo.

En el relato de Edgar Allan Poe, *Los crímenes de la calle Morgue*, encontramos diferentes secuencias tanto de orden narrativo como del pensamiento lógico-científico. Un narrador anónimo refiere cómo el analítico y excéntrico Dupin resuelve un misterioso doble asesinato, a partir de tres factores: 1) Una cuidadosa observación y análisis de la evidencia; 2) el conocimiento que posee sobre el mundo y; 3) el ejercicio de conjeturas y deducciones, derivadas de los dos puntos anteriores.

El análisis de las secuencias inicia por la segmentación del relato en fracciones narrativas significativas, es decir, en los momentos semánticos que dan estructura al cuento: situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo y resolución (Adam, 1999). A partir de la identificación de estos grandes momentos

---

<sup>2</sup> *Los crímenes de la calle Morgue* fue publicado en 1841 por Edgar Allan Poe (1809-1849), escritor norteamericano, representante del Romanticismo. La obra es considerada el primer relato policial, de gran influencia en autores como Arthur Conan Doyle. El personaje central, Chevalier Auguste Dupin, vive en París con un amigo cercano, narrador anónimo de la tríada: *Los crímenes...*, *El misterio de Marie Rogêt* (1842) y *La carta robada* (1844). El método deductivo, identificarse (pensar como) con el criminal, observar lo intrascendente y una vasta cultura general, son las cualidades que llevan a Dupin a resolver misterios de gran complejidad para el ciudadano común (incluida la policía parisiense). El narrador anónimo inicia con un preámbulo que se diferencia con claridad de la diégesis y, al mismo tiempo, guarda estrecha relación con ella; asimismo, hay una evaluación final a modo de epílogo.

<sup>3</sup> “Crimen, Morgue, enigma y conjetura”, son claves importantes que permiten anticipar el tema central y el carácter policiaco del relato.

<sup>4</sup> Los alumnos debían llevar a clase el texto ya fuera en libro o fotocopias. Esta actividad fue intercalada en momentos clave por el docente, con el objetivo de aclarar dudas de vocabulario, releer partes confusas, establecer pausas para comprender lo leído y recapitular elementos clave que facilitarían la configuración de una interpretación sobre la obra.

<sup>5</sup> Para ello se sugirió el diseño de un esquema sintético; cada equipo construyó el propio.

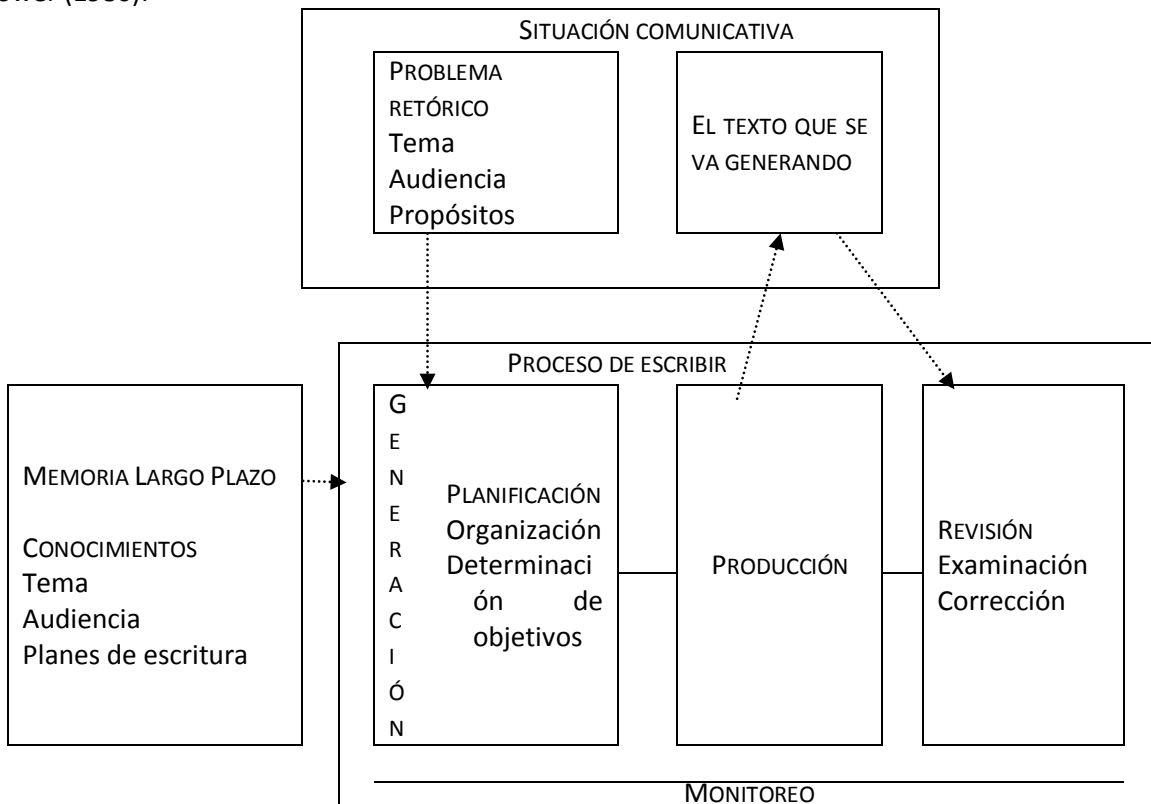
narrativos, se recuperan los pasajes en que se describen personajes, situaciones, escenarios, etc. Dichas descripciones son formuladas ya sea por el narrador, por el propio Dupin, o constituyen una metadiégesis, como es el caso del recuento de hechos referido por el periódico.

