

**Universidad de Puerto Rico**  
**Recinto de Río piedras**  
**Cuaderno de Investigación en la Educación, número 12 , mayo 1998**  
**Centro de Investigaciones Educativas**  
**Facultad de Educación, Río Piedras**

**Carmen G. Pol Paoli**  
**Estudiante de Maestría, Currículo y Enseñaza**  
**Facultad de Educación**  
**Programa de Estudios Graduados**  
**Universidad de Puerto Rico**  
**Recinto de Río Piedras**

**La escritura autobiográfica como estrategia de prelectura: motivación para la comprensión del texto literario**

Los maestros se encuentran diariamente con la polémica usual que acompaña a la enseñanza de los géneros literarios. El aburrimiento y la falta de pertinencia vital que demuestran los estudiantes ante el texto literario impiden el desarrollo de la comprensión a través del proceso de lectura. Argumentos como "este cuento es estúpido" revelan la dificultad en acomodar todos los estímulos dentro de una perspectiva personal a través del texto.

Investigaciones como las de Nieves Alicea (1991) y Arthur Applebee (1988) demuestran que la edad, la escolaridad de los padres y el ingreso económico no afecta la actitud que tengan los estudiantes hacia la lectura. Los problemas en el análisis textual se remiten, en muchas ocasiones, a esa falta de trascendencia proyectiva.

El trabajo más arduo que tiene el profesor, a través del poco tiempo escolar, es ayudar al estudiante a crear conexiones entre su vida y la literatura. En este trabajo exploraremos cómo la estrategia del escrito autobiográfico, previo a la exploración y discusión del texto, ayuda a crear esa primera interrelación. Además estableceremos diferentes modificaciones a la estrategia y sus posibles aplicaciones en el contexto escolar. Para ésto utilizaremos las experiencias de diferentes maestros en su práctica pedagógica y las reacciones de sus alumnos ante esta nueva motivación.

Todos reconocemos cómo se establece la relación entre texto-lector. Los trabajos de Perfetti (1986), Goodman (1988), Escarpit (1975), Smith (1992) e Iser (1989) estipulan que el lector trae al texto un esquema personal con atributos particulares a su trasfondo cognitivo. Las experiencias literarias previas, el conocimiento histórico, la naturaleza humana, los valores, las preferencias lingüísticas, los preceptos políticos y hasta las características metabólicas influyen en esta relación casi simbiótica (Holland, 1985). A través de estos esquemas se transfigura la interacción con el texto para crear las hipótesis analíticas que serán demostradas o refutadas a través del proceso de lectura.

La lectura, definida como la búsqueda de comprensión, permite que las experiencias personales incrementen el análisis textual como parte de esa configuración humana que provee el lector. El diálogo se presenta también de manera bilateral. El texto permite establecer la comprensión de las experiencias del lector.

Stephen Fox (1992) presenta las experiencias de sus estudiantes por el mundo escolar y literario. Establece que los libros y la escritura no pueden perder completamente ese nivel de intimidad y placer que provocan otras actividades juveniles. Muchos de sus estudiantes manifestaban que leían por placer, especialmente historias de horror, misterio, deportivas, etc. Sus madres demostraban esta misma inquietud, pero con temáticas de tipo romántico. La distinción entre lectura placentera y lectura escolar es el elemento que distintivo entre ambos procesos.

Otros estudiantes hablaban sobre cómo el cantar y las canciones del momento definían una expresión personal que incluía palabras entretenidas y pertinentes a su contexto vital. Algunos establecían una conexión entre sus actividades atléticas con la literatura. Estos estudiantes quieren, de alguna manera, encontrar aspectos de su vida que estén representados en ambientes de estructura verbal. La necesidad de reconectar su intimidad con la literatura es la misma que se establece al recrear lindes entre el lenguaje y el juego y las palabras y el placer.

Rosenblatt (1978) enfatiza la importancia del establecimiento de las experiencias autobiográficas. La atención del lector actúa ciertos elementos en su pasado biográfico (como las referencias externas y las respuestas internas) que se convierten en uniones de símbolo verbal. El lector no solamente atiende lo que las palabras indican sobre el mundo externo, sino que asocia puntos internos como imágenes, sentimientos, actitudes, asociaciones e ideas que el escrito evoca.

El acto de lectura se convierte en una transacción. Ciertas áreas de la memoria se despiertan a través del lenguaje textual. Desafortunadamente, muchos estudiantes no relacionan automáticamente el nuevo conocimiento con el viejo (Anderson y Pearson, 1985). Beach (1977) aclara que los estudiantes tienen pocas oportunidades en reflexionar sobre la experiencia de manera formal. El entretenimiento y la información propagada por los medios televisivos y radiales requieren de poco análisis reflexivo. La dificultad en categorizar todo ese estímulo dentro de una perspectiva personal revierte en su actitud hacia la lectura y su propia imposibilidad ante la transferencia textual y simbólica.