Finalmente se registran los razonamientos, juicios, demostraciones y tesis que el detective protagonista formula a lo largo de la historia, y que a la postre llevan al narrador y al lector mismo a comprender las circunstancias del crimen y a compartir la premisa central sugerida por Dupin: un crimen abstruso (de difícil comprensión) debe analizarse con métodos también extraordinarios.<sup>6</sup>

Sesiones 4 y 5: Composición de un relato de detectives y/o de misterio:

La escritura es ante todo una actividad que se pule y afina con el ejercicio, es decir, una actividad diacrónica: siempre estamos aprendiendo a escribir, lo mismo que a leer (Meek, 2008). Al margen de su finalidad comunicativa, escritura y lectura permiten recrear y pulimentar el pensamiento. La escritura es, pues, una actividad epistémica; la elaboración de un texto implica la interacción del sujeto escritor con el objeto de conocimiento –el tema–, cuyo fruto es un nuevo saber (Carlino, 2010). Así, redactar es reelaborar: partir de saberes previos y relacionarlos con ideas nuevas, para generar una transformación física o simbólica, con sentido para el individuo (quien también es transformado en este proceso).

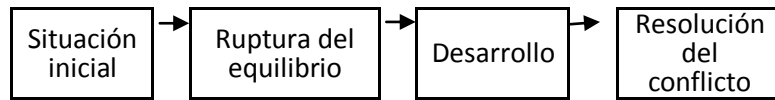
La guía didáctica para estas sesiones se orienta por el modelo de producción escrita propuesto por Hayes y Flower (1980):



Es conveniente advertir que la escritura no es un procedimiento constituido por fases rígidas e inalterables, que se suceden en un orden único, sino que es un fenómeno singular, sujeto a condiciones contextuales y a la recursividad (ir y venir, crear-correrir-crear).

<sup>6</sup>Por razones de espacio, no es posible incluir aquí el análisis secuencial de la obra, producto de las sesiones 2 y 3, mismo que sirvió de base para ampliar o corregir el trabajo realizado por los alumnos.

Esta actividad se ha planeado para grupos pequeños: parejas o equipos de tres miembros. Para realizarla se recuperan las unidades de la macroestructura narrativa, bajo el supuesto de que la trama consiste en un enigma que debe resolverse:



Asimismo, se ofrecen a los equipos las siguientes instrucciones, que deben resolver por escrito:

PLANEACIÓN	REDACCIÓN	REVISIÓN
Preguntas para la actividad:	Monitoreo del docente	Auto, co y hetero-evaluación para la actividad:
<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ ¿Cuál es la consigna?</li> <li>☞ ¿Cuál es el propósito de la consigna?</li> <li>☞ ¿Qué sé del texto narrativo?, ¿del texto de misterio?</li> <li>☞ ¿Quién va a leer mi texto?</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Comprendieron el propósito de la consigna?</li> <li>¿Colaboró con su equipo de trabajo?</li> <li>¿Recuperó conocimientos previos para la actividad?</li> <li>¿Presentaron en tiempo y forma el texto?</li> <li>¿Revisaron el texto antes de entregarlo?</li> </ul>
Preguntas para el punteo o preescritura del relato (sin orden jerárquico): <sup>7</sup>		Auto, co y hetero-evaluación para el relato:
<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ ¿Qué sucede?, ¿cuál es el conflicto?</li> <li>☞ ¿Quién es el/los protagonista/s?, ¿cómo es/son?</li> <li>☞ ¿Dónde y cuándo sucede la acción?</li> <li>☞ ¿Qué antecedentes debe conocer el lector?</li> <li>☞ ¿Cómo se resuelve el conflicto?</li> <li>☞ ¿Cuál sería el título ideal?</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>¿El texto presenta secuencias narrativas?</li> <li>¿Se ubican los ejes tiempo/espacio?</li> <li>¿Se trata de un relato de misterio/detectives?</li> <li>¿Hay claridad en las ideas?</li> <li>¿Se describen hechos, lugares, personajes?</li> <li>¿Hay razonamientos que resuelven el enigma?</li> <li>¿El título es justificable?</li> </ul>

### Sesión 6: Lectura de relatos producidos por los alumnos y evaluación de los aprendizajes

La lectura en voz alta puede tener el objetivo de entablar o conservar relaciones entre los interlocutores, pero además cuando se trata de un texto literario entra en juego la actividad recreativa y la experiencia literaria. En esta parte de la estrategia, el propósito fundamental de corrección será posible sólo si el lector y escuchas se implican en el relato (personajes, acciones, ambientes, sentimientos) y en el disfrute del lenguaje en sí; por ello, no bastará con la lectura donde se considere el ritmo, modulación, volumen y dicción del lector, sino que será fundamental la proyección del texto con el apoyo de la computadora, lo cual facilitará la atención y comprensión.

La evaluación de los aprendizajes no concluye con la manifestación del texto corregido dentro del equipo y en donde se evidencia la imitación de las secuencias narrativa, descriptiva y argumentativa del texto modelo, en este caso *Los crímenes de la calle Morgue*, sino con las aportaciones o sugerencias que el grupo pueda proporcionar a los autores en un proceso de reflexión de la micro, macro y superestructura del texto o de recursos del lenguaje vistos en momentos anteriores, ya que la experiencia y perspectiva de otros centrará la atención en aciertos y fallas comunes en el inconsciente.

<sup>7</sup> Se sugiere recurrir a anécdotas de familiares y amigos, así como a las notas rojas de periódicos o de noticieros televisivos.

Para la reflexión y última corrección del escrito, se utiliza la siguiente lista de cotejo:

Indicadores	Sí	No	A veces
El título es buen detonador de la lectura.			
El texto está dividido en párrafos.			
Cada párrafo cuenta con una idea principal o sirve de ejemplo, analogía, descripción o acotación.			
La situación inicial permite reconocer el tema y al protagonista del relato.			
La ruptura del equilibrio pone en una situación complicada o diferente a los personajes.			
El desarrollo refiere una serie de argumentos respecto al conflicto.			
La resolución del conflicto resulta inesperada y genera nuevas expectativas.			
Maneja de manera adecuada la relación tiempo-espacio.			
El misterio es una constante durante todo el relato.			
El enigma se desentraña desde una perspectiva lógica fabricada por el narrador.			
El lenguaje del narrador y de los personajes es adecuado a su propia investidura.			
Recurre a la elipsis como recurso básico del misterio.			
Utiliza desviaciones del lenguaje como hipérbole, metáforas, eufemismos, aliteraciones, etc.			
La lectura en voz alta tuvo el ritmo adecuado a la intensidad del relato.			
La lectura en voz alta fue clara en cuanto a volumen y dicción.			
En la lectura en voz alta se dio la modulación adecuada.			

## Resultados

Sesión 1. Por su extensión, la lectura no se completó en la sesión destinada a esta actividad; debido a ello, los alumnos debieron concluirla en casa. Este factor dificultó la posibilidad de configurar grupalmente una interpretación de la obra. La sesión siguiente inició con la recuperación de lo leído en clase y lo leído en casa, a fin de unificar los juicios, completar vacíos (no necesariamente por parte del docente) y conformar una explicación más o menos general.

Sesiones 2 y 3. La actividad resultó sencilla en lo referente a las secuencias narrativas, dado que los alumnos ya conocen esta estructura textual; las secuencias descriptivas fueron laboriosas, sin embargo no necesariamente complejas. La dificultad recayó en las secuencias argumentativas, ya que fue difícil para estos jóvenes realizar una búsqueda precisa de las aseveraciones, premisas, razonamientos formulados por el personaje del cuento. Hubo necesidad de dirigir esta parte de la actividad de manera personalizada en cada equipo.