Los estudiantes que se encuentran personalmente involucrados en la lectura recuerdan los textos de mejor manera. Esto sucede cuando el texto hace referencia a preguntas que son importantes para ellos, enseñándoles nuevos elementos con una nueva perspectiva valorativa. Cuando los moldes personales trascienden al texto, el lector responde, entiende y recuerda de manera más amplia y específica (la llamada traición literaria de Escarpit).

El modelo de aprendizaje significativo de Ausubel explica cómo la comprensión del ensamblaje del material novedoso se une con los contenidos conceptuales de la estructura cognitiva del sujeto. El material potencialmente significativo (con su significatividad lógica psicológica y cognitiva) se remite a las disposiciones subjetivas para el aprendizaje o la psicología afectiva. La

potencialidad significativa del material se encuentra subordinada en cada individuo a las características de su bagaje cognitivo.

La enseñanza verbal ocurre cuando el material es pertinente y cuando el lector puede asociar el nuevo material con el ya acumulado. En el caso de la lectura literaria ese viejo material es la experiencia personal del lector.

Bereiter y Scardamalia (1987) establecen que la escritura puede representar una vía efectiva para promover la reflexión que los estudiantes necesitan. Robert Brooke explicaba que la enseñanza de la escritura es una parte del problema en la negociación de la identidad dentro de un contexto social muy complejo. Muchos escritores sugieren que el sistema educativo y nuestra sociedad favorecen la lectura sobre la escritura porque es mucho más pasiva y más funcional. Increíblemente, la misma sociedad que valora el triunfo y aplaude las iniciativas de liderazgo disminuye la transferencia experiencial en el mundo de la literatura.

El escrito autobiográfico previo a la lectura permite que ambas artes del lenguaje (la lectura como receptora y la escritura como emisora) establezcan y organicen los parámetros del lector y del texto. El esquema personal se ordena antes de enfrentarse al proceso. Con los matrices personales en orden, los lectores pueden responder a los textos con su experiencia vital en mano (Rosenblatt, 1978).

Brian White (1990) exploró esta estrategia con estudiantes de noveno grado. El encontró que los estudiantes que escribieron acerca de sus experiencias personales antes de leer presentaron substancialmente un análisis de personajes más sofisticado que sus compañeros. El diálogo metacognitivo y ético del trama de la lectura literaria se plantea de manera más comprometida. La respuesta a la literatura se hace patente.

Este proceso también libera al texto y al maestro del llamado "sacred text of literature", cuestionando la inmutabilidad del canon literario. El estudiante tiene la oportunidad de reconstruir su propia experiencia y remitirla también a su reconstrucción textual.

La literatura contemporánea, influenciada por el postmodernismo y el feminismo, colapsaron las categorías y los atributos supuestamente insubordinables sobre la realidad. Textos como éstos pueden integrarse en el esquema literario del estudiante utilizando la escritura autobiográfica. La liberalidad de los temas y la cercanía con los contextos sociales actuales permiten que el proceso de integración sea también más efectivo y contemporáneo. Pero estaríamos entrando en aspectos de planificación curricular bastante escabrosos. Lo importante es que esta estrategia puede utilizarse básicamente en cualquier tipo de lectura literaria.

Los pasos de implementación son bastante sencillos. El profesor le pide a los estudiantes que escriban sobre sus experiencias basado en unas preguntas guías. Las preguntas se remiten, necesariamente, al conflicto o trama que eventualmente se presentará en el texto. Luego se da el texto y se analiza el mismo a base de los escritos autobiográficos.

Con esta técnica no esperamos que todos nuestros estudiantes se involucren en la discusión. La naturaleza temática de los textos no necesariamente tocan la pertinencia vital de todos los individuos dentro de un salón de clases. La diferencia cultural, especialmente en aquellos representantes de los grupos

tradicionalmente reprimidos, no corresponde con la idiosincracia de los textos canónicos. Tampoco las experiencias de los estudiantes se remiten literalmente a los acontecimientos de la lectura. De hecho la forma de redacción autobiográfica en los diferentes niveles escolares puede representar el tipo de transferencia sentimental que se experimente. Beach (1987) estipula, de acuerdo a sus investigaciones sobre escritos autobiográficos en estudiantes de séptimo grado, primer año de universidad y maestros de inglés que:

1. Los estudiantes de séptimo grado se enfocan en la acción más que los estudiltes de primer año y los maestros de inglés, mientras que éstos últimos se enfocan en las creencias (paso del elemento literal al simbólico).

2. Los estudiantes de séptimo grado y primer año utilizan narración, comparado con los maestros.

3. Los estudiantes de primer año utilizan las reacciones emocionales con más énfasis que los estudiantes de séptimos y los maestros.

4. El tema de la autonomía, en el caso de tema libre, es el más utilizado por los estudiantes de séptimo grado. El tema de la identidad fue delineado por los estudiantes de primer año mientras que los maestros argumentaron sobre la identidad y los logros personales.

Esta evidencia tal vez explique por qué los estudiantes de grados intermedios desarrollan unas descripciones superficiales de los personajes mientras que los de escuela superior hacen inferencias abstractas a través de aspectos superficiales (descripción literal del personaje) para crear construcciones psicológicas de los personajes (Beach-Wendler. 1987). Lo que se espera en la escritura autobiográfica es que el adolescente temprano pase de esa descripción superficial a los constructos psicológicos de análisis textual.

Recordemos que la libertad de interpretación que ofrece el escrito autobiográfico no es absoluta porque se moldea de acuerdo con un cuestionario que se remite al código lingüístico de la lectura. La conexión personal debe estar correlacionada al texto como contribución a la transacción semántica con la literatura.

Lo que se espera con esta estrategia es que el acercamiento autobiográfico propicie la exposición reflexiva donde el escritor/alumno expone sus experiencias personales en un intento por interpretar la historia más que una reacción personal a la forma o contenido de la misma. Los procesos de respuesta como la predicción, extensión, generalización, conexión y reflexión los utiliza el lector entre el texto y la experiencia personal.

La discusión en pequeños grupos, o con la totalidad de la clase sobre el texto es la parte más importante del proceso. Los estudiantes se involucran tratando de engranar sus criterios dentro del marco conceptual de la lectura. En este caso, el criterio evaluativo del maestro no debe ser autoritario.

La interacción en el diálogo debe reiterarse en el texto y las posibilidades de análisis. No todos los alumnos compartirán la misma reconstrucción textual, la infinidad de mundos experienciales no puede ser equitativa. Sin embargo, el coloquio grupal sigue básicamente el

esquema del ambiente de enseñanza de Unrau (1995). El proceso de negociación entre la comunidad del aula, el texto, el maestro y el lector transforma la fuente de

autoridad y el significado sociocultural gracias al proceso colectivo que provoca la necesidad de comprensión.

La respuesta a la literatura, reiterada por Cairney (1992), emana como consecuencia del elemento didáctico y natural desarrollada en la lectura significativa. La participación y construcción como proyección emocional ante el texto y la elaboración de juicios permite la reflexión de significados y las representaciones simbólicas de la vida. El alumno penetra en el texto dándole amplitud a las experiencias intertextuales, objetivo a la lectura y capacidad para descifrar el texto.

Las respuestas, utilizando el escrito autobiográfico, pueden ser de manera espontánea o estructurada. En la espontánea se crea un ambiente de discusión sobre los puntos de partida personales. Se charla sobre los libros, se hacen recomendaciones a la lectura, se comentan sobre diferentes autores y títulos y se comparten respuestas. En la respuesta estructurada el profesor tiene más participación directa, pero no se inmiscuye entre el lector y el autor. De cualquier forma, la respuesta no debe suprimirse, mucho menos en esta estrategia cuya finalidad pretende valorar la respuesta del lector.

Las reacciones de los estudiantes también le permiten al maestro hacer juicios y previsiones sobre los procesos de lectura de sus alumnos, importante en la didáctica de competencias lingüísticas.

Esta estrategia también permite establecer una coherencia y guía de análisis a través de todo el proceso de lectura:

**Prelectura:** Escritura autobiográfica con preguntas guías remitidas a la temática del texto que se leerá.

**Lectura:** Lectura del texto con interacción del pre-texto autobiográfico.

**Postlectura:** Respuesta del lector analizada por la clase o en pequeños grupos a base de la estructura textual y el análisis autobiográfico.

El esquema del texto autobiográfico puede mejorarse si se utiliza el siguiente organigrama bajo las destrezas del escrito persuasivo (Johnson, 1995). El estudiante podrá:

a. Desarrollar un ensayo persuasivo (basado en una oración tesis sustentada por razones que lleven a una conclusión. Ver diagrama adjunto a esta página).

b. Completar varios trabajos usando como elemento evaluativo el diálogo de grupo, la retroalimentación del maestro y la auto-reflexión, necesario, como punto aclarativo. Luego se discuten cómo el concepto afecta en el plano individual.

¿Qué tiene que ver el concepto cambio conmigo?

La cualidad del cambio ¿debe ser siempre progresiva?

¿Se puede predecir el cambio?

¿El cambio aplica a todas las áreas del mundo?

¿Qué causa el cambio?

4. Cómo es el cambio y cómo afecta a los siguientes grupos:

> objetos inertes: sillas, tijeras.

> tradiciones: días feriados, cumpleaños, muertes

> rituales religiosos: Navidad, Semana Santa

> verdades universales: todas las cosas vivas mueren, todos los triángulos tienen tres lados.

A partir de esta conceptualización se puede recrear un ejercicio de pre-escritura organizando todas las ideas formuladas por el grupo. Esto servirá de engranaje para la creación del escrito autobiográfico y lo familiarizará con la temática literaria y vital.

El escrito autobiográfico previo a la lectura redefine el proceso de análisis textual. Lo imperativo y escueto del sistema estructuralista y estilístico no permitía, en muchas ocasiones, escuchar la voz del lector en la discusión grupal. El estudiante, al sentirse identificado con la temática y los acontecimientos del texto, recrea sus experiencias vitales y las transfigura como método para la comprensión.

No debemos olvidar que la creación literaria es una ficción basada en elementos que pueden encontrarse en la realidad (Iser). Ni siquiera es una interpretación de dicha realidad. Sin embargo, el elemento proyectivo es prácticamente natural en el momento de leer.

Las contribuciones de esta estrategia se pueden organizar de la siguiente forma:

1. Reflexionar sobre las experiencias autobiográficas antes de leer un texto ayuda a entender la lectura. La amplitud de la respuesta autobiográfica y su utilidad depende de la buena voluntad del estudiante ante la reflexión del texto con sus experiencias. En algunos casos, la consecuencia experiencial es tan emotiva o embarazosa que el estudiante no se atrevería a presentarla como parte de su análisis textual. Depende del profesor la selección de la lectura y cómo enfrentarse a una posible situación como ésta. Esto podría evidenciar una posible desventaja.

2. Ayuda en el análisis de los personajes.

- a. Muchos lectores tienden a responder superficialmente a los personajes provocado por la falta de comprensión de las complejidades que acompañan a cada uno de éstos.

1. Se fijan en información que brinda el texto de manera denotativa:

- a. atributos físicos

- b. información demográfica

- c. descripciones de conducta

- d. atributos psicológicos aplicados a cualidades físicas

3. Los intereses individuales envueltos en una actividad de lectura ayudan a expresar mejor atención y el estudiante persiste en dicha actividad por un período más largo de tiempo.

4. No hay aburrimiento en el desarrollo de la discusión del texto.

5. Les agrada más la lectura.

6. Se observan más comprometidos en los textos y las discusiones de los mismos.

La aplicabilidad de la estrategia trasciende los niveles académicos y cronológicos. Lo que pretende esta estrategia es dar vida a la literatura para que los estudiantes se encuentren personalmente involucrados en la lectura.

No se pretende que todo se aprenda a través de los libros. Pero sí es imperativo que los alumnos se percaten de la interacción vivida entre lector y texto y hasta qué punto la experiencia de múltiples lecturas pueden ayudar a poner su vida en orden. La transacción solamente se vive cuando se lee...

## BIBLIOGRAFIA

Agatucci, Cora. (1990). Composing a Self in Student Autobiography Convention of the Conference on College Composition and Communication. Palmer house, Illinois.

Applebee, Arthur. (1988). Who Reads Best? Factors Related to Reading Achievement in Grades 3, 7, and 11. New Jersey: Educational Testing Service.

Beach, Richard. (1987, February). Differences in Autobiographical Narratives of English Teachers, College Freshment, and Seventh Graders. *College Composition and Communication*, 38, (1).

Cairney, T.H. (1992). Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Editorial Morata.

Fox, Stephen. (1992). Memories of Play, Dreams of Success: Literacy Autobiographies of 101 Students. Conference on College Composition and Communication, Ohio.

Hamman, Lori. Smith, Michael. (1991, September) Making connections: The power of autobiographical writing before reading. *Journal of Reading*, 35, (1).

Johnson, Dana, Van Tassel-Basha, Joyce. (1995). Autobiographies: Personal dysseys of Change. New York: College of William and Mary.

Smith, Michael. "That Reminds Me of the Time...": Using Autobiographical Writing Before Reading Enhance Response. In Straw, S.B. & Bodgan, D. Eds., (1993). *Construvtive Reading. Teaching Beyond Communication*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.

Tokarczyk, Michelle. (1993). Writing as Envision: Autobiographical and Academic Writing in tha Composition Class. Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication.. CA.

Unrau, Norman. (1995). Interpreting texts in classroom contexts. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 39, (1).