La evaluación de esta actividad se enfocó al proceso y al producto. Con respecto al proceso, el monitoreo de la actividad permitió registrar evidencia como los subrayados, las anotaciones en la obra (si se trataba de fotocopias) o en el cuaderno, entre otras. Como producto, se solicitó a los alumnos la elaboración de un esquema que sintetizara el análisis secuencia; cada equipo diseñó el suyo: matriz de doble entrada, cuadro sinóptico, mapa conceptual de nubes, etc. En la segunda parte de la sesión tres se construyó en plenaria un esquema en el pizarrón, con la colaboración de todos los equipos, esto con la finalidad de dar un cierre al subtema del análisis.

Sesiones 4 y 5. Para esta actividad, algunos alumnos optaron por trabajar individualmente, bajo el argumento de que su concentración se vería alterada con el contacto con otros. Asimismo, un equipo conformado por tres alumnas del grupo 239 se desintegró en la quinta sesión; ellas no pudieron lograr un consenso respecto del conflicto de su historia, por lo que decidieron separarse. El resto de los jóvenes se integraron en equipos pequeños.

La composición del relato también fue evaluada como proceso y producto. El monitoreo constante nos permitió comprender que una producción textual colectiva requiere de negociación y consenso. Asimismo, pudimos percatarnos de que la producción textual (y específicamente la literaria), echa mano de una gran diversidad de estímulos de diferente naturaleza: experiencia personal, incorporación de anécdotas o historias mediáticas (programas televisivos, películas, videojuegos...), recuperación de personajes, descripciones o motivos ya construidos por los alumnos en narraciones anteriores, mezcla personal y arbitraria de elementos de otros cuentos, etc.

Durante este proceso se inquirió a los alumnos acerca de las preguntas planteadas para la fase de planeación. A partir de lo anterior, es posible formular dos resultados concretos: 1: La producción textual colectiva requiere de negociación constante. 2. El conocimiento del mundo es un insumo importante para la creatividad.

Respecto a la evaluación del producto, encontramos que todos los relatos fueron construidos a partir de las modalidades discursivas de narración y descripción, pero sólo en algunos estaba presente la argumentación. En otros términos, fueron pocos los equipos que cumplieron el propósito señalado en la consigna, consistente en elaborar un relato bajo la temática del misterio y/o con detectives como personajes; en cambio, hubo gran variedad de géneros producidos por los alumnos: ciencia ficción, aventuras, drama y terror. Esta consigna implicaba no sólo la ejercitación de las modalidades típicas del texto literario, sino la referida al texto de divulgación, es decir, el razonamiento argumentado. La argumentación, pues, se ve en pocos casos y de manera incipiente:

<p>Fragmentos de relatos con narración y descripción:</p>	<p>Al llegar a su casa Altair se veía sorprendido y asustado por haber acabado con una vida humana. En este instante un Shinigami de nombre Ryuk, que era el propietario de la libreta le dijo: -Desde que escribiste ese nombre en la libreta esta te pertenece.<sup>8</sup></p> <p>Al despertar vi la hora y eran las 11:30 era tarde, me vestí y subí al auto, llegue al aeropuerto a las 12:15. Recorrí la sala de espera cuando vi a una mujer que llamaba mi atención, tenía una altura promedio, llevaba unos zapatos negros de tacón bajo, tenía unas piernas largas y bien torneadas y traía un vestido rojo y una radiante y larga cabellera roja, y unos ojos verdes que brillaban.</p>
<p>Fragmentos de relatos con argumentación básica:</p>	<p>Nos encontrábamos frente a un tipo que no parecía nada rudo pues era de complexión demasiado delgada, tiene la mirada de borrego a medio morir, es bajito de unos 1:50 de estatura de tez blanca, Jalea y yo deducimos que es un tipo bastante estúpido para aver actuado solo, era más que obvio que había una tercera persona involucrada.</p> <p>Él, impresionado de aquel acontecimiento, fue a su casa y rápidamente se puso a investigar sobre como es que podría ocurrir eso, pero no encuentro nada, simplemente tenía sus conocimientos empíricos y con ello llego a la deducción de que aquella chica no podría ser real. Suponiendo esto tomo la decisión de buscarla</p>

<sup>8</sup> Los fragmentos se reproducen respetando su forma original.

Por otro lado, una característica observada en los textos es la descripción detallada de los personajes y la situación inicial, en contraposición con la rapidez con la que se trata y resuelve el conflicto; al parecer, los alumnos dedicaron demasiada atención al punto inicial de su texto, dejando poco tiempo para el conflicto y la resolución. Así, algunos optaron por entregar el producto inconcluso (varios con la leyenda "Continuará"); otros, en cambio, apresuraron la resolución, generando con ello una asimetría entre los momentos del relato.

La revisión de los textos, antes de su entrega, es una de las fases del proceso de producción escrita. Sin embargo, para esta secuencia, el tiempo fue un factor adverso, que impidió a la mayoría de los equipos revisar su propio relato en función de los criterios planteados.

A partir de lo anterior podemos señalar cuatro resultados concretos: 1. El modelo textual elegido fue una orientación sólo para algunos alumnos, la mayoría se inspiró en otras fuentes para elaborar su relato. 2. Narración y descripción constituyeron modalidades gratas para estos jóvenes, no así la argumentación; éste es el punto nodal, sobre el cual debemos reflexionar con mayor profundidad. 3. La administración del tiempo es fundamental para la consecución de la consigna. 4. La escritura (individual o colectiva) es un proceso recursivo, perfectible, inacabado.

Finalmente, aunque esta secuencia didáctica no tenía como propósito enfocarse en los aspectos formales del uso de la lengua escrita (ortografía: acentuación, puntuación y grafías de uso dudoso), es importante señalar que nuestros alumnos siguen mostrando serias deficiencias en esta materia. Por otro lado, fueron muy pocos los casos de textos vulnerables con respecto a sintaxis o a la coherencia textual.

Sesión 6. En la primera parte de esta sesión se les solicitó a los equipos/alumnos que evaluaran un relato ajeno, a partir de los puntos señalados en el cuadro relativo a la revisión. Posteriormente se dio paso a la lectura de los productos. Esta actividad causó alegría y celebración, pero también críticas con respecto a la confección de la estructura, por el ajuste a la consigna, por el vocabulario empleado, etc.

## **Discusión de resultados**

Los resultados originados por esta secuencia didáctica nos invitan a reflexionar acerca del proceso de lectura de comprensión y análisis, el cual se enriquece al realizarse con apoyo de otros lectores y del docente. Si bien cada acto de comprensión lectora es único e irreplicable, responde a condicionantes como la situación contexto, los propósitos de lectura, los conocimientos del mundo y de la propia estructura textual, entre otros, aspectos.

Por otro lado, es importante meditar acerca de cuán compleja es la producción de textos a partir de una consigna específica. Las condiciones concretas bajo las cuales se confeccionaron los productos para este caso, favorecen el desarrollo de las habilidades de habla y escucha, tanto al interior de los equipos como en plenaria, así como se destaca la importancia del proceso planeación-redacción-revisión como fases imprescindibles para una producción escrita seria y rigurosa, independientemente del tema o género que se trate.

La propuesta de imitar el discurso narrativo-descriptivo-argumentativo de un texto modelo implica, también, reconocer que se trata de poner en juego habilidades cognitivas superiores: análisis, síntesis, analogías, relaciones lógicas de causa y consecuencia, de inclusión, etc. Estas sesiones resultaron

insuficientes para desarrollar en los alumnos tales habilidades, sin embargo, se constituyen como punto de partida para ejercitar el pensamiento complejo. Esto se convierte en una auténtica necesidad, si tomamos en cuenta que “Análisis, interpretación, reflexión, argumentación” son las habilidades cognitivas que más se les dificultan a los jóvenes, según da cuenta de ello el documento Resultados de la Jornada de Balance Académico del semestre 2013-1, en nuestro plantel.

## **Bibliografía**

- Adam, Jean Michel (1999): *La lingüística de los textos narrativos*. Barcelona, Ariel.
- Carlino, Paula (2010): *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México, FCE.
- Colegio de Ciencias y Humanidades (2004): *Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV*. México, UNAM.
- Colegio de Ciencias y Humanidades (2013): “Resultados de la Jornada de balance Académico del Semestre 2013-1, en *Contraste*, Suplemento especial número 4 (25 de febrero). México, UNAM.
- Hayes, John y Linda Flower (1980): “Writing as problem solving” en *Visible language*. 14, 388-399.
- Meek, Margaret (2008): *En torno a la cultura escrita*. México, FCE.
- Pérez Esteve, Pilar y Felipe Zayas (2007): *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid, Alianza.
- Poe, Edgar Allan (2004): *Narraciones extraordinarias*. Madrid, Valdemar.
- Solé, Isabel (2002): *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó.