

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISION DE POSTGRADO



"MODELO DE INTERVENCION PARA MEJORAR LA
COMPRESION LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE
ESPAÑOL I DE LA PREPARATORIA No. 2"

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

PRESENTA
LAURA OLIVIA RAMIREZ SANCHEZ

CD. UNIVERSITARIA

MARZO DEL 2003

"MODELO DE INTERVENCION PARA MEJORAR LA
COMPRENSION LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE
ESPAÑOL I DE LA PREPARATORIA No. 2"

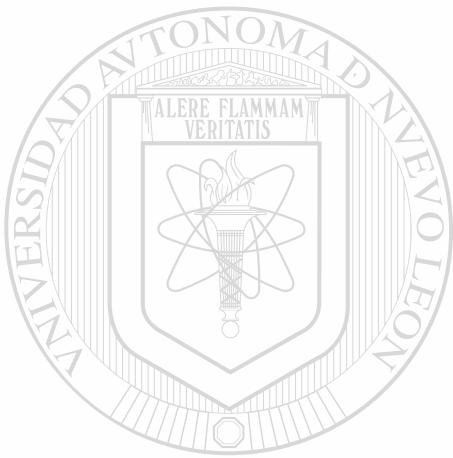
L.O.R.S.

TM
Z7125
FFL
2003
.R4

2003



1020148490



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

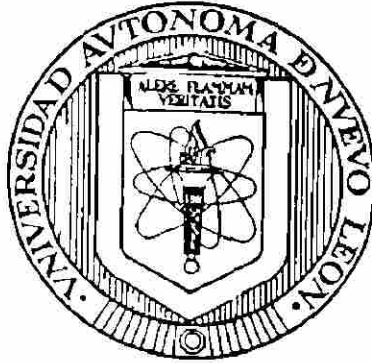


DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIVISIÓN DE POSGRADO



**"MODELO DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA
COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE
ESPAÑOL I DE LA PREPARATORIA N°2."**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN ENSEÑANZA SUPERIOR**

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

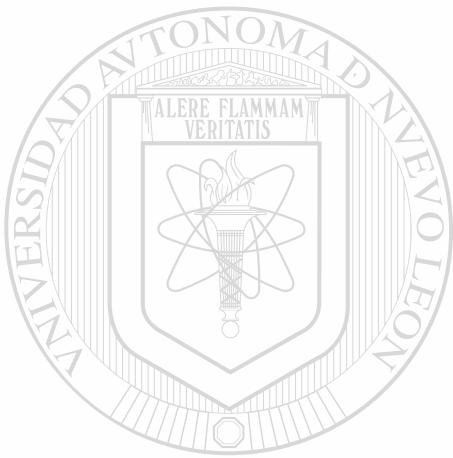
PRESENTA

LAURA OLIVIA RAMÍREZ SÁNCHEZ

**CIUDAD UNIVERSITARIA, SAN NICOLÁS DE LOS GARZA NUEVO LEÓN
MARZO DE 2003**

312132

TH
Z 7125
FFL
2003
OR4



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



FONDO
TESIS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIVISIÓN DE POSGRADO



**"MODELO DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA
COMPREENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE
ESPAÑOL I DE LA PREPARATORIA N°2."**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

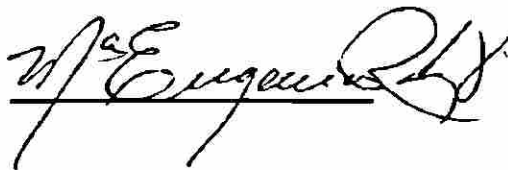
PRESENTA

LAURA OLIVIA RAMÍREZ SÁNCHEZ

CIUDAD UNIVERSITARIA, SAN NICOLÁS DE LOS GARZA NUEVO LEÓN
MARZO DE 2003

APROBACIÓN DE MAESTRÍA

Directora de tesis: Dra. María Eugenia Rodríguez Flores



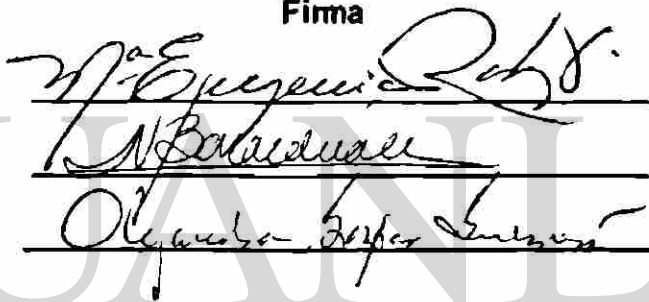
Sinodales

Dra. María Eugenia Rodríguez Flores

MC Nora Bazaldúa Melgoza

MC Alejandra Gaspar Guerrero

Firma



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



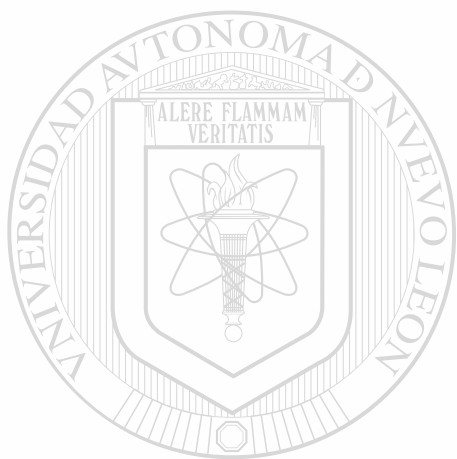
Mtro. Rogelio Cantú Mendoza
Subdirector de Posgrado de Filosofía y Letras

ÍNDICE

	Página
Presentación.....	6
Capítulo I Planteamiento del problema.....	8
Antecedentes del problema.....	8
1.1 Definición del problema.....	10
1.2 Delimitación del problema.....	11
1.3 Justificación.....	12
1.4 Objetivo.....	13
Capítulo 2 Marco referencial.....	14
2.1 Nivel medio superior.....	14
2.1.1 Objetivo.....	16
2.1.2 Plan de estudios.....	17
2.1.3 Evaluación.....	19
2.1.4 Perfil de egresado.....	20
2.2 Revisión de investigaciones realizadas.....	21
Capítulo 3 Marco teórico.....	31
3.1 Fundamento Filosófico.....	31
3.2 Fundamento Psicológico.....	36
3.2.1 Adolescencia.....	36
3.2.2 Teorías de aprendizaje.....	40
3.3 Fundamento Pedagógico.....	51
3.3.1 Asignatura de Español.....	51
3.3.2 Enfoque.....	53
3.3.3 Objetivos.....	54
3.3.4 Contenidos.....	56
3.3.5 Habilidades.....	58
3.3.6 Evaluación.....	58

3.4	Proceso de la comprensión lectora.....	59
3.4.1	Comprensión de la lectura.....	60
3.4.2	Teorías sobre la comprensión lectora.....	63
	Postura constructivista.....	63
	Modelo del procesamiento estratégico del proceso lector.....	65
3.4.3	Estrategias para la comprensión lectora.....	70
3.4.4	Selección de estrategias	73
3.5	Hipótesis.....	89
3.6	Variables.....	89
3.7	Definición de variables.....	89
Capítulo 4 Marco situacional.....		90
4.1	La Preparatoria.....	90
4.1.1	Ubicación.....	90
4.1.2	Espacio físico.....	90
4.1.3	Docentes.....	91
4.1.4	Alumnos.....	93
Capítulo 5 Metodología.....		97
5.1	Tipo de investigación.....	97
5.2	Unidades de análisis.....	98
5.2.1	Población.....	98
5.2.2	Muestra.....	98
5.3	Técnicas e instrumentos utilizados.....	98
5.4	Descripción del tratamiento.....	99
5.5	Programación.....	107
5.6	Planeación.....	108
Capítulo 6 Tratamiento estadístico.....		126
6.1	Presentación de resultados.....	126

6.2 Prueba de hipótesis.....	127
6.3 Gráficas.....	137
6.4 Generalizaciones.....	138
6.5 Predicción.....	138
Conclusiones.....	139
Recomendaciones.....	142
Bibliografía.....	144
Anexos.....	149



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

**Con amor para Patricio,
Patricio Gerardo, Ana Cecilia y Melissa**

PRESENTACIÓN

En el presente trabajo se describe el bajo nivel de comprensión lectora observado en la asignatura de Español I del nivel medio superior de la UANL, como un problema vigente y de interés en tanto que incide seriamente en el proceso de aprendizaje individual y grupal del estudiante. Asimismo, se destaca que entre los múltiples factores que inciden en la configuración de este problema educativo se encuentra la ausencia o el deficiente manejo de las estrategias de lectura, de ahí que se haya puesto a consideración un estudio centrado en probar la eficacia de una experiencia metodológica encaminada al desarrollo y/o mejora de la comprensión lectora.

El objetivo de esta investigación consistió en demostrar que un modelo de intervención basado en la instrucción explícita de un conjunto de estrategias de lectura tales como: la activación o construcción de esquemas de conocimiento; la identificación de información importante (tema e idea central); la progresión temática (subtemas e ideas temáticas); la estructura textual; y la elaboración de resúmenes y la formulación y respuesta de preguntas, pueden ayudar a elevar la comprensión lectora de los estudiantes de la asignatura de Español I, impartida en el primer turno de la Preparatoria N° 2.

La justificación para llevar a cabo este trabajo estribó en que la lectura es uno de los medios más importante para acceder al conocimiento humano, por lo que se supuso que un estudio dirigido a mejorar la comprensión lectora de los aprendices tendría un impacto importante en la apropiación del currículo de la preparatoria.

La investigación se inscribe en el tema de lenguaje y educación. Entre las múltiples posibilidades de explicación para los problemas relacionados con lenguaje y educación se seleccionó el enfoque interactivo del proceso lector como el marco

teórico que sirvió para orientar las reflexiones e interpretaciones que se dieron a lo largo de la investigación.

La hipótesis que se pretende comprobar es: si se utilizan las estrategias básicas de comprensión, entonces se elevará el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la asignatura de Español I impartida en el primer turno de la Preparatoria N° 2.

La investigación realizada es de tipo experimental con un diseño pre-experimental de pretest-postest de dos grupos naturales. La aplicación del diseño preexperimental permitió que la variable dependiente (comprensión lectora) fuera medida antes y después de que se empleó la variable independiente (estrategias básicas de comprensión). También, ayudó a registrar la magnitud del cambio que se produjo con el tratamiento.

Para la realización de esta investigación se eligió la Preparatoria N° 2 plantel del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León. La unidad de análisis estuvo conformada por los estudiantes de Español I del primer turno de esta institución. La muestra seleccionada a la que se aplicó el experimento se integró por 68 alumnos, los cuales se dividieron en dos grupos naturales; el grupo experimental, aula 35 y el grupo de control, aulas 33, 34 y 36.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

El tratamiento propuesto consistió en un modelo de intervención basado en la instrucción directa (explicación oral, modelado, práctica guiada y práctica independiente) y en el diálogo (discusión-reflexión), y encaminado a desarrollar o mejorar las estrategias básicas de comprensión, a fin de propiciar la reflexión de los estudiantes y promover el conocimiento, uso y control de las estrategias cognitivas y metacognitivas, tales como: la activación o construcción de esquemas de conocimiento; la identificación de información importante (tema e idea central) la progresión temática (subtemas e ideas temáticas); la estructura textual; la elaboración de resúmenes y la formulación y respuesta de preguntas.

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes del problema

En la Preparatoria N° 2 de la UANL se observan distintas situaciones problemáticas en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Español I; una de ellas se genera a partir del alto porcentaje de alumnos con importantes deficiencias en la comprensión lectora, lo cual influye desfavorablemente tanto en los alumnos como en la institución en donde se encuentran, dadas las implicaciones (psicológicas, sociales, económicas y pedagógicas) que conlleva este problema.

El fenómeno académico que se señala es un tema vigente y de interés que generalmente los docentes sacan a colación en las reuniones de academias que se realizan al interior de la Preparatoria N° 2, así como en los cursos, talleres y sesiones de evaluación que organiza, al término de cada semestre, la Coordinación de Preparatorias de la UANL, a través del Comité Técnico de Español. En todos los maestros se escuchan las mismas quejas referidas a los estudiantes: "no quieren leer", o la más escuchada "no saben leer" – en el sentido amplio del término –, dadas sus dificultades para analizar, inferir, interpretar, resumir, sintetizar y emitir juicios valorativos de la información contenida en un texto. Entre las explicaciones empíricas que los docentes proporcionan para este problema académico observado en la asignatura, sobresale la de que el joven estudiante no ha logrado desarrollar un uso estratégico de la lectura para facilitar la comprensión y el aprendizaje a partir de textos.

En la UANL no existe un estudio sistemático sobre el bajo nivel de comprensión lectora en el bachillerato que pueda confirmar o rechazar las explicaciones empíricas de los docentes; sin embargo, los reportes estadísticos que envía el Centro de Evaluación de la UANL a la Preparatoria N° 2, respecto al

comportamiento de los estudiantes en el examen de selección son bastante elocuentes. Por una parte, el examen de selección de los alumnos de secundaria que ingresan a la escuela –particularmente el examen que mide razonamiento verbal– arroja resultados desoladores; muy significativos si se considera que este examen evalúa habilidades vinculadas con la comprensión lectora. Así, las deficiencias en esta área se manifiestan en las aulas de primer ingreso tal y como lo señala el discurso de los docentes. Por otro lado, el reporte de seguimiento de egresados de la escuela que lleva a cabo el Centro, a través de los exámenes de ingreso a las facultades, confirma un rezago académico y formativo que, en términos generales, los directores de las facultades atribuyen a que los estudiantes de la preparatoria “no saben leer ni escribir”; lo cual permite suponer que la asignatura de Español no está cumpliendo el propósito para el cual fue concebida en el currículo del nivel medio superior, esto es: “Formar alumnos que dominen el Español como lengua materna, tanto en forma oral como escrita, considerando a éste como base para la comprensión y asimilación de todas las disciplinas del conocimiento humano y como medio para reforzar la identidad nacional” (Documento de la Reforma Académica, 1993:56).

De acuerdo con la Guía del Maestro (1994), en el “...curso de Español I se presenta un modelo diferente de enseñanza-aprendizaje que facilita el aprovechamiento a través de actividades en las que el propio estudiante valorará los logros obtenidos. [Asimismo, con ellas] se ha abierto un espacio importante para la ejercitación continua de la lectura...” (Hinojosa y otras, 1994: 2); las observaciones en el aula confirman la ejercitación, pero no el desarrollo de la comprensión lectora; probablemente debido a que el programa privilegia el conocimiento de la lengua, por sobre el desarrollo de las estrategias que facilitan la comprensión lectora; de ahí que las actividades propuestas en el texto se perfilen al servicio de la enseñanza, pues su diseño se olvida del alumno al reducir a su mínima expresión el aprendizaje –y el consiguiente desarrollo– de un conjunto de estrategias que hagan posible la comprensión de textos.

Del mismo modo, la estructura de las actividades no crea espacios para utilizar de manera secuenciada las pocas estrategias de lectura que propone, salvo en el apartado o tema que las trata, lo que produce un efecto fragmentado en el que el proceso de la lectura es una simple suma de sus partes; de ahí que las actividades resulten insuficientes, arbitrarias y sin sentido para el joven estudiante que no ve la utilidad práctica de la lectura en el currículo de la preparatoria, ni tampoco su conexión con el mundo eminentemente comunicativo en el que vive.

Asimismo, la amplitud de los contenidos privilegia el uso de estrategias de instrucción como la expositiva y el trabajo centrado en la resolución de las actividades, cuya organización remite, en el mejor de los casos, a la recuperación de información, o bien a evaluar la lectura de un contenido curricular, ya sea éste una estrategia (como el resumen) o un conocimiento (como el concepto). Así, lo que sucede en el aula de Español I difícilmente puede calificarse como un proceso de enseñanza-aprendizaje, más bien es un *entrenamiento ciego*, término utilizado por Palincsar (citado por Hernández y Quintero, 2001) para referirse al modo como un alumno es instruido en un determinado tipo de estrategias, pero no se le informa cuando y dónde aplicarlas, pues se considera que es esencialmente a través del empleo concreto de la estrategia durante el proceso de instrucción como el estudiante transferirá el uso de la misma a otros contextos. Por ello, el interés de realizar un estudio encaminado a probar la eficacia de un modelo de intervención basado en la aplicación de un conjunto de estrategias básicas de comprensión.

1.2 Definición del problema

Con base en lo anterior se plantea lo siguiente: **¿Se mejorará la comprensión lectora de los estudiantes de la asignatura de Español I, impartida en el primer turno de la Preparatoria N° 2 al aplicar un conjunto de estrategias básicas de comprensión?**

1.3 Delimitación del problema

En este trabajo se afirma que el bajo nivel de comprensión lectora observado en la asignatura de Español I guarda una estrecha relación con las estrategias de lectura utilizadas por los estudiantes de la Preparatoria N° 2, y para su tratamiento se planteó la necesidad de llevar a cabo un estudio que permitiera probar la eficacia de una experiencia metodológica encaminada al desarrollo y/o mejora de la comprensión lectora.

Si bien, en la configuración del bajo nivel de comprensión lectora inciden múltiples factores, se eligió el desarrollo de las estrategias básicas de comprensión como el punto de intervención más idóneo para su mejora, dado que las observaciones en el aula, así como el discurso del maestro coinciden en señalar la deficiencia o ausencia de estrategias como una causal de este fenómeno académico.

Para que la intervención fuera lo más fructífera posible, se consideró necesario orientar el desarrollo de las estrategias de acuerdo con el enfoque interactivo del proceso lector que basado en la psicología cognitiva conjuga las posturas constructivista y el procesamiento estratégico del discurso. Bajo esta concepción "la lectura es un proceso de pensamiento y lenguaje y la comprensión es la construcción del significado [global] del texto por parte del lector, ya que dicho significado está en la mente del lector y en el contexto que lo rodea y dónde el texto es sólo el punto de partida sobre el que se apoya el lector para construir el significado de acuerdo con su experiencia" (Dubois, 1986:46).

En lo que respecta al concepto de texto que en este trabajo se manejó, conviene señalar que para algunos autores –como Romeu (1999) – la comprensión, en tanto proceso intelectual, supone construir los significados que otros han transmitido mediante sonidos, imágenes, colores, movimientos, etcétera, pues cualquier aspecto de la realidad puede ser un texto; sin embargo, aquí se asume

como tal: el escrito en donde el autor plasma un mensaje, cuyo sentido es potencialmente capaz de ser interpretado y comprendido en tanto que posee una estructura fonológica, ortográfica, sintáctica y semántica (Goodman, 1996). Asimismo, se utilizaron como sinónimos de texto: *material escrito, pasaje y discurso escrito*.

Ahora bien, el papel activo y determinante en la comprensión de textos que en la postura interactiva se confiere al lector, ha sido objeto de polémica por parte de algunos autores que afirman la imposibilidad de “enseñar” a comprender los textos escritos, basándose en el hecho de que nadie enseña al niño a comprender el lenguaje hablado. Sin embargo, si se parte del presupuesto vigostkiano (1978) de que gran parte del desarrollo cognitivo se debe a la mediación de un experto, y que a medida que se va adquiriendo experiencia y capacidad para realizar los aspectos más complejos que han sido modelados por el adulto una y otra vez, el alumno asume una mayor responsabilidad en la tarea hasta llegar a realizar esas funciones por sí mismo, entonces el papel de maestro debe ser el de un mediador, y es con su actividad que va mostrando cómo desarrollar las estrategias implicadas en la comprensión. Por lo anterior, en este trabajo se asumió el criterio de que la comprensión puede desarrollarse en el aula y el papel de quien esto escribe en el desarrollo de esta comprensión fue el que Vigostky propone: una mediadora.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

1.4 Justificación

Un estudio que permita abordar el problema del bajo nivel de comprensión lectora detectado en la asignatura de Español I, mediante un modelo de trabajo basado en el desarrollo y/o mejora de las estrategias básicas de la comprensión, conlleva varias ventajas: en el plano científico, la utilización de las estrategias propuestas en este modelo contribuirá a transformar la práctica pedagógica, ya que sus resultados pueden generar nuevas formas de pensar la enseñanza de la lectura que propicien su comprensión y su uso en el aprendizaje de textos

Ahora bien, la investigación que se ha llevado a cabo en el ámbito nacional e internacional coincide en señalar la comprensión lectora directamente relacionada con el aprendizaje, por lo que es factible suponer que una mejora en la primera podría incidir en el segundo, lo que en el plano económico redundaría en un uso más efectivo de los recursos de la preparatoria que en este momento se destinan a sufragar los gastos por compra de papelería para los exámenes extraordinarios, pago a docentes por concepto de asesorías o cursos de recuperación académica.

Del mismo modo, el papel relevante que la literatura sobre el tema concede a la lectura en la apropiación del conocimiento humano, conduce a pensar en el **impacto social** que tendría el desarrollo y/ o mejora de la comprensión lectora de los estudiantes, puesto que ello redundaría en la formación de cuadros de egresados con una mayor apropiación del currículo de la preparatoria, esto es, educandos capaces de asumir la responsabilidad de sus aprendizajes, documentarse "autodidácticamente en fuentes de información científica y tecnológica" (Proyecto Reforma Académica, 1993:10), y debe agregarse, capaces de analizar "información económica, política y social para entender y participar en los cambios y transformaciones nacionales e internacionales" (Ob. cit:11), pero sobre todo hombres y mujeres capaces de relacionarse productivamente con su entorno.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



1.5 Objetivo

El objetivo de esta investigación fue demostrar que un modelo de trabajo basado en la instrucción explícita de las estrategias básicas de comprensión, tales como: la activación y/o construcción de esquemas de conocimiento; la identificación de información importante (tema e idea central); la progresión temática (subtemas e ideas temáticas); la estructura textual; y la elaboración de resúmenes y la formulación y respuesta de preguntas, pueden ayudar a elevar la comprensión lectora de los estudiantes de la asignatura de Español I, impartida en el primer turno de la Preparatoria N° 2.

CAPÍTULO 2 MARCO REFERENCIAL

2.1 Nivel medio superior

La Universidad Autónoma de Nuevo León es una institución de cultura superior cuya oferta se circunscribe a dos sistemas educativos: superior (licenciatura y posgrado) y el nivel medio superior (bachillerato).

El nivel medio superior es el punto de transición entre la secundaria y la facultad, por lo que su estudio es requisito indispensable para los interesados en cursar alguna licenciatura. En la UANL este nivel educativo está conformado por la preparatoria propedéutica o general, la preparatoria bilingüe, y tres sistemas especiales de enseñanza: la preparatoria técnica, la preparatoria nocturna y la preparatoria abierta.

La duración de cada una de las modalidades del nivel medio superior está en relación directa con la misión y los objetivos que cumplen. Así, las preparatorias propedéutica y bilingüe tienen una duración de dos años ya que su propósito es preparar a los estudiantes con las herramientas de pensamiento y conocimientos requeridos para continuar estudios de licenciatura —en el caso de la bilingüe se suma el aprendizaje y dominio de un segundo idioma—; en tanto que la preparatoria técnica reúne en un mismo plan de estudios contenidos propedéuticos y tecnológicos que capacitan al egresado para participar de manera competente en la planta productiva, o bien para iniciar una carrera profesional; las otras dos modalidades fueron creadas para satisfacer las demandas de los trabajadores interesados en su superación profesional; para ellos la preparatoria nocturna ofrece tres tipos de enseñanza: la escolarizada, con una duración de tres años, y la semiescolarizada y la abierta que se adaptan al ritmo de trabajo y las necesidades particulares de cada estudiante (Documento de la Reforma Académica, 1993).

Actualmente la UANL cuenta con veinticuatro escuelas del nivel medio superior, diez de ellas localizadas en el área metropolitana de Monterrey, y catorce, en otros municipios de la entidad. Todas ellas comparten el mismo marco educativo emanado del Plan de la Reforma Académica, cuya aprobación en mayo de 1993 por el H. Consejo Universitario de la Máxima Casa de Estudios y su posterior implementación en agosto del mismo año, se sustenta en “Establecer una educación de excelencia que al propiciar el desarrollo personal, social, académico y vocacional del individuo contribuya a satisfacer íntegramente las demandas científicas, socio-económicas y culturales del siglo XXI” (Documento Reforma Académica, 1993:8).

La Reforma Académica sustenta una filosofía en la que se concibe la educación media superior de la UANL como “el medio que busca permanentemente la excelencia en el desarrollo integral...” del estudiante (Documento Reforma Académica, 1993:9), lo que supone:

- * - Incrementar los conocimientos en ciencias exactas, naturales y sociales, mediante una información actualizada de carácter universal [...].
- Fomentar en el educando la capacidad de identificar, detectar, planear y resolver problemas.
- Propiciar en el estudiante la formación de buenos hábitos y disciplina, conceptos de convivencia y colaboración, patriotismo y solidaridad que lo lleven a valorar la importancia del respeto por la vida, la familia, las instituciones y el ambiente.
- Reforzar la capacidad del estudiante de adaptarse a los requerimientos presentes y futuros de la sociedad para incrementar sus expectativas de éxito en la vida”.

(Documento Reforma Académica, 1993:9)

Conforme a la filosofía y objetivos arriba señalados, la Reforma Académica plantea una educación de calidad para formar estudiantes con bases científicas, humanísticas y tecnológicas; con habilidades y actitudes intelectuales; y con principios éticos y de comportamiento, buscando con ello generar en el joven una

síntesis personal y social que le permita acceder a la educación superior y a una mejor comprensión de la sociedad en la que se desenvuelve.

Esta visión de la educación media superior se tradujo en cambios en la estructura curricular que incidieron en el plan y los programas de estudio, los esquemas de aproximación a los contenidos, pero además introdujo modificaciones significativas en la estructura académica, tales como: la enseñanza basada en la organización curricular modular, el incremento en la hora clase de cuarenta a cincuenta minutos; la reducción en el tiempo diario de instrucción a cinco horas; y un nuevo enfoque metodológico basado en el aprender a aprender, el aprender haciendo y el aprender a ser, así como el énfasis en la experimentación.

2.1.1 Objetivo

La reformulación curricular conlleva un nuevo objetivo para el bachillerato acorde con la filosofía y los propósitos propios de la Reforma Académica ya que apunta hacia el desarrollo del educando como persona y como miembro activo de la sociedad. Así, el objetivo que se persigue en el nivel medio superior es: "Lograr una educación de excelencia que conduzca a la formación de egresados altamente preparados, a quienes les corresponderá ser líderes del progreso social, cultural, humanístico y económico, que enfrenten con éxito los retos presentes y futuros" (Documento de la Reforma Académica, 1993: 10).

En este objetivo subyacen los axiomas que el currículo de la preparatoria busca favorecer: aprender a aprender; aprender haciendo y aprender a ser (Documento Reforma Académica, 1993); el primero de ellos se refiere a la autonomía en el proceso de aprender que confiere el dominio de una serie de competencias que aluden a conocimientos, destrezas y habilidades; tales competencias pueden ser aplicadas en diversas circunstancias, al mismo tiempo que abren la posibilidad de renovar y ampliar los conocimientos; el segundo, alude

al principio de aprender a través del ejercicio y la práctica, propuesta básica de todos los programas de asignatura para el tratamiento y aprendizaje de los contenidos; en tanto que el último de estos axiomas tiene que ver con el desarrollo personal que se obtiene a partir del desarrollo de los valores y atributos que inciden en el logro de una identidad personal y social.

El objetivo del bachillerato se concreta en un plan de estudios encaminado a la formación integral de los alumnos.

2.1.2 Plan de Estudios

El plan de estudios que actualmente orienta la labor educativa en el bachillerato propedéutico de la UANL, contempla ocho módulos de instrucción distribuidos en cuatro semestres. El semestre está integrado por dos módulos con una duración de nueve semanas cada uno, durante las cuales se incluye la aplicación de exámenes ordinarios. De este modo, el semestre contempla dieciséis semanas efectivas de clase y dos dedicadas a la aplicación del examen final.

Las once asignaturas que forman parte del plan de estudios del bachillerato son: Física, Química, Biología (en el documento de la Reforma Académica aparecen bajo el epígrafe de Ciencias Naturales), Matemáticas, Computación, Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Español e Inglés, y las extracurriculares: Orientación y Educación Física.

De acuerdo con el discurso oficial, el diseño curricular que subyace en todas las asignaturas contribuye al cumplimiento del objetivo general del bachillerato, ya que prevé la adquisición de un bagaje importante de conocimientos y la consolidación de habilidades intelectuales derivados de la ciencia o la disciplina que da origen a cada asignatura, así como actitudes y atributos del más alto valor social, para incidir en la formación integral del alumno.

Del mismo modo, el objetivo formativo se fortalece a través de los dos niveles de operación con los que han sido concebidos los programas de las asignaturas curriculares, ya que por una parte, funcionan de manera independiente para profundizar en los enfoques y la naturaleza de las distintas especialidades; y por la otra, guardan una relación entre sí (interdisciplinariedad) para sustentar el aprendizaje, mediante la interacción de conocimientos, métodos, técnicas y habilidades.

En el plan de estudios vigente, las Matemáticas y el Español reciben especial atención ya que se conciben como materias instrumentales propiciadoras, respectivamente, del razonamiento lógico y las habilidades lingüísticas formales (lectura y escritura) indispensables en la vida escolar y cotidiana; de ahí que el programa de ambas asignaturas se extienda a lo largo de los cuatro semestres de la preparatoria, y que su proceso de instrucción tenga el mayor número de frecuencias y horas asignadas frente a grupo, (señalado por el Dr. Reyes Tamez Guerra en una reunión con docentes de la Preparatoria N° 2). También la asignatura de Computación recibe trato especial, aunque con un número menor de horas, para favorecer la adquisición de conocimientos y destrezas derivadas de la tecnología de cómputo.

Con el estudio de las llamadas Ciencias Naturales se pretende que el estudiante "...comprenda los fenómenos naturales que ocurren en su entorno y además reconozca la importancia del uso del conocimiento y formas científicas de pensar" (Documento Reforma Académica, 1993: 29). Se incluye el estudio de una segunda lengua, Inglés, a fin de consolidar habilidades de búsqueda y manejo de información en este idioma. Las Ciencias Sociales y Artes y Humanidades fueron pensadas para fortalecer en el estudiante su conocimiento del hombre como individuo y ser social. Las materias no académicas como Orientación y Educación Física juegan un papel trascendental en la formación integral ya que persiguen fomentar hábitos para una vida sana y plena, además de favorecer el conocimiento

intrapersonal del estudiante y mejorar sus relaciones interpersonales; asimismo, con la Orientación se facilita la ubicación de los estudiantes en una carrera u ocupación profesional.

De esta manera, el plan de estudios asume una orientación eminentemente formativa y centrada en el desarrollo de potencialidades, por lo que el enfoque pedagógico y psicológico que se utiliza en esta orientación es de índole constructivista, que conjuga el proceso y el producto en lo que se denomina la adquisición de un aprendizaje significativo.

Una copia del plan de estudios de la educación media superior aprobado por el H. Consejo Universitario de la UANL en 1993 aparece en el anexo 1.

2.1.3 Evaluación

Bajo el esquema de evaluación propuesto por la Reforma Académica, se valoran los logros del estudiante desde su ingreso hasta su egreso del bachillerato y se le da seguimiento en el nivel superior.

Como parte de esta evaluación se analizan los perfiles académico, cultural y socioeconómico del alumno antes de su ingreso a la preparatoria a través de los exámenes de habilidades, conocimientos y encuestas que se aplican en el llamado *Concurso de selección para el estudio del nivel medio superior*.

Durante la estancia en el bachillerato se evalúa el rendimiento escolar del aprendiz por módulo, por área de conocimiento, y eficiencia terminal (índices de aprobación, reprobación, ausentismo y deserción). Los criterios para evaluar el aprendizaje de los contenidos son determinados por el Comité Técnico de Academia (docentes designados por la Secretaría Académica de la UANL para revisar y evaluar los programas vigentes en las preparatorias) y la academia de asignatura de cada escuela, por lo que cada asignatura cuenta con parámetros generales de evaluación

y otros específicos que responden a su naturaleza. En términos generales la evaluación del aprendizaje se lleva a cabo a través del total de las actividades que se desempeñan durante las nueve semanas de clases que comprenden cada módulo, esto es: participación, tareas, actividades cocurriculares, trabajos escritos individuales o de grupo, y tres exámenes objetivos que se dividen en dos parciales, a cargo de las academias, y uno global o indicativo, aplicado por la Secretaría Académica de la UANL. Cada parte constitutiva tiene un porcentaje asignado y la suma de éstos constituye la evaluación final o primera oportunidad.

Finalmente, se evalúa el perfil del egresado a través de un examen de conocimientos que abarca los objetivos de aprendizaje de todas las asignaturas.

2.1.4 Perfil de egresado

Se espera que al término del bachillerato el estudiante cumpla con un perfil de conocimientos científico-tecnológicos, habilidades de pensamiento formal, así como valores y atributos personales y sociales que lo capacitan para continuar con éxito estudios profesionales, o bien, para incorporarse de manera competente a diversas actividades productivas. Con base en el documento de la Reforma Académica (1993:10-13) se presenta dicho perfil en términos muy generales.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

El plan y los programas de las distintas asignaturas de preparatoria inciden desde diversos ámbitos con el fin de desarrollar en el egresado las siguientes características:

- **Ámbito científico-tecnológico:** opera diferentes lenguajes, métodos y técnicas para facilitar la comunicación interpersonal y para la solución de problemas; incrementa su capacidad para aprender y buscar información de manera autónoma; del mismo modo, comprende los fenómenos naturales que acontecen en su entorno y la interdependencia entre ciencia y tecnología.

- **Ámbito socioeconómico:** reconoce y acepta la diversidad de ideas, creencias y acciones que se presentan en el seno de la sociedad; actúa conforme a sus derechos y obligaciones cívicas; analiza información económica, política y social para entender y participar en los cambios y transformaciones nacionales e internacionales; posee conocimientos para integrarse a diversas actividades productivas con eficiencia y calidad; asume la importancia de los recursos naturales y se preocupa por su uso racional asimismo, desarrolla atributos que inciden en las actividades que emprende y las decisiones que toma, entre los cuales se encuentran el respeto a su persona, a la familia y al ser humano en general.
- **Ámbito cultural:** posee un pleno dominio de su lengua que le permite comunicarse de manera oral y escrita; reconoce y practica valores sociales universales; y maneja una lengua extranjera.
- **Ámbito personal:** tiene interés por su desarrollo y su salud física y mental; posee buenos hábitos de conducta; adquiere una autonomía en el aprendizaje que le permite acceder a diferentes tipos de información; actúa con respeto hacia sí mismo y hacia los demás; y maneja los conceptos de la filosofía de la calidad en las actividades que realiza.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

2.2 Revisión de investigaciones realizadas

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Con el propósito de sustentar la experiencia que se informa se llevó a cabo una investigación exploratoria y una revisión de literatura relacionada con el tema, de las que se desprendieron valiosas aportaciones sobre la comprensión lectora. Los resultados de esta labor se relatan de manera sucinta en este espacio.

Al inicio del trabajo se realizó una investigación exploratoria que permitió acotar el proyecto que dio origen al presente informe. Esta actividad consistió en revisar los trabajos de investigación emprendidos por los profesores de la UANL, a través del Centro de Investigación Educativa (CIE), adscrito a la Coordinación de

Preparatorias y la Secretaría Académica de la UANL, y la Escuela de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras.

Tal actividad permitió corroborar que durante los dos años que tiene el CIE de fundado se han registrado cincuenta y una investigaciones; veintiuna de ellas fueron concluidas entre el 2001 y 2002, y veinticuatro se encuentran actualmente en proceso. De todas ellas, sólo una –en proceso– se refiere a la lectura. Esta investigación se fundamenta en el enfoque comunicativo, por lo que sus objetivos apuntan a establecer la relación entre los niveles de comprensión lectora (habilidad literal, la habilidad interpretativa y la habilidad de lectura crítica) y la reprobación.

En tanto que en la Escuela de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras sólo una investigación tiene conexión con el estudio propuesto en este documento y es la que se denomina *La relación entre la reprobación en Artes y Humanidades y la comprensión lectora*, sin embargo los objetivos de esta investigación difieren en tanto que la propuesta de la autora se encaminan a probar una estrategia de manufactura comunicativa.

Asimismo, se revisaron cinco trabajos de investigación editados por otros organismos e instituciones educativas, uno de ellos realizado en Venezuela; dos, en España y los restantes en México. Las aportaciones de todos ellos resultaron valiosas para orientar la experiencia que en este informe se presenta.

El primero de estos trabajos *La comprensión lectora y la expresión escrita* fue elaborado por A. Palacios de Pizani, M. Muñoz de Pimentel y D. Lemer de Zunino, quienes en 1996 publicaron la novena edición de los resultados obtenidos a través de su investigación. De acuerdo con el prólogo de este libro, el estudio de estos autores forma parte de un conjunto de investigaciones que han venido desarrollándose en Venezuela en el marco de un proyecto conjunto entre la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación y la Organización de Estados Americanos, para atender los problemas de lectura detectados en los niños

de segundo, tercero y quinto de primaria, inscritos en varias instituciones educativas de esa ciudad.

La investigación es de corte etnográfico por lo que la observación fue la técnica predominantemente utilizada por los autores. La experiencia consistió en observar a los niños en el aula y diseñar y aplicar un conjunto de situaciones experimentales a una muestra de doscientos cincuenta niños.

La implementación de esta experiencia estuvo a cargo de las profesoras titulares, quienes fueron capacitadas por los investigadores a fin de llevar a cabo el experimento. De este trabajo resultó una propuesta pedagógica que se traduce en talleres de lectura y escritura para los niños "con problemas de aprendizaje". En sus resultados encontraron que los problemas de aprendizaje presentados por los niños están fuertemente vinculados con problemas de lectura y escritura.

La investigación venezolana constituye un antecedente importante que permite comprobar la capacidad orientadora del enfoque interactivo basado en las propuestas constructivista y psicolingüística. Entre las estrategias implementadas destacan el diálogo y el modelado para el desarrollo de la comprensión lectora, tales estrategias se han incluido, con algunas adaptaciones, al modelo de intervención que aquí se informa.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

El segundo trabajo de investigación revisado es de extracción española y corresponde a Juan Antonio García Madruga, Ma. Rosa Elosúa, Francisco Gutiérrez, Juan Luque y Milagros Gárate, quienes entre 1992 y 1995 llevaron a cabo una investigación experimental que en el plano teórico perseguía fundamentar el papel que en la comprensión se viene atribuyendo a la memoria operativa, como recurso cognitivo básico para el procesamiento y control activo de la información durante la lectura; mientras que en el plano de la aplicación buscó desarrollar y aplicar un programa de intervención en el aula, dirigido a sujetos de 12 y 16 años de edad, con

el objetivo de mejorar sus estrategias de comprensión y recuerdo a través del procesamiento activo del texto.

Como lo explican estos investigadores en el prólogo de su libro *Comprensión lectora y memoria operativa* (1999), el programa de intervención, *Para la Mejora de la comprensión y el aprendizaje a partir de textos*, se dirigió a preadolescentes ubicados en el primero y tercer año de secundaria, dado que estos niveles de escolaridad "constituyen dos momentos evolutivos formalmente estructurados" en el sistema educativo español. Los resultados del programa mostraron, entre otras cosas, la complejidad de los procesos mentales que subyacen en la comprensión lectora; la necesidad de intervenir en su mejora como ponen de manifiesto las deficiencias halladas en algunos adolescentes; y la posibilidad real de conseguir esa mejora mediante la intervención.

Cabe mencionar que el programa de intervención formulado por estos autores, constituye una ampliación de un trabajo previo realizado por García Madruga y otros (1995) y que esta ampliación fue probada con éxito. El programa descrito en términos generales en este mismo libro consta de 8 sesiones (en el primer trabajo eran 4 sesiones) de 50 minutos cada una, la intervención incluye la enseñanza directa, el modelado y la práctica guiada —no así la práctica independiente— de las siguientes estrategias:

- Identificación de ideas principales mediante la utilización de las macrorreglas: selección-supresión, generalización y construcción.
- Elaboración de esquemas conceptuales y resúmenes.

Ahora bien, la enseñanza de estas estrategias no está integrada a los contenidos curriculares, pues aun cuando se impartió en el horario normal de las clases de Lengua Española, los materiales expositivos y narrativos utilizados no correspondieron a los contenidos contemplados en el currículo de la asignatura. De ahí, que se considere como un entrenamiento experimental que supone un acercamiento a las condiciones y características del contexto educativo, pero no

posee todavía los rasgos que una intervención realmente transformadora requiere, esto es la integración plena de la mejora de la comprensión lectora en el currículo de una materia o materias y su realización por el profesor-investigador, lo cual constituye un punto de desacuerdo con el presente trabajo.

El tercer trabajo analizado fue *Comprensión y composición escrita: estrategias de aprendizaje* redactado por las también españolas Azucena Hernández Martín y Anunciación Quintero Gallego (2001). En este libro las autoras consignan sus experiencias con un programa de intervención que conformaron a partir de una investigación documental y que al igual que el de García Madruga y otros (1999) se basa en el enfoque interactivo del proceso lector.

De acuerdo con las autoras su propuesta *Programa para el desarrollo de estrategias de comprensión y composición escrita*, "fue aplicada con éxito" a un grupo de alumnos de tercero de secundaria, sin embargo, la reseña del programa no incluye conclusiones ni pruebas objetivas sobre éste, tampoco sobre el tamaño de la muestra ni el lugar en el que se implementó el programa. Sin embargo, la propuesta resulta interesante pues, a diferencia del trabajo de García Madruga y otros (1999), contempla una instrucción integrada al currículo de la clase de Lengua y Literatura Española, además conjunta de las estrategias de comprensión y las de composición escrita, esto último lo justifican al señalar que tanto la lectura como la escritura presentan niveles de competencia lingüística comunes que hacen posibles que lo que se aprende a través de cada una de ellas se puede emplear para fortalecer el desarrollo de la otra, siempre y cuando se den una serie de condiciones, tales como: la integración real de la lectura y escritura en las diversas actividades que se planteen en el aula y la otra dada por la circularidad del proceso, esto es, que la lectura alimenta a la escritura y a la inversa, algo así como leer para escribir y escribir para leer.

El programa coincide en varios aspectos con el de García Madruga y otros (1999) aun cuando se aprecia con un mayor grado de estructura; dicho programa ha sido dividido en cuatro módulos:

- Primer módulo: estrategias dirigidas a identificar el tema y la idea principal de textos cortos, tales como: De qué trata el texto: poner un título; y las macrorreglas de supresión-selección, generalización y de integración.
- Segundo módulo: estrategias para identificar los subtemas e ideas temáticas o principales del párrafo y las relaciones entre la lectura y la escritura. Para la parte que corresponde a la lectura se utilizan las mismas estrategias señaladas en el módulo uno.
- Tercero módulo: estrategias de organización textual: problema solución, causal, comparación-contraste, colección (enumeración y secuencia) y las relacionadas con el proceso composición de textos con distintas estructuras.
- Cuarto módulo: estrategias para la elaboración de resúmenes.

El programa de intervención de Hernández Martín y Quintero Gallego (2001) permite asumir que es posible integrar la enseñanza de las estrategias de comprensión a los contenidos curriculares de la asignatura, por lo que eso restó importancia a la preocupación sobre el tiempo y el espacio que requiere la enseñanza y el desarrollo de las estrategias de comprensión lectora, así se pudieron utilizar los temas y lecturas propuestos por el libro de Español I.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Las últimas dos investigaciones que se tuvieron la oportunidad de revisar, fueron elaboradas por seis mexicanos, todos ellos profesores del Instituto Mater, A.C. (IMAC) localizado en la ciudad de San Pedro Garza García, N. L. Ambos estudios constituyen el producto final que los autores llevaron a cabo para obtener el título de maestría en *Estrategias educativas innovadoras*, grado impartido por la división de posgrado del IMAC.

El trabajo *Estrategias de lectura para elevar la comprensión lectora de los alumnos de primero de secundaria* fue realizado por la Lic. Elsa Gabriela Sánchez

Carranza y el Lic. José de Jesús Ramírez Martín; mientras que el de *Aplicación de estrategias de lectura para mejora de la comprensión en segundo año de primaria*, lo efectuaron los maestros María Alejandra Colunga Córdoba, María Eugenia González Kipper, Marcela Concepción Padilla Martínez, y María Fernanda Sánchez Mendoza. Ambas publicaciones tienen fecha de 18 de mayo de 2002.

El estudio de Sánchez y Ramírez (2002) es el resultado de una investigación-acción, que al igual que la de Palacios y otros (1996), se basa en la observación en el aula. Tal estudio se fundamenta en las teorías de aprendizaje derivadas de la psicología cognitiva, y se llevó a cabo en la Escuela Secundaria #78, Profra. Elmira Martínez Chapa, la muestra abarcó un total de cincuenta alumnos del primer grado.

Sánchez y Ramírez proponen un programa de entrenamiento en estrategias centrado en la organización interna del texto, tales como: problema-solución, causalidad, descripción, comparación, y secuencia.

La estrategia general utilizada por estos autores, resulta de una selección de estrategias contenidas en los programas o modelos de intervención de Sánchez, Orrantía y Rosales (1992), Cooper (1990) y Meyer. Dicho programa está conformado por cuatro etapas:

- Etapa preparatoria: corresponde a la labor que realiza el docente a fin de identificar el vocabulario y la información previa que debe disponer el lector.
- Etapa de desarrollo del vocabulario y la información previa: como su nombre lo indica, es el trabajo que realizan en conjunto docente y estudiantes a fin de activar o desarrollar la información previa relacionada con el texto.
- Etapa de lectura de texto: que incluye las actividades de anticipar y predecir información y la identificación de la progresión temática.
- Etapa de detección de organización interna o estructura del texto.

Para desarrollar la estrategia en el aula y facilitar la labor de comprensión, Sánchez y Ramírez elaboraron un manual que contiene las estrategias diseñadas,

así como una antología de lecturas, los cuales distribuyeron entre sus alumnos durante la aplicación del tratamiento. Esta idea fue retomada para facilitar la labor de enseñanza de quien esto escribe.

El segundo estudio es el de Colunga, González, Padilla y Sánchez que con base socioconstructivista, se realizó en el IMAC con los alumnos de segundo año de primaria, la muestra es de sesenta niños del segundo grado y se efectuó durante el ciclo escolar 2000-2001.

La experiencia metodológica de esta investigación tiene puntos de coincidencia importantes con el modelo de intervención propuesto por García Madruga y otros (1999) y Hernández y Quintero (2001) pero que Colunga y otros, consignan como propuesta por Vidal-Abarca y Gilabert (1991); dicha metodología se basa en la instrucción directa e incluye las fases de modelado, práctica guiada y la práctica independiente de las estrategias de los programas de Sánchez, Orrantia y Rosales, Callella, Vera y Beltrán. Las estrategias seleccionadas fueron:

- Relaciona ideas antes de leer (RIAL): dirigida a estimular el recuerdo y los conocimientos previos.
- ¿Qué conozco?, ¿Qué quiero conocer?, ¿Qué aprendí?: la primera parte de esta estrategia está encaminada a estimular la información previa, mientras que la segunda, a la lectura y lo que se aprendió sobre ella.
- Predice, lee y revisa: utilizada para anticipar lo que vendrá en la lectura y luego y revisar si sus predicciones fueron acertadas.
- Mapa de la mano: estrategia utilizada en textos narrativos –literarios o históricos– cada dedo corresponde a un elemento de estos textos: acción, problema personaje, principal, lugar y título).
- Mapa del personaje: útil en textos literarios y destinada a descubrir las características del personaje, las acciones principal y secundaria, el efecto en otros personajes, lo que el personaje debería haber hecho y los cambios sufridos por el personaje al final de la historia.
- Gráfica del pescado: se utiliza para facilitar la organización del conocimiento.

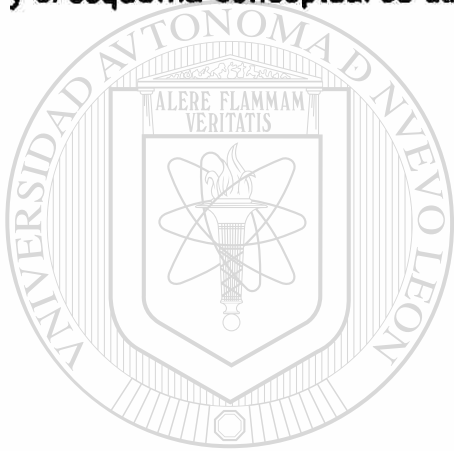
Aún cuando las dos investigaciones del IMAC se dirigen a la educación básica, resultan interesantes en la medida que cada una de ellas proponen la enseñanza de las estrategias integrada al currículo de las asignaturas y utilizan como punto de partida la activación de esquemas de conocimiento, coincidiendo con la experiencia que aquí se reseña.

Aunado a lo anterior, se efectuaron entrevistas informales con los profesores de Español I de la Preparatoria N° 2 a fin de precisar la experiencia en torno a las estrategias de comprensión lectora que a la fecha se ha venido desarrollando en esta asignatura. A la pregunta *¿Cuáles son las estrategias que utiliza en el aula para desarrollar o mejorar la comprensión lectora?*, todos los docentes, con distinto tono y palabras más, palabras menos, coincidieron en señalar "las que vienen en el libro" a la pregunta expresa *¿cuáles?*, doce maestros respondieron "el resumen y la paráfrasis" y los otros aprovecharon para criticar el libro refiriéndose a que de manera explícita no había ninguna o que no había una secuencia de éstas, sólo una maestra especificó que realiza actividades de prelectura limitadas a preguntas relacionadas con el tema de los textos contemplados.

Así pues, la enseñanza que normalmente se practica en la asignatura de Español I impartida en la Preparatoria N° 2 difiere a la que aquí se propone; en principio en el tipo de estrategias y el enfoque para su tratamiento: explícito, intencional e integrado a los contenidos curriculares. El componente innovador de la propuesta contenida en este documento estriba en que contempla la enseñanza de las estrategias desde un enfoque interactivo del proceso lector, por lo tanto centrado en los estudiantes y basado en la reflexión de su papel activo en la comprensión y el establecimiento de objetivos como estrategias metacognitivas que guían el proceso de comprender; asimismo, apoyado en una secuencia de instrucción que se presume posibilita el aprendizaje a partir de textos, mediante el uso y control de las estrategias de comprensión: activación y/o construcción de esquemas de conocimiento; identificación de información importante (tema e idea general), progresión temática

(subtemas e ideas principales); estructura textual, asimismo, la centrada en el aprendizaje de textos: resúmenes y la destinada a evaluar la comprensión de la lectura: formulación y respuesta de preguntas.

Es importante señalar que las estrategias contenidas en el modelo de intervención que se describe se abordan de acuerdo a los tres momentos que presupone en la lectura: (antes, durante y después), en tanto que el programa y el texto de Español I sólo propone la definición de la idea central como una estrategia en la que se soporta todo el análisis del texto, en tanto que el resumen, la paráfrasis y el esquema conceptual se utilizan como estrategias posteriores a la lectura.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CAPÍTULO 3 MARCO TEÓRICO

3.1 Fundamento Filosófico

La educación ha sido un tema de interés a lo largo del tiempo, no sólo para quienes viven inmersos en su práctica formal o para quienes teorizan sobre ella, sino también para los padres, religiosos, gobernantes..., es decir, para la sociedad en general. Tal interés no es casual. Dewey (1998) afirma que la vida de una sociedad depende de la transmisión de su experiencia acumulada –costumbres, creencias, ocupaciones e instituciones- a los miembros inmaduros. Así, la educación constituye un medio para asegurar la vida *característica* del grupo social, pues en la medida que es educado el niño en los propósitos, informaciones, prácticas sociales..., se asegura la renovación y la continuación de un grupo social.

Ahora bien, la comunicación de los saberes compartidos por el grupo social no se da de manera directa, sino que el grupo crea el *ambiente* o las condiciones para que los jóvenes lleven a cabo actividades acordes con la naturaleza y los propósitos de la sociedad; tales actividades sintetizan las experiencias que el grupo transmite al joven para que en la vida adulta las recree y las reorganice para los más inmaduros, pues, "Al dirigir y encauzar las actividades de la juventud, la sociedad determina su propio futuro determinando el de los jóvenes" (Dewey, 1998:46). En este sentido, la educación cumple con la función social de dirigir y encauzar el desarrollo de las "disposiciones y actitudes necesarias para la vida continuada y progresiva de una sociedad" (Dewey, 1998:30). Se acepta que esta función social de la educación es una forma de control, no de los individuos, sino de las situaciones sociales que se organizan y construyen para su crecimiento o desarrollo.

Junto con Dewey (1998) se asume que todo ser inmaduro supone la capacidad para desarrollarse, esto es, para crecer y transformarse a través de experiencias significativas, puesto que en él existen disposiciones o potencialidades

cuyo cultivo incide directamente en su desarrollo. No obstante, habrá que tomar en cuenta que el concepto de crecimiento –y el proceso educativo que en éste subyace– de Dewey, también puede aplicarse a los adultos ya que éstos, al igual que los niños y los jóvenes, están en constante crecimiento a partir de las experiencias que se organizan y construyen en el medio social. Así, todo ser humano crece cuando confronta la necesidad para superar un obstáculo o resolver un problema, pues para lograr lo que desea o necesita: observa, prueba las soluciones posibles y aprende de sus resultados y de cada esfuerzo que realiza al interactuar con su ambiente. Los individuos, independientemente de su edad, no actúan en el aislamiento, viven en comunidades y las acciones de uno afectan a los otros y viceversa y es precisamente en esa interacción donde se genera el aprendizaje y el crecimiento.

Por otra parte, se coincide con Dewey (1998) cuando afirma que la escuela es un microcosmos de sociedad y que el proceso de educación es –o debe ser– una versión más controlada del proceso de crecimiento. La primera responsabilidad de la escuela es, entonces, proveer de experiencias que despierten la curiosidad de los alumnos y dirigir sus actividades hacia la investigación de materias que resulten interesantes para ellos, obviamente vinculadas con su medio natural y cotidiano; en otras palabras, los maestros –y los padres– deben crear las oportunidades apropiadas y las condiciones necesarias para el crecimiento del niño.

En este sentido, se conciben los fines de la educación formal fuertemente vinculados con el crecimiento o el desarrollo de las capacidades y actitudes de los niños y los jóvenes, "...como el crecimiento es la característica de la vida, la educación constituye una misma cosa con el crecimiento; no tiene un fin más allá de ella misma" (Dewey, 1998:55); conforme a esta línea de pensamiento, el proceso educativo no tiene un fin fuera de él, ya que es un fin –o fines como acertadamente lo señala Cirigliano (1972)– en sí mismo.

Ahora bien, con el advenimiento de la democracia y los cambios que las sociedades modernas experimentan día a día, se ha hecho imposible predecir con

exactitud lo que será la civilización dentro de veinte años, por lo que es absurdo preparar al niño para enfrentar situaciones concretas que probablemente no estén presentes en la sociedad futura, es por ello que en este trabajo se sostiene que la educación debe *preparar al individuo para la vida*, (Dewey, citado por Stramiello, 2001; Galán Wong, 2001) lo que significa educarlo para que consiga el desarrollo completo y rápido de todas sus capacidades. Es por lo anterior que los fines de la educación no se piensan como un proyecto rígido, sino variable y ajustado a las actividades actuales del individuo, para generar experiencias de vida variables y según la época, la edad y las circunstancias de las personas (Cirigliano, 1972; Stramiello, 2001).

La escuela, con sus prácticas deliberadamente dirigidas, debe preparar a las personas para ser flexibles, estar alertas ante los nuevos desafíos y responder creativamente ante los problemas y las situaciones que el entorno les plantea, así como también a reaccionar frente a situaciones nuevas con interés, flexibilidad y curiosidad (Dewey, 1998).

Del mismo modo, la educación debe reflejar los ideales de la sociedad democrática en la que opera, es por ello que la escuela debe ser una institución donde los avances de la sociedad se puedan transmitir directamente a las nuevas generaciones, no a través de métodos formalizados o de una pedagogía inerte comparada a la tradicional, sino a partir de una escuela que permita al niño construir, crear e indagar activamente, es decir, *aprender a ser y hacer* en un ambiente colectivo, pues esto haría posible formar individuos altamente participativos y constructivos de una sociedad democrática (Dewey, 1998). Al vincular educación con democracia, tal y como lo plantea Dewey, se propone una sociedad en donde sus miembros gozan de la igualdad de oportunidades que hace posible la educación.

Además de la filosofía de la educación de Dewey, en este trabajo se adoptan los principios pedagógicos de la llamada *escuela nueva o escuela activa*, cuyos exponentes Claparede, Delcroy, Montessori y el mismo Dewey, entre otros,

rechazan la educación tradicional centrada en el programa y la enseñanza puramente verbal y autoritaria, pues ella propicia un papel pasivo por parte del alumno y privilegia un método de aprendizaje basado en la repetición y la memorización (Sarramona, 1989; Gilbert, 2001).

Los principios pedagógicos de la escuela nueva giran en torno a dos aspectos que al mismo tiempo que se diferencian se complementan: "la actuación individualizada, que depende de la personalidad general de cada sujeto, y la acción socializada, es decir, la forma conductual de cada sujeto con respecto a los demás que lo rodean" (Sarramona, 1989: 363); lo que implica abrazar otros ideales en la educación como "El desarrollo de los sentimientos comunitarios[y] la formación de los alumnos para la democracia" (Sarramona, 1989:364)

Bajo estos principios el interés se centra en el *estudiante* como un individuo con necesidades que para satisfacerlas requiere actuar; sin embargo, se asume que estas necesidades son diferentes a las de los adultos, por lo que la escuela debe identificar las que realmente interesen a los alumnos a fin de ajustar a éstas el proceso educativo, sin embargo, habrá otras cuyo contenido resulte importante aprender y que la escuela deberá presentar de tal manera que resulten interesantes y estimulen la actuación de los educandos (Sarramona, 1989). De esta manera, la función de la escuela es hacer activo e interesante los conocimientos y las habilidades necesarias para la vida y procurar que la conexión entre la acción y la finalidad sea natural.

Pensar así la función de la escuela implica una concepción diferente de la *figura y el papel del maestro*; si antes era el instructor y el protagonista del proceso educativo, hoy se perfila como un orientador y un motivador del aprendizaje. En tanto motivador, requiere observar las necesidades de los alumnos y traducirlas en actividades que tomen en cuenta las diferencias individuales y fomenten la cooperación para hacer explícito el espíritu comunitario. Como orientador del proceso debe observar el trabajo de cada uno de sus alumnos para intervenir en el

momento oportuno y ofrecer la ayuda requerida para el desarrollo máximo de las capacidades de los estudiantes (Sarramona, 1989; Stramiello, 2001).

Con respecto a la *metodología de trabajo* se acepta la postura de la escuela nueva de situar al alumno en una postura activa frente al aprendizaje, pues esto implica un estudiante que participa, construye y habla en el aula, así como también deduce, concluye, demuestra y prueba los principios de los conocimientos y las habilidades implicadas en las actividades o experiencias que se le proponen. Para lograr lo anterior el diseño de las actividades en el aula deben ajustarse a las capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje propios de cada estudiante, al mismo tiempo que propician la cooperación entre los estudiantes como fuente de socialización.

Aunado a lo anterior, se encuentran las propuestas de la escuela nueva que refieren a la *preparación para la vida*, mediante una globalización de los contenidos que se proponen en la escuela para que se “estudien pocas materias por día, pues la dispersión de las ramas causa más la atención del niño que la concentración de un número reducido de temas” (Sarramona, 1989:369); asimismo, la propuesta que corresponde a la colaboración familia-escuela para hacer efectiva la labor educativa en las aulas.

Cabe mencionar que la *Visión UANL 2006* y su estrategia el programa *Educación para la Vida* (2000) reivindican algunas de las opiniones de Dewey, y se adscriben a los principios pedagógicos de la escuela nueva, como un resultado de las propuestas educativas que la UNESCO (Delors, 1997) ha dirigido a todas las universidades del mundo. El rector de la UANL, Dr. Luis Galán Wong, ha promovido el programa *Educación para la vida* como “...una estrategia orientada a la formación de las personas, en todas sus dimensiones, mediante la interacción entre la UANL y la comunidad, con el fin de lograr la transformación, el mejoramiento y la prosperidad recíproca del propio individuo, de la institución y de la sociedad” (Galán Wong, 2001:4). Así, toda la organización educativa de la UANL se encuentra al servicio de

la formación integral de sus educandos; para ello se han reformulado los currícula de los niveles medio superior y superior y se han sustentado en los cuatro pilares de la educación: aprender a ser, aprender hacer, aprender a convivir y aprender a aprender (Galán, 2001); de ahí que el énfasis del proceso educativo está en el aprendizaje del alumno y consecuentemente en su formación como un individuo con valores y atributos del más alto nivel intelectual y social, capaz de competir en el ámbito nacional e internacional; lo que ha ameritado un perfil de docente que no sólo domina la disciplina que enseña, sino que además conoce su quehacer y lo utiliza de manera estratégica para aproximarse a sus educandos, lo que implica un profundo conocimiento de los alumnos: quiénes son y cómo aprenden.

3.2 Fundamento Psicológico

3.2.1 Adolescencia

El estudiante promedio de las preparatorias de la UANL presenta una edad que oscila entre los quince y los diecisiete años; es por tanto un adolescente, ya que tradicionalmente se ha considerado esta edad como parte de la adolescencia.

La adolescencia se ha considerado como un periodo crítico del desarrollo humano debido a los ajustes que demandan los cambios físicos y fisiológicos experimentados durante la pubertad, así como las transformaciones psicológicas que se asocian a estos cambios físicos.

Aunado a lo anterior, los adolescentes enfrentan diversas tareas de desarrollo como parte de las presiones que ejerce la sociedad para que alcancen una madurez con sentido (social y psicológica), entre estas tareas figuran: alcanzar gradualmente la independencia emocional respecto a su familia; ajustarse a su maduración sexual; establecer relaciones viables y de cooperación con sus compañeros, sin ser dominados por ellos; decidir cual será su vocación y prepararse para cumplirla; y sobre todo, adquirir un sentido de su propia identidad. Así pues, los adolescentes

están tratando de construir una filosofía de la vida, esto es, un conjunto de normas y creencias que los oriente y dé consistencia a las múltiples decisiones que tendrán que tomar y a las acciones que habrán de emprender en un mundo cambiante y que, a veces, parece caótico (Mussen y otros, 1980).

Las reacciones psicológicas y emocionales que se asocian con los ajustes a los cambios físicos y fisiológicos y a las tareas de desarrollo que en esta época se viven, producen modificaciones importantes en los patrones de conducta (Powell, 1985). No son pocos los adolescentes que viven esta etapa del desarrollo con verdadera ansiedad y preocupación; algunas de las conductas observadas en el aula, como los cambios repentinos de humor, la sobrevaloración de la imagen física, la rebeldía, la depresión o la falta de motivación hacia el estudio, podrían tener su justificación en las emociones, pues éstas suponen un gasto de energía. Tampoco es raro encontrar adolescentes que en la preparatoria, por primera vez, se enfrenten al fracaso escolar y no porque sufran un menoscabo en la inteligencia, sino como producto de la influencia de las emociones que impiden un ejercicio intelectual adecuado.

En esta etapa de vida, los pares – o compañeros de la misma edad– asumen el plano emocional que ocupaban los padres durante la infancia. Si bien, esta distancia marcada por los adolescentes con la familia se ha dado de manera progresiva es, en este período, cuando se acentúa para ganar la independencia emocional que se les demanda desde el exterior. Además, las relaciones con los miembros de la familia están tan frecuentemente cargadas de emociones encontradas (anhelos de dependencia junto a aspiraciones de independencia; hostilidad mezclada con amor; y conflictos por causa de valores culturales y conductas sociales), que hacen difícil que los adolescentes compartan con ellos sus problemas y su conducta, de ahí que necesitan del apoyo, la aprobación, la seguridad y las normas de un grupo de compañeros. De esta manera, el grupo de pares funciona como un continente que dicta las pautas de conducta y ofrece el sostén emocional que anteriormente se obtenía de la familia. (Mussen, y otros, 1980;

Powel, 1985). Así, ser parte de un grupo de pares es altamente valorado, por lo que es frecuente ver estudiantes en la preparatoria que adoptan formas de conducta destinadas a ganar la aprobación de sus compañeros, y evitar aquéllas que puedan acarrear su desaprobación y rechazo

En las relaciones entre iguales, las amistades ocupan un lugar especial ya que éstas, a diferencia de las sostenidas con los pares o compañeros de la misma edad, son más intensas, íntimas y francas. Con los amigos es con quienes los jóvenes se sienten más libres para dar salida a las emociones que sienten o de externar las dudas, preocupaciones y ansiedades que experimentan ante los ajustes que exige "un yo cambiante (psicológica y fisiológicamente)" (Maier, 1979:66) y las demandas exteriores (familiares y sociales) que se le plantean. Como Mussen y otros (1980) lo expresan: "En la libertad con que los amigos íntimos se suelen criticar unos a otros, el adolescente encuentra la manera de aprender a modificar su conducta, sus gustos o sus ideas, sin la necesidad de aprenderlo solamente a través de la dolorosa experiencia del rechazo de los demás" (Mussen y otros, 1980: 738).

El papel que desempeñan el grupo de pares y los amigos cobra especial importancia durante la adolescencia, por que en ningún otro momento es tan "vago" el sentido de la propia identidad; como afirma Douván (citado por Mussen y otros, 1980) "Esta descubriendo y tratando de interpretar y controlar, un cuerpo cambiado, y con ello impulsos nuevos y aterradores, por todo lo cual necesita tanto del ejemplo como de la comunión de sus compañeros. Está a punto de cristalizar su identidad, y por esto necesita que otros de su generación actúen como modelos, espejos, auxiliares, probadores y contrastes" (Mussen y otros, 1980: 730).

De acuerdo con Maier "En la adolescencia, el yo realiza una síntesis gradual del pasado y el futuro. Dicha síntesis es el problema esencial de esta fase final antes de la adultez sociopsicológica" (Maier, 1979:67). Este replanteamiento entre lo que era y lo que quiere ser –o lo que otros quieren que sea– genera una crisis de identidad que lleva al adolescente a buscar respuestas a ¿quién soy? pues, por una

parte está consciente de que ya no es un niño, pero tampoco es un adulto. El trato ambivalente que la familia y la sociedad le dispensan contribuyen a reafirmar esta confusión: es un niño para continuar con ciertas conductas, pero tampoco es un adulto para realizar otras. En un intento por fortalecer su "yo ideal" los jóvenes dejan de considerar a los padres como las figuras ideales y en su lugar eligen figuras supuestas o imaginarias, de las que va nutriéndose para construir una imagen estable del yo.

En medio de esta importante crisis de identidad, los jóvenes se ven en la necesidad de tomar decisiones relacionadas con su vocación u ocupación futura, dado que "...con la adolescencia, la orientación hacia el provenir se vuelve preponderante..." (Merari, 1970:213). De esta manera, a la necesidad interior de decidir sobre que "quieren ser" se suman las presiones que, a través de la escuela y/o la familia, ejerce la sociedad, pues la edad en la que se ubica la adolescencia coincide con la preparatoria, nivel educativo en el que se espera que se tomen decisiones vocacionales. Los adolescentes saben –intuyen o se les ha hecho saber– que de estas decisiones depende la forma en que en el futuro van a satisfacer lo que Anne Roe llama "necesidades de orden inferior" como la tranquilidad y la seguridad [económica y social] y 'necesidades de orden superior', generalizadas como las de aprecio a sí mismo, la independencia y la realización del yo..." (Anne Roe citada por Mussen y otros, 1980:742). Así, en la adolescencia se espera que los jóvenes –que aún no acaban de saber quiénes son– decidan lo que van a ser o hacer en el futuro, lo que bien podría explicar los fenómenos de deserción escolar, cambios de carrera a mitad de ella, así como las insatisfacciones que se observan entre los profesionistas que acaban trabajando en algo que no deseaban en realidad.

Los ajustes a los cambios físicos y fisiológicos y tareas de desarrollo que se emprenden durante la adolescencia tienden a velar el hecho de que al mismo tiempo se están efectuando cambios cuantitativos y cualitativos impresionantes en el desarrollo cognoscitivo de los adolescentes. Piaget (1975) en su teoría del desarrollo intelectual brinda una explicación sobre el funcionamiento cognoscitivo a lo largo de

la vida, en la que señala la efectividad que el adolescente adquiere para tratar con el medio ambiente y la expansión en su habilidad para interpretarlo, dado que el desarrollo mental en la adolescencia propicia una capacidad racional y adaptativa que hacen factibles respuestas –mediante el proceso de asimilación y acomodación– a situaciones nuevas.

Mussen y otros (1980) señalan que en la adolescencia existe una tendencia marcada a obtener puntuaciones altas en las pruebas psicométricas que miden procesos mentales de nivel elevado. En tanto que para Piaget (1975) los cambios cualitativos en el desarrollo intelectual se observan en el tránsito de la etapa de las operaciones concretas, característica de los niños y los preadolescente, a la de las operaciones formales de pensamiento.

Con el paso de las operaciones concretas a las formales, el adolescente adquiere una capacidad para pensar en función de símbolos e ideas, pues "La lógica del adolescente –y nuestra lógica- es esencialmente una lógica del discurso. Es decir que somos capaces de [...] razonar sobre enunciados verbales, proposicionales; somos capaces de manipular hipótesis, de razonar colocándonos en el punto de vista del otro, de creer en las proposiciones sobre las que razonamos. Somos capaces de manipularlas de una manera formal e hipotético-deductiva" (Piaget, 1975:28). Este tipo de pensamiento formal (hipotético-deductivo) incide de manera importante en la capacidad del adolescente para entenderse a sí mismo y el mundo que lo rodea, pues es capaz de una mayor introspección –ver hacia dentro-, así como de advertir la diferencia entre cómo son las cosas y cómo podrán ser

3.2.2 Teorías de aprendizaje

El presente trabajo se fundamenta en las teorías psicológicas de aprendizaje constructivista, cognoscitiva y metacognitiva, dada su capacidad explicativa para los

fenómenos asociados con el aprendizaje, particularmente para explicar los procesos mentales que subyacen en este proceso.

Las tres teorías que se consignan en este apartado contribuyeron a orientar la experiencia pedagógica que se informa, ya que de ellas se derivaron tres principios: reconocer al estudiante como constructor de su propio aprendizaje; propiciar el aprendizaje significativo a través de la mediación y favorecer la metacognición como un factor de autorregulación y autocorrección en las tareas de construcción del conocimiento, ya sea éste declarativo, procedimental y/o condicional.

3.2.2.1 Constructivismo

La visión constructivista sostiene que "El conocimiento se construye [...] a partir de la interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto que se desea conocer, interacción que lejos de realizarse en solitario está enmarcada en un proceso social" (Palacios, y otros, 1996: 16). Tal concepción del constructivismo se fundamenta en las aportaciones derivadas de diversas corrientes psicológicas que Díaz Barriga y Hernández (1998) identifican como asociadas genéricamente con la psicología cognoscitiva, ellas son: el enfoque psicogenético de Piaget, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo de Ausubel y la psicología sociocultural de Vigostky. Las aportaciones de estas teorías cognoscitivas al constructivismo se mencionan en los siguientes apartados.

De acuerdo con Barreras (1999), las bases psicológicas del constructivismo fueron propuestas por Piaget ya que en sus investigaciones sostuvo la existencia de categorías que se construyen permanentemente en el individuo.

Los estudios de Piaget en torno al papel que le corresponde al sujeto en la construcción del conocimiento, han dado lugar a la teoría psicogenética. En esta teoría Piaget explica cómo se forman las estructuras que permiten al individuo hacer suyo el conocimiento en un proceso de construcción paulatina, sucesiva y

permanente; también identifica estadios de desarrollo en los cuales el tiempo es un factor determinante, tanto por la duración de cada estadio como por la forma en que suceden uno a otro (Ramírez y Sánchez, 1995).

De acuerdo con Piaget (1975), el desarrollo intelectual o cognoscitivo se produce a partir de la interacción del sujeto con el objeto; en esa interacción el sujeto asimila la información del objeto a su esquemas de acción o estructura preexistente, los cuales tienden a acomodarse en función del objeto asimilado.

Un esquema de acción "es una respuesta generalizada que puede utilizarse para resolver toda una variedad de situaciones" Mussen y otros (1980:506). Para cada estadio operatorio identificado por Piaget –sensorio-motor, preoperatorio, concreto y formal–, corresponde un conjunto característico de esquemas; así, las actividades que se llevan a cabo en la etapa de las operaciones concretas son cualitativamente distintas a las del período operatorio formal, éste último ya descrito con anterioridad.

Según Coll y otros (1996), a Piaget se debe el principio constructivista de *competencia cognitiva general* o nivel de desarrollo operatorio, necesario en la definición de los procesos educativos que actualmente se llevan a cabo, pues a cada estadio de desarrollo corresponde una forma de organización mental que se traduce en posibilidades de razonamiento y de aprendizaje a partir de la experiencia.

Otro aporte que recoge la concepción constructivista proviene de la teoría de los esquemas que destaca la actividad mental del sujeto en la construcción del conocimiento. De acuerdo con esta teoría, se entiende que el sujeto posee "una estructura cognoscitiva configurada por una red de esquemas de conocimientos" (Zavala, 1995:35). Los esquemas constituyen la síntesis de los significados que el educando ha podido construir en sus interacciones con el mundo. En diferentes situaciones y en presencia de una información, el individuo activa los esquemas mentales que vienen al caso en cada circunstancia. Si los esquemas activados son

los pertinentes o apropiados, entiende la situación (objeto de conocimiento) de manera convergente (acertada). En caso de que los esquemas activados no sean los apropiados, el entendimiento puede ser divergente o totalmente errado para la situación (Seda, 1995).

Según esta teoría, el nivel de integración o pertinencia de estos esquemas es lo que permite al individuo entender o no las situaciones o informaciones nuevas que se le presentan tanto en su vida cotidiana como en la escolar. En ausencia de esquemas apropiados el sujeto "busca" en su estructura cognoscitiva los conocimientos que le permitan construir el sentido de una información (situación o experiencia) relacionándola o contrastándola con lo que ya sabe o conoce, para finalmente incorporarla como un conocimiento nuevo (Zavala, 1995). Conforme a este proceso de construcción de significados, los esquemas se modifican, expanden, reformulan, subdividen, actualizan o se acomodan de acuerdo con las nuevas experiencias y los conocimientos adquiridos. La modificabilidad de los esquemas y las relaciones establecidas entre diferentes esquemas permiten a los estudiantes establecer relaciones conceptuales muy complejas que cambian, evolucionan y alcanzan varios niveles de refinamiento, según las experiencias de los mismos educandos con el mundo y con los contenidos específicos de los que hay que conocer y entender (Seda, 1995).

La postura constructivista se enriquece con los conceptos que retoma de Ausubel para explicar el aprendizaje como una actividad significativa para la persona que aprende (Carretero, 1997); tal actividad implica establecer un vínculo entre el nuevo conocimiento y los ya existentes en la estructura cognoscitiva, entendida ésta como "El conjunto de hechos, proposiciones, conceptos, etc..., almacenados de manera organizada, estable, clara" (Ausubel, 1983:26). Sin embargo, un aprendizaje es significativo sólo si "...la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, y si éste adopta la actitud de aprendizaje correspondiente para hacerlo así" (Ausubel, 1983:37).

Así, el aprendizaje significativo implica una relación o interacción entre la estructura cognitiva previa del alumno y el material o contenido de aprendizaje. Esta interacción supone una modificación mutua ya que el resultado de este proceso es una autentica asimilación de significados en la estructura cognoscitiva que la capacita para otros aprendizajes del mismo contenido, pero de naturaleza más compleja.

Por otro lado, la contribución de Vigostky a las posiciones constructivistas, radica en la dimensión social que le confiere al aprendizaje en su teoría sociocultural del desarrollo intelectual y del aprendizaje. Una de las ideas centrales de la teoría sociocultural de Vigostky es que "...el desarrollo cognitivo puede ser entendido como la transformación de procesos básicos, biológicamente determinados, en funciones psicológicas superiores. [...] los procesos básicos [llamados por Vigostky también 'biológicos', 'naturales' o 'elementales'] se transforman sustancialmente por obra del contexto de la socialización y de la educación, en particular a través del uso del lenguaje, para constituir las funciones psicológicas superiores o las formas peculiares del conocimiento humano" (Díaz, et. al, 1990:153).

De acuerdo con esta concepción, el sujeto nace dotado de una actividad nerviosa caracterizada por pautas de acción refleja o involuntaria (como la percepción del movimiento, la capacidad de memoria eidética y las respuestas de excitación o de hábito a los estímulos del medio), y que es a través de su actividad social o interacción con los adultos (padres, maestros...), transmisores de la experiencia social, que esta actividad logra su desarrollo "mediante la internalización de los significados sociales, acumulados en el patrimonio cultural de la humanidad y mediatizado por signos" (Blanck, 1990:58); de este modo, el desarrollo de las funciones mentales superiores (la percepción, la atención voluntaria, la memoria voluntaria, el lenguaje y el pensamiento) constituyen el producto de un aprendizaje social que implica la asimilación de la cultura (conocimiento, ideas, actitudes y valores), mediante los instrumentos que la misma sociedad le proporciona, entre los cuales se encuentra el lenguaje.

Así, para Vigostky los procesos psicológicos superiores se adquieren en la interacción con el contexto social, en la medida en que los miembros de ese contexto ofrece los apoyos requeridos. A este tipo de ayuda Jerome Brunner lo llamó andamiaje o aprendizaje asistido, en tanto que Vigotsky la considera como la actuación del adulto (padres, profesor...) en la zona de desarrollo próximo (Woolfolk, 1990). En palabras de Vigostky, el concepto zona de desarrollo próximo (ZDP) alude a "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de una adulto o de un compañero más capaz" (Vigostky, citado por Baquero, 1997:137).

De acuerdo con Baquero, Vigostky concibió –con la ZDP– una relación dinámica entre aprendizaje y desarrollo, al suponer que lo que hoy se realiza con la asistencia de una persona más capaz en el área de dominio en juego, en un futuro se realizará con autonomía. Vigostky lo afirma así: " [...] Nosotros postulamos que lo que crea la ZDP es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir , el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño" (Vigostky, citado por Baquero, 1997:138).

Cada una de las teorías cognitivas que convergen en la concepción constructivista se complementan para superar sus posibles fallas explicativas; así, la visión del aprendizaje como un acto interno del individuo propuesta por Piaget y Ausubel se complementa con la explicación que Vigostky brinda para señalar que el aprendizaje no se realiza en solitario, sino por la mediación del entorno social; asimismo, el aporte de la teoría de los esquemas brinda el soporte requerido para explicar el cómo se lleva a cabo la construcción del conocimiento.

3.2.2.2 Cognoscitivismo

El planteamiento cognoscitivo "es el miembro más antiguo, al mismo tiempo que el más reciente de la comunidad psicológica" (Woolfolk, 1996:240). Los estudios cognoscitivos tienen sus raíces en los antiguos filósofos griegos, dejaron de ser comunes a fines del siglo XIX, dada la importancia que en esa época cobraba la perspectiva conductual. Más tarde, las investigaciones realizadas durante la Segunda Guerra Mundial sobre el desarrollo de las habilidades humanas y los descubrimientos en la comprensión del desarrollo lingüístico probaron las limitaciones explicativas del paradigma conductual, lo que condujo a un resurgimiento de la investigación cognoscitiva, cuyos temas principales fueron el recuerdo y el olvido estudiados bajo el modelo del procesamiento de la información. En la actualidad el interés de los teóricos cognoscitivistas se ha centrado en el aprendizaje, el pensamiento y la resolución de problemas. En este apartado se hará referencia a los avances que en el terreno del aprendizaje se han tenido bajo esta perspectiva.

La visión cognoscitiva considera el aprendizaje como el resultado de los intentos que hace el sujeto por comprender el mundo, mediante las herramientas mentales que tiene a su disposición (Woolfolk, 1996), de ahí que bajo este enfoque el sujeto es activo, pues aprende, inicia experiencias, busca información para solucionar problemas y reorganizar lo que ya sabe para lograr nuevos discernimientos; de ahí que Mayer (citado por Woolfolk, 1996) haya afirmado que las perspectivas cognoscitivas más antiguas enfatizaban la *adquisición del conocimiento* en tanto que las actuales su *construcción*.

Conforme a lo postulado por esta perspectiva teórica, el conocimiento no sólo es el resultado del aprendizaje previo, sino que también sirve de guía al aprendizaje nuevo; pues " Lo que ya sabemos determina en gran medida lo que tendremos que aprender, recordar y olvidar (Woolfolk, 1996:241).

En lo que se refiere a la clasificación del conocimiento como producto final del aprendizaje, el modelo del procesamiento ofrece varias, una de ellas corresponde a la del conocimiento general –que se aplica en situaciones distintas– y el de dominio específico –relacionado con una tarea o materia–; otra división sería la propuesta por Paris, Lipson y Wixson (citados en Woolfolk, 1996) en la que se presentan tres tipos de conocimiento: el conocimiento declarativo –saber que algo es pertinente–, el conocimiento procedural –saber cómo hacer algo– y el condicional –saber dónde, cuando y por qué–, éste último, también llamado actitudinal, alude a la aplicación de los conocimientos declarativos y procedural.

En lo referente al aprendizaje y la memoria es también el procesamiento de la información quien brinda las explicaciones más utilizadas por los investigadores cognoscitivistas (Woolfolk, 1996). Para los teóricos del procesamiento de la información el aprendizaje se maneja a través del estudio de la memoria, un modelo típico de este estudio sería el que proponen autores como Atkinson y Shiffrin y Gagné (citados por Woolfolk, 1996) y que consiste en tres etapas: el registro sensorial, la memoria a corto y largo plazo. Dicho estudio se lleva a cabo de la siguiente manera: " La información se codifica en el registro sensorial, donde la percepción determina lo que se conservará en la memoria a corto plazo para usarlo más adelante. La información que se procesa de modo riguroso se convierte en parte de la memoria a largo plazo y puede activarse en cualquier momento para regresar a la memoria de trabajo" (Woolfolk, 1996:244).

Otra perspectiva del procesamiento de la información es la de los niveles de procesamiento propuesta por Craik y Lockhart (citados en Woolfolk, 1996). La teoría de estos autores sugiere que lo que determina cuánto tiempo se recuerda la información no es en dónde se almacena, sino qué tan completo es el análisis y su vinculación con otras informaciones; de ahí que las posibilidades de recordar la información aumentan conforme a lo completo del procesamiento.

3.2.2.3 Metacognición

La metacognición como teoría tiene su antecedente en la teoría de la autorregulación de Vigostky, no obstante, es un área de estudio relativamente nueva, cuyos inicios se ubican en la década de los ochenta. Para Burón (1997) el estudio de la metacognición es el esfuerzo más serio y práctico que ha hecho la psicología para penetrar en la mente del estudiante mientras realiza tareas escolares o trata de aprender.

Existen varias definiciones para el término metacognición; Klingler y Vadillo (2000) la definen como la habilidad para pensar sobre el pensamiento; Brown (citado por Burón, 1997) afirma que es el conocimiento de la cognición, en tanto que Marzano y sus colaboradores (citados en Klingler y Vadillo, 2000) la describen como un hábito mental que incluye la tendencia a pensar sobre el pensamiento propio, a planear, a estar consciente de los recursos necesarios, a ser sensible a la retroalimentación y a evaluar la efectividad de las acciones propias. En todas estas definiciones subyacen las dos dimensiones de la metacognición: el conocimiento y la autorregulación de los procesos cognitivos y mentales.

De acuerdo con Cheng, (citado por Klingler y Vadillo, 2000) el conocimiento metacognitivo se refiere al conocimiento real del individuo acerca de sus propios recursos cognitivos, de las demandas de la tarea y de las estrategias que se usan para llevar a cabo un trabajo cognitivo con efectividad; en tanto que la autorregulación alude a la habilidad para manipular, regular o controlar los recursos y estrategias cognitivas con la finalidad de asegurar la terminación exitosa de una tarea de aprendizaje o solución de problemas.

Por su parte, Burón (1997) afirma que cuando se habla de conocimiento de la cognición, éste último término significa cualquier operación mental como: percibir, atender, memorizar, leer, escribir, comprender, comunicar...; por lo que "metacognición vendría a ser el conocimiento que se tiene de las operaciones

mentales: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una y otra, qué factores ayudan o interfieren en su operatividad". (Burón 1997:11) de esta forma, cuando en metacognición se hace referencia a cada una de esas operación se habla de metapercepción, meta-atención... A su vez, el conocimiento de estas operaciones mentales supone un conocimiento de cómo regularlas o controlarlas.

Si bien, el aprendizaje escolar involucra una serie de operaciones intelectuales, la investigación metacognitiva, (según Burón, 1997) ha señalado como esenciales las siguientes:

- **Meta-atención:** es el conocimiento de los procesos implicados en la acción de atender, esto es: a qué hay que atender, cómo se evitan las distracciones. El conocimiento de cómo funciona la atención permite a los estudiantes darse cuenta de sus problemas y qué medidas correctoras (regular o controlar) requiere utilizar para evitarlos.
- **Metamemoria:** es el conocimiento que se posee sobre la capacidad y las limitaciones de la memoria: qué hay que hacer para memorizar y recordar, cómo se controla el olvido, para qué conviene recordar, qué factores impiden recordar, lo que a su vez incide en la forma cómo se regula o se controla los procesos mentales responsables del recuerdo.
- **Metalectura:** es el conocimiento que se poseen sobre la lectura y de las operaciones mentales requeridas por ella: para qué leer, cómo leer, qué impide leer bien, qué diferencias hay entre unos textos y otros. Cabe mencionar que el conocimiento de la finalidad de la lectura (para qué) determina cómo se regula la actividad mental para conseguir dicha finalidad.
- **Metaescritura:** es el conjunto de conocimientos relacionados con la escritura y la regulación de las operaciones utilizadas en la comunicación escrita: cuál es el propósito de la escritura, cómo se regula la expresión escrita para lograr una comunicación adecuada, evaluar cómo y hasta qué punto se consigue el objetivo.
- **Metacomprensión:** es el conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales necesarios para conseguirla: qué es comprender, hasta

qué punto comprender, qué hay que hacer para comprender, en qué se diferencia comprender de otras actividades (memorizar, deducir, imaginar...) y qué finalidad se persigue con este proceso.

El conocimiento de estas "metas" incide directamente en el tipo de aprendizaje que se obtiene, pues en la medida que los estudiantes conocen los procesos mentales que exige cada tarea, podrán adoptar conductas que permitan regular tales procesos y mayor significado encontrarán en la tarea que realizan. Asimismo, Flavell, citado por Burón (1997) como el iniciador del estudio de la metacognición, señala que cuando un sujeto está implicado en la metacognición (meta-atención, metamemoria o cualquiera de las 'meta'...) puede advertir que resulta más fácil aprender de una manera que de otra.

De esta manera, se puede afirmar que un estudiante metacognitivamente maduro es aquél que presenta una actividad mental caracterizada por: "1) conocimiento de los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo; 2) elección de estrategias para conseguirlo; 3) autoobservación de la ejecución para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas; 4) evaluación de los resultados para saber hasta que punto se han logrado los objetivos" (Burón, 1997:15). En esta secuencia indicadora de madurez metacognitiva subyace una autoobservación continua que permite a los estudiantes profundizar en el conocimiento de la actividad mental y en el cómo regularla.

Lo citado en los párrafos anteriores permite inferir dos aspectos relacionados con la lectura y su enseñanza: la lectura es una actividad mental estratégica, en donde el alumno requiere conocer el proceso que conlleva para comprender el mensaje de la lectura; y su enseñanza debe propiciar el aprendizaje de estrategias para autorregular con eficacia los procesos responsables de la comprensión de la lectura.

3.3 Fundamento Pedagógico

3.3. 1 Asignatura de Español

Con la implementación de la Reforma Académica en las preparatorias, la asignatura de Español sufrió cambios radicales que incidieron en una nueva forma de pensar la enseñanza de la lengua y en consecuencia de los contenidos y el tratamiento propuesto en el plan de estudios actual.

En el sistema tradicional, el área de lenguaje estaba constituida por tres disciplinas: Taller de Redacción I y II (primer y segundo semestre), Taller de Lecturas Literarias I y II (tercer y cuarto semestre) y Etimologías Grecolatinas (cuarto semestre). Por su naturaleza, las tres asignaturas se complementaban entre sí, aunque cada una de ellas tenía claramente delimitado el conocimiento que abordaba. En el caso de las primeras el campo de trabajo era la escritura correcta; mientras que las segundas, el conocimiento histórico y formal de la literatura; y las últimas abordaban la estructura y la evolución de las palabras.

En el actual plan de estudios, la asignatura de Español sintetiza, en cuatro módulos de nueve semanas, los tres cursos semestrales propuestos en el área de lenguaje. Tal síntesis ha sido considerada por algunos docentes como una desventaja, dada la aparente reducción tanto en el número de horas para el estudio del Español, como en los contenidos contemplados en el anterior concepto; mientras que para otros, este cambio ha sido una ventaja, dado que el programa curricular de los módulos I y III se amplía para incluir la lectura en donde sólo existía la escritura, además de que los módulos V y VIII permiten el abordaje del discurso literario desde una perspectiva multidisciplinaria en la que confluyen variables como la sociedad, la economía, la historia, la religión y el arte.

De acuerdo con las autoras del programa curricular de Español, los cambios emprendidos para la asignatura de Español han sido pensados en función del perfil de egresado que se espera obtener con el actual currículo del nivel medio superior.

Así, la inclusión del Español en el plan de estudios de bachillerato obedece a la necesidad de que el alumno aprenda a comunicarse de manera oral y escrita en su propio idioma, pues el Español "es el medio a través del cual nuestros estudiantes asimilan también la mayoría de las disciplinas" (Documento Reforma Académica, 1993:53).

La trascendencia que la asignatura de Español tiene en el perfil del egresado es indiscutible, pues su objeto de estudio, la lengua, subyace y determina la construcción de cada uno de los ámbitos que conforman el perfil que se demanda cumplir a través del plan de estudio del bachillerato de la UNAL. Esta afirmación se fundamenta en que ningún proceso del pensamiento o del conocimiento se lleva a cabo sin el concurso de la lengua, pues ésta es el código del lenguaje utilizado por el grupo social en el que se inserta el estudiante para comunicarse dentro y fuera de la escuela.

Una comunicación -oral y escrita- coherente, efectiva y a largo plazo obedece a ciertas normas generales (de orden lingüístico, gramatical, social...) cuya enseñanza formal le permite al egresado incidir en la preservación, el desarrollo y la transformación del conocimiento -científico, social y tecnológico- que a su entorno social le parece relevante.

Asimismo, la autonomía en el aprendizaje formal que se persigue con el perfil del egresado sólo se logra si existe un manejo adecuado de la lengua; ya que saber hablar, leer y escribir es indispensable para la asimilación, consolidación y transmisión del conocimiento. De esta manera, la lengua, al mismo tiempo que objeto de estudio de la materia, es un instrumento fundamental para la construcción del conocimiento de las restantes asignaturas del plan de estudios, (Documento

Reforma Académica, 1993) con la consecuente posibilidad de generalizar y aplicar el conocimiento adquirido en ellas a otros estratos del saber humano

En este mismo orden de ideas, el dominio de la lengua que se prevé a través del programa de Español, supone para el estudiante una formación integral ya que contribuye a desarrollar su capacidad para comprender, analizar y aplicar su sentido crítico en la búsqueda de soluciones comunes a problemas cotidianos, científicos, sociales y económicos.

3.3.2 Enfoque

Conforme a la concepción formativa prevista en el Documento de la Reforma Académica (1993), el Comité Técnico Académico de Español llevó a cabo los cambios en el programa curricular de la asignatura que, desde su perspectiva, darían respuesta a las demandas planteadas en el nuevo perfil de egresado. Como principio, se planteó un cambio en el enfoque lingüístico prevaleciente en el área de lenguaje del sistema tradicional, por uno más amplio que lo incluye: el enfoque comunicativo.

La adopción de esta perspectiva teórica constituyó un adelanto significativo que permitió abandonar las viejas prácticas centradas en la enseñanza de los aspectos gramaticales y el historicismo formalista de la literatura, que sólo propiciaban la acumulación de destrezas discretas como el reconocimiento de palabras, la ortografía y el análisis sintáctico de textos, así como el análisis histórico de la literatura, por otras orientadas a mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes, mediante la apropiación de normas, destrezas y estrategias relacionadas con la producción de textos orales y escritos (Lomas, 1993; Lomas, 1998).

Bajo este enfoque se concibe la comunicación como un problema importante que incide en todos los ámbitos de la vida del estudiante. De ahí que sus propósitos apunten a transformar a los estudiantes en "...comunicadores eficientes, capaces de comprender y construir textos de forma coherente, en dependencia de las necesidades comunicativas que se le presenten, en las diferentes situaciones comunicativas en las que habrá de actuar" (Roméu,1999:11). Lo que supone colocar al alumno en situaciones comunicativas complejas y enfrentarlo a textos de distinta índole, esto es, científicos, históricos, políticos, literarios e informativos.

De esta manera, la visión comunicativa pone énfasis en la comunicación y en el uso funcional de los diferentes tipos de textos. Ello contribuye a que su teoría se nutra de las aportaciones de la gramática descriptiva y funcional y de los estudios asociados con el nivel textual y no de la gramática prescriptiva con basamentos oracionales propia de la postura lingüística.

Acorde con el enfoque comunicativo, la propuesta metodológica del Comité de Español asume el texto como un enunciado comunicativo coherente y portador de un significado, que además cumple con una función comunicativa (representativa, expresiva, artística, etcétera) en un contexto específico. Bajo esta concepción se proponen al estudiantes "tareas de aprendizaje" que inciden en el análisis del texto a partir de tres componentes: el semántico (significado de las palabras) el lingüístico (morfología de las palabras) y el ortográfico (uso correcto de las palabras). A partir de este análisis se pretende lograr que el alumno comprenda lo que lee y escriba apropiadamente.

3.3.3 Objetivos

El enfoque comunicativo y su correspondiente propuesta metodológica, orienta los objetivos generales del programa de Español a desarrollar las habilidades inherentes a la expresión oral y escrita para: "Formar alumnos que

dominen el Español como lengua materna, tanto en forma oral como escrita, considerando a éste como base para la comprensión y asimilación de todas las disciplinas del conocimiento humano y como medio para reforzar la identidad nacional” (Documento de la Reforma Académica, 1993).

Este objetivo se concreta en un programa de Español con un enfoque práctico que, de acuerdo con sus autoras, enfatiza la participación activa de los estudiantes; pone a la lengua al servicio de la formación integral del individuo; sitúa al docente en el papel de orientador y guía del proceso de enseñanza aprendizaje; y orienta los objetivos generales del programa a desarrollar las habilidades inherentes a la expresión oral y escrita, la lingüística y la literatura (Hinojosa Vielmeg, y otras, 1994).

Puesto que el interés del presente informe radica en el proceso de lectura propuesto en el curso de Español I, se reproducen únicamente los objetivos y los contenidos correspondientes; sin embargo, en el anexo 2 de este trabajo se presentan los objetivos y contenidos de los cuatro módulos, a fin de propiciar una visión global del programa curricular de esta asignatura.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Objetivos generales de Español I

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

A siete años de haberse implementado la Reforma Académica en el nivel medio superior se ha visto la necesidad de revisar nuevamente los objetivos y los contenidos de Español. Hasta el momento los cambios sólo se han dado en los módulos I y III, que corresponden a los cursos de Español I y II.

Tales cambios han sido más bien de forma que de fondo, por lo que los objetivos continúan siendo los mismos, salvo la reorganización en la secuencia y en algunos casos la reagrupación de objetivos, lo que ha propiciado el estudio de varios

objetivos en un mismo bloque temático o unidad, como se podrá apreciar más adelante. Los propósitos generales del módulo I son:

- “- Valorar la importancia de la lectura a través de la interpretación denotativa y connotativa de diferentes tipos de discurso.
- Emplear los aspectos lingüísticos y ortográficos adecuados en la producción de textos orales y escritos cuidando las características de cada uno de ellos.
- Redactar párrafos en los que se apliquen las técnicas de la descripción, narración, diálogo o monólogo.
- Desarrollar las habilidades de expresión oral mediante la técnicas del diálogo, discusión, debate, argumentación, y exposición de temas”

(Roque Segovia y otras, 2001: 4) .

El reordenamiento de los objetivos en el programa de Español I se tradujo en el recorte de algunos contenidos y en la inclusión de otros; asimismo, la quinta unidad contemplada en la primera versión del programa desaparece como tal en la segunda, ya que los contenidos que se revisaban en esta unidad se incluyen bajo el epígrafe de *Expresión oral* a lo largo de las cuatro unidades que constituyen el actual programa.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

3.3.4 Contenidos

Los objetivos señalados para el curso de Español I, dan lugar a un cuerpo organizado de contenidos cuya disposición y secuencia en la segunda versión del programa de estudios pretende hacer accesible el conocimiento y el desarrollo de las habilidades lingüísticas (hablar, leer y escribir) de manera integrada en cada unidad temática.

Para su estudio, los contenidos del curso de Español I se han dividido en cuatro unidades, cada una de ellas constituida por tres ejes que de acuerdo con el

enfoque comunicativo son los requeridos para desarrollar una competencia comunicativa, estos ejes son: la comprensión de textos, los aspectos lingüísticos y los ortográficos.

Los contenidos incluidos en el eje de comprensión de textos se organizan para dar cabida a algunos aspectos relacionados con la lectura de textos, la expresión oral y la expresión escrita; en tanto que el eje de la lingüística destaca las categorías gramaticales (artículo, sustantivo, adjetivo, pronombre...) y los elementos morfológicos de las palabras como medio para la correcta expresión oral y escrita; en tanto que el ortográfico puntualiza en las normas ortográficas con mayor grado de dificultad.

De acuerdo con la opinión externada por los docentes el cambio propuesto en la segunda versión del programa de Español I, privilegia la escritura como medio para la comprensión de textos, ya que el eje antes dedicado a las técnicas de lectura, propicia en el nuevo formato un estudio parcial del proceso de lectura, pues incluye sólo estrategias como la identificación de la idea central, el resumen y la paráfrasis como únicos contenidos relacionados con la comprensión lectora.

Por otra parte, en el tratamiento de los contenidos propuesto tanto en la Guía del maestro (Hinojosa Vielmeg y otras, 1994) como en el libro de Español I (Roque Segovia y otras, 2001) subyace un enfoque práctico soportado en la minimización de los aspectos teóricos, de ahí que el libro de Español I funcione como un cuaderno de trabajo con abundantes "actividades de aprendizaje" (antes llamadas ejercicios) para cada contenido. De acuerdo con las autoras, estas actividades fueron diseñadas para propiciar la lectura y la escritura de los estudiantes; sin embargo, la lectura se propone como un ejercicio desvinculado del proceso de comprensión, presumiendo que el alumno aprenderá a leer sólo con el ejercicio mismo, sin la mediación de un proceso estratégico.

Las actividades se diseñaron conforme al método inductivo, esto es, parten de las cuestiones más elementales a las más generales. Sin embargo, la Academia de Español en virtud de los resultados obtenidos en el módulo, particularmente, en los exámenes indicativos, ha propuesto otras estrategias de enseñanza para asegurar el aprendizaje de los alumnos, sobre todo para los módulos I y III por lo que en algunos contenidos (lingüísticos y ortográficos) se utiliza el método deductivo. Asimismo, no obstante la cantidad de ejercicios propuestos en el libro de Español I, la academia ha elaborado fichas de repaso de temas, así como laboratorios de recapitulación de unidad y un laboratorio final con un tratamiento que básicamente propone la aplicación y generalización del conocimiento contemplado en los contenidos.

3.3.5 Habilidades

A través del programa establecido para este módulo se busca desarrollar las habilidades de pensamiento: observación, descripción, comparación, relación, clasificación, análisis y síntesis, “[...] para que los alumnos desarrollen este tipo de habilidades tomando al lenguaje como su generador y su instrumento” (Hinojosa Vielmeg, y otras, 1994:6). La metodología práctica y participativa propuesta para el estudio de los contenidos confiere una dimensión de taller a la asignatura, lo que presupone el ejercicio y el desarrollo de las habilidades del pensamiento, así como las inherentes a la lectura y la escritura, ya señaladas con anterioridad. Sin embargo, dada la carencia de habilidades lingüísticas en los egresados, este desarrollo de habilidades es sólo un discurso en el papel, que no llega a aterrizar por muchos factores, entre ellos a la falta de una propuesta metodológica coherente con lo que se desea desarrollar.

3.3.6 Evaluación

La evaluación del aprendizaje de esta asignatura es de carácter permanente, por lo que el programa prevé, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje,

actividades curriculares (participación, tareas orales y escritas...) y cocurriculares (asistencia a obras de teatro, museos, conferencias, conciertos, investigaciones de campo y consultas en bibliotecas y hemerotecas), además de los dos exámenes parciales que son responsabilidad de la academia de Español y un final que aplica la Secretaría Académica de la UANL. Este último, denominado examen indicativo, pues supone un indicador del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en el aula.

Para que esta asignatura funcione como un verdadero taller, la academia de Español determinó conceder un mayor valor al proceso que se lleva a cabo en el aula (60%). Además, ha implementado programas colaterales como el de asistencia obligatoria a la biblioteca para fomentar la investigación (18 horas) y los concursos de lectura de aforismo, cuento y narrativa, así como el de ortografía. La participación en estas actividades tiene un valor del 10% en la calificación final.

El Comité Técnico de Español ha asignado un valor de 80% al trabajo realizado por el estudiante (incluidos los resultados de los exámenes parciales), el 20% restante lo concede al resultado del examen indicativo.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

3.4 Proceso de comprensión lectora

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Con el título *Proceso de comprensión lectora* se aborda, en primer término, la concepción de lectura y el proceso que ésta conlleva, como un punto de partida que sirvió de guía al presente estudio; en segundo lugar, se brinda una explicación de las teorías de comprensión lectora que fundamentaron la experiencia que se informa; finalmente, se presentan las estrategias que de estas teorías se derivaron para conformar el modelo de intervención propuesto.

3.4.1 Comprensión lectora

Se concibe la lectura como un proceso centrado en la comprensión del mensaje, ya que lejos de ser un aspecto pasivo de la comunicación, la lectura es un proceso eminentemente interactivo, a través del cual el lector construye el significado de un texto (Palacios y otros, 1996).

Kenneth Goodman (1998) apoyado en sus múltiples investigaciones sobre lectura afirma que ésta es un proceso psicolingüístico en el que interactúan pensamiento y lenguaje, y que nada de lo que hacen los lectores es accidental, sino que es resultado de la interacción con el texto.

También Frank Smith (citado por Dubois, 1995) destaca el carácter interactivo de la lectura al sostener que es un proceso de interacción entre dos tipos de información: visual y no visual. "La información visual es la que proporciona el texto, la información no visual es la que aporta el lector, quien pone en juego su competencia y lingüística y sus conocimientos previos acerca del mundo en general y del tema tratado en particular" (Palacios y otros, 1996: 23). Es precisamente en ese proceso de interacción que el lector construye el sentido del texto.

Con base en la tesis de Smith, Dubois (1995) sostiene que la lectura "se inicia con una entrada gráfica: los ojos recogen las marcas impresas y las envía al cerebro para que éste las procese" (Dubois, 1995: 11), es decir, la vista capta la información impresa (visual) pero es el cerebro (actividad mental) la que la procesa a partir de los conocimientos y experiencias previas del sujeto, gracias a esos conocimientos el sujeto, en el acto de leer, puede realizar predicciones sobre el texto y anticipar hacia donde se dirige éste, así como construir hipótesis sobre el significado y elaborar estrategias para verificar o rechazar esas hipótesis o formular otras nuevas más ajustadas al texto cuando las originales no encuentran confirmación en la información visual (Palacios, y otros, 1996). De ahí, que cuanto mayor sea la información no visual que posea el lector (conocimientos previos), menor será la

información visual (material escrito) que requiera para la construcción del sentido del texto, pues la lectura es un proceso selectivo mediante el cual sólo se utiliza la información necesaria (o relevante) para construir el significado del mensaje impreso.

Ahora bien, considerar la lectura como un proceso de construcción del significado, implica reconocer que el significado no está en las palabras, oraciones o párrafos que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él. El significado para Goodman (1996) es aquello con lo cual el autor comienza cuando escribe y es lo que el lector reconstruye cuando lee; puesto que "no hay significado en la página impresa, hay sólo un significado potencial creado por el escritor, pero es el lector quien construye el significado" (Goodman, 1996:44). Del mismo modo, Smith (citado por Dubois, 1995) menciona que el significado no es algo que el lector o el oyente obtienen del lenguaje, sino algo que ellos traen al lenguaje. En correspondencia con Goodman y Smith, Spiro sostiene que "lo que el lenguaje provee es un esquema, es un marco de referencia para la creación del significado" (Spiro, citado por Palacios, y otros, 1996: 23).

Con referencia a lo anterior, Goodman (1996) señala que el texto es un cuerpo de lenguaje escrito que si bien sólo posee una intención significativa, tiene una capacidad para ser interpretado y comprendido; sin embargo esta capacidad siempre estará supeditada a la posibilidad de construcción del sentido por parte del lector. Esta construcción del sentido se lleva a cabo, según Goodman (citado por Dubois, 1995), a través del uso que hace el lector de la información grafo-fónica, sintáctica y semántica que el texto le ofrece. "La primera incluye todas las convenciones ortográficas y la compleja red de relaciones entre la representación gráfica y fonológica del lenguaje. La segunda comprende las reglas que gobiernan el orden de los elementos lingüísticos, sin el cual no sería posible obtener significados y la tercera incluye los conceptos expresados a través de determinados vocabulario" (Dubois, 1995: 12). Estos tres tipos de información no sólo están presentes en el

texto, sino también en el lector y el debe ser capaz de seleccionar las claves más relevantes de cada uno de ellos para construir el sentido del texto.

De esta manera, en la visión interactiva se destaca el papel activo que cumple el lector en el proceso de la lectura, pues es él quien construye el sentido del discurso escrito haciendo uso tanto de su competencia lingüística (conocimientos fonológico, ortográfico, sintáctico y semántico) como de su competencia cognoscitiva (conocimientos previos relacionados con el mundo en general y con el tema en particular).

González Alvear (1999) al referirse a las dos competencias implicadas en la lectura, sostiene que la capacidad cognoscitiva es la que permite al lector penetrar el texto, pues incluye el conocimiento general que el lector posee sobre el tema o tópico del que trata el texto, así como la información acerca del estado de su propia base de conocimientos previos. En tanto que la competencia lingüística es aquella que alude esencialmente a los aspectos semánticos y sintácticos de la lengua. El aspecto semántico lo conforman las denominaciones de los conceptos en la lengua; mientras que el aspecto sintáctico tiene su base en la forma en cómo la lengua se construye.

Por lo anterior, en el presente trabajo se adoptó la concepción de lectura propuesta por el enfoque interactivo del proceso lector: "la lectura es un proceso de pensamiento y lenguaje y la comprensión es la construcción del significado [global] del texto por parte del lector, ya que dicho significado está en la mente del lector y en el contexto que lo rodea y dónde el texto es sólo el punto de partida sobre el que se apoya el lector para construir el significado de acuerdo con su experiencia" (Dubois, 1995:46).

Esta forma de concebir la lectura permitió: 1) abordarla de manera significativa, esto es, como un acto único e indivisible; 2) asumir que el significado no se encuentra únicamente determinado por el texto o material escrito, tal y como lo

defiende el enfoque comunicativo, sino que es el resultado de la confluencia del texto (contenido, estructura, rasgos lingüísticos), el sujeto (esquemas de conocimientos, finalidades y objetivos de lectura y estrategias lectoras) y el contexto (las situaciones y los conocimientos que plantea el texto, así como el conocimiento de esas situaciones por parte del lector); y 3) considerar que la construcción del significado implica la interacción que el lector establece con el texto, y que esta interacción constituye la base de la comprensión, por lo que en este sentido se entiende, junto con varios autores, (Dubois, 1995; García Madruga y otros, 1999; Hernández y Quintero, 2001); que no hay lectura si no hay comprensión.

3.4.2 Teorías sobre la comprensión lectora

Para orientar la experiencia propuesta en este trabajo se eligió como marco teórico el enfoque interactivo del proceso lector que incluye las posturas constructivistas de la comprensión lectora y el modelo de procesamiento estratégico del discurso de Kinitsch y Van Dijk. La justificación para elegir esta perspectiva teórica –y no otras– tiene que ver con las posibilidades que ofrecen para abordar el estudio y el desarrollo de la lectura comprensiva ya que las metodologías de aprendizaje derivadas de estos enfoques permitió definir las estrategias utilizadas en el desarrollo y/ o mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de Español I de la Preparatoria N° 2. Las aportaciones de ambas posturas se enuncian de forma sucinta en los siguientes apartados.

3.4.2.1 Postura constructivista

En los últimos cuarenta años se han efectuado numerosas investigaciones en los campos de la psicología, la lingüística y la educación; gracias a ellas se han logrado avances importantes para describir los procesos cognoscitivos, lingüísticos y pedagógicos, para el aprendizaje en general y el de la lengua escrita en particular. El mayor número de investigaciones se llevó a cabo en los Estados Unidos, algunas en

Australia, Nueva Zelanda, Canadá, Inglaterra y pocas en América Latina. Estas investigaciones generaron cambios sustanciales y nuevas fundamentaciones teóricas para procesos mentales como los de la comprensión de la lengua escrita. Estos cambios fueron considerados como paradigmáticos, pues contribuyeron a desplazar la concepción conductual (con una visión lineal del aprendizaje de la lengua escrita) por otra de construcción cognoscitiva y con énfasis en los procesos lectores (Seda, 1995).

De la visión constructivista emanó lo que se denominó *teoría de los esquemas conceptuales*. De acuerdo con Dubois (1995), el concepto esquema fue utilizado por primera vez en 1932 por Bartlett –en sus estudios sobre memoria– para designar las estructuras cognoscitivas creadas a partir de la experiencia previa del sujeto. Este concepto fue retomado por los psicólogos constructivistas que se abocaron al estudio del papel que juega en la lectura la experiencia previa del sujeto para referirse a la lectura como “el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiada para explicar el texto en cuestión” (Dubois, 1995:12). Así, para los constructivistas la lectura es un proceso de interacción entre la información aportada por el texto y los esquemas que posee el lector. En dicho proceso de interacción, el lector es quien desempeña un papel activo, pues es él quien tiene la posibilidad de comprender y dar sentido a un texto, a partir de los esquemas o conocimientos previos que posee (Seda, 1995).

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Así, para la teoría del esquema la construcción del sentido o comprensión de la lectura es el producto de la actividad mental (procesos cognitivos) realizada por el lector que busca los conocimientos (esquemas) almacenados en su estructura cognoscitiva y los proyecta en el texto escrito. Dubois (1995) describe este proceso de la siguiente manera: “la información gráfica evoca un conocimiento (esquema) en la mente del lector, ese conocimiento sugiere alternativas para la construcción del sentido del mensaje y la selección y la aceptación o rechazo de las alternativas depende de la relación entre el conocimiento evocado y la obtención de nueva información o de nuevos conocimientos” (Dubois, 1995: 14). Por lo que si el sujeto

no posee esquemas apropiados a la información contenida en el texto, la comprensión del mensaje no se propicia, lo mismo se aplica en el caso de que el texto no contenga las claves (información relevante) suficientes para que el lector pueda evocar los esquemas pertinentes o adecuados.

3.4.2.2 Modelo del procesamiento estratégico del discurso

Con respecto a la comprensión lectora, conviene destacar el fruto de la colaboración entre un psicólogo, Walter Kinitsch, y un lingüista, Teun Van Dijk, cuyo modelo del *procesamiento estratégico del discurso* (1983) ha sido utilizado por muchos investigadores ya que este modelo constituye una teoría de la comprensión de textos que describe y explica la actividad cognitiva que lleva a cabo el lector en el proceso de comprender. En esta teoría se sostiene que cuando un sujeto se enfrenta a la lectura de un texto construye una representación mental de la estructura jerárquica del mismo; "Esta representación que el sujeto construye en su mente no es una copia literal del texto, sino que es la esencia semántica o idea lo que se almacena y se recuerda [...] es el resultado de un proceso constructivo en el que tanto la información que el texto proporciona como los conocimientos previos del sujeto interactúan, ajustándose hasta obtener una interpretación del significado global del mismo" (García Madruga y otros, 1999:57).

En la construcción de la estructura o representación mental del texto, Kinitsch y Van Dijk (citados por García Madruga y otros, 1999) distinguen tres niveles de elaboración de la información que el texto proporciona, los cuales cumplen diferentes funciones en el proceso de comprender, ellos son: la representación lingüística superficial, la representación del texto base, y la representación del modelo mental o situacional.

La representación superficial lingüística "...se elabora a partir de las palabras incluidas en el texto y de otros elementos constituyentes de la oración" (García Madruga y otros, 1999:59), en otras palabras, alude a la capacidad del lector para

reconocer los niveles léxicos y sintácticos que coadyuvan a la decodificación de los patrones gráficos del texto. Algunos investigadores han considerado esta representación como psicológicamente irrelevante en los estudios sobre la comprensión de textos, pues implica un nivel de operación inferior en la representación mental del texto (García Madruga y otros 1999; Hernández y Quintero, 2001); lo anterior se justifica con el hecho de que la lectura inicia con la entrada de información y su inmediata decodificación, si no existe ésta no se puede leer y si no hay lectura no se puede hablar de comprensión, de aquí que la atención de los investigadores se centre en los dos niveles que a continuación se describen.

La representación del texto base "...especifica las relaciones semánticas entre los diferentes componentes y partes del texto y consiste en una representación proposicional [...] las proposiciones representan ideas y conceptos, [por lo que se consideran] productos semánticos, elaborados y pertenecientes a un nivel de representación mental e interna del texto (García Madruga y otros (1999:59). Para construir esta representación el lector realiza diversas operaciones cognitivas a fin de representar coherentemente la información que transmite el autor. Una de esas actividades se asume *de facto*, pues para leer es necesario la representación superficial del texto, es decir, decodificar los patrones gráficos (letras, frases, oraciones) del material escrito, en tanto que para comprender es necesaria una representación mínima de acceso al léxico; entonces, la primera actividad u operación cognitiva sería la de acceder al significado de todas las palabras y expresiones contenidas en un texto, especialmente aquéllas que son específicas al tema que trata. Una segunda actividad sería la de identificar las ideas expresadas por el autor (primero por párrafos), para llegar a una representación proposicional, esto es, de las ideas y conceptos que se presentan en el texto; la tercera actividad implicaría establecer la progresión temática, esto es la relación que existe entre cada una de las ideas expresadas a lo largo del discurso escrito, ya que éste supone un conjunto de oraciones conectadas entre sí por el tema (o subtemas) al que aluden; la repetición del tema en esas ideas es lo que hace al texto local o referencialmente coherente. Esta representación del texto es lo que Kinitsch y Van Dijk concibieron

como la construcción de la microestructura del texto o texto base (García Madruga, 1995, 1999; Hernández y Quintero, 2001).

Sin embargo, en el modelo de comprensión de Kinitsch y Van Dijk, la construcción del significado textual implica algo más que el establecimiento de la microestructura, pues ésta es sólo una representación básica de las relaciones que mantienen las ideas o los conceptos del texto, y se limita a dar cuenta de la coherencia local y referencial del material escrito; de ahí que sea necesario que el lector construya la coherencia semántica o global del texto, es decir, la macroestructura. De acuerdo con García Madruga y otros (1999), "la macroestructura es un proceso estratégico en el que el sujeto aplica sus conocimientos para reconocer y seleccionar las ideas más importantes del texto. De esta forma puede defenderse que existen proposiciones que son reconocidas por el sujeto como <macrorrelevantes> o conceptos e ideas importantes y son estas proposiciones las que garantizan la obtención de la coherencia global del texto" (Ob. cit:74).

La macroestructura o representación semántica del significado global del texto corresponde a lo que otros autores denominan como el tema del texto o el conjunto de las ideas principales. En la construcción de esta macroestructura el lector debe poner en práctica distintas estrategias, (de ahí su carácter estratégico), o macrorreglas según Kinitsch y Van Dijk (citados por García Madruga y otros, 1995; 1999; y Hernández y Quintero, 2001), estas estrategias son: la supresión-selección que implicaría seleccionar y omitir aquellas ideas del texto que resulten de menor nivel (ideas secundarias) o bien, aquellas que aun siendo importantes, resulten repetitivas o redundantes; la generalización que consistiría en remplazar un conjunto de conceptos o ideas por otro concepto o idea que el sujeto recupere de sus conocimientos previos y que esté relacionado con cada uno de las proposiciones sustituidas; y la construcción que supondría la creación de una idea nueva que no aparece explícitamente en el texto, pero que se puede inferir partiendo del conjunto

de proposiciones subordinadas a las que ésta va sustituir (Hernández y Quintero, 2001).

García Madruga y otros (1999) afirman que estas estrategias o macrorreglas, “pueden ser consideradas como procesos de inferencias, ya que permiten reducir y organizar la información de la microestructura del texto describiendo los mismos hechos desde un punto de vista global [...] reducen el número de proposiciones de la microestructura, mantienen algunas que son esencialmente relevantes e incorporan nuevas proposiciones mediante generalización o construcción” (Ob.cit.77). El producto obtenido con estas estrategias es lo que comúnmente se conoce como la idea general o global del texto, constituye una síntesis y a decir de los investigadores arriba citados son los que el lector recuerda con mayor precisión.

Ahora bien, las dificultades que la aplicación de estas estrategias pudieran plantear al lector se verían reducidas si el contenido del texto fuese familiar o conocido, pues esto permite una acceso rápido y fácil a los conocimientos que posee sobre el tema. Al respecto, García Madruga y otros (1999) señalan que la teoría de los esquemas de Rumelhart explicaría bien la importancia de los conocimientos generales y específicos que un lector puede tener sobre el tema que lee, al caracterizar la utilización de los esquemas ...”-bloques constructivos- como un proceso de comprobación de hipótesis en el que el sujeto, a partir de los indicios que proporciona el texto, genera determinados esquemas-hipótesis que se evalúan constantemente, contrastándolos con las oraciones sucesivas hasta lograr una interpretación consistente” (García Madruga y otros, 1999:81). En este sentido, se podría afirmar que los esquemas funcionan como un *andamiaje mental* que permite reducir el esfuerzo cognitivo que el sujeto realiza durante el proceso de comprender un escrito.

Del mismo modo, la comprensión de un texto se facilita si el lector posee conocimientos previos sobre lo que Kinitsch y Van Dijk (citados por Hernández y Quintero, 2001) llamaron la superestructura del texto, es decir, las estructuras o

formas organizativas que un autor puede adoptar al expresar por escrito sus ideas; Según Hernández y Quintero (2001) la superestructura, puede orientar al lector en la distinción de los niveles de importancia de las ideas que el autor expresa en el texto.

García Madruga y otros (1999) coinciden con las autoras arriba citadas al señalar que las superestructuras dan al discurso su organización global y pueden expresarse en categorías específicas –como narración, ciencia escolar, ensayos– y que estas categorías específicas, en el momento de la lectura, pueden activar los esquemas que el lector posee sobre la retórica del texto y permitirle utilizar una estrategia estructural. “La estrategia estructural representa una forma de procesamiento activo en la que el sujeto se sirve de las señales que el texto proporciona [lo que Kinitsch y Van Dijk llaman *señales de relevancia* y Goodman, *marcas textuales*] para encontrar y seguir la estructura de alto nivel” (García Madruga y otros, 1995:52). En otras palabras, si el estudiante o lector reconoce la forma organizativa del texto puede anticipar categorías de contenido y activar esquemas para relacionar y aprender la información más importante expresada en éste.

El tercer nivel es la representación del modelo situacional que algunos autores llaman representación de situaciones o interpretación del texto. Esta representación es un aspecto crítico en la teoría de la comprensión formulada por Kinitsch y Van Dijk, pues es la que da el soporte necesario para la representación textual ya descrita en los párrafos anteriores. “La representación situacional hace referencia a la imagen mental que el lector elabora a partir de lo expresado en el texto, bien actualizando o reformulando sus esquemas de conocimiento” Hernández y Quintero, 2001:27), es decir, es la imagen concreta que el lector evoca sobre las situaciones (personajes, objetos, sucesos o acontecimientos) descritas en el texto, para la que se utilizarían las inferencias y los conocimientos que activa el lector a fin de acomodar la información del mismo.

Este nivel de representación implica que el lector al interactuar con el texto construye una imagen de las situaciones que en él se dan a partir de un proceso de relación entre lo que sabe y lo que conoce de la información proporcionada por el texto, su resultado, la comprensión, se considera como un proceso de atribución de significados que dan lugar a nuevos conocimientos que van a modificar, enriquecer o actualizar los esquemas ya existentes para aplicarlos a otros contextos como fruto del aprendizaje obtenido (Hernández y Quintero, 2001). De ahí que la construcción de un modelo mental o situacional requiera que el lector integre significativamente la información textual, ya sea en los esquemas de conocimiento que ya posee o construyendo un nuevo esquema. Se podrá considerar que el lector ha integrado significativamente la información del texto si es capaz de recuperarla de su estructura cognoscitiva y utilizarla en otras tareas de aprendizaje. Lo anterior encuentra su mejor expresión en García Madruga y otros (1999) al considerar que la comprensión está directamente relacionada con el aprendizaje a partir de textos, pues si no existe ésta, no se produce el aprendizaje que se espera lograr de un texto.

3.4.3 Estrategias para la comprensión lectora

Con respecto al concepto de estrategia que se manejó a lo largo del presente estudio es necesario hacer varias puntualizaciones retomadas de autores como García Madruga y otros (1995; 1999); Hernández y Quintero (2001) y Solé (2001).

- 1. La base de la comprensión lectora está en la actividad que el estudiante realiza para relacionar la información del texto con la que ya posee; esta actividad de relación –de acuerdo con Kinitsch y Van Dijk– es estratégica pues además de conocimientos previos relevantes, exige la utilización de recursos para activar, utilizar, actualizar o modificar tales conocimientos, desentrañar los significados del texto y construir con ellos una representación coherente. Tales recursos son los que la literatura especializada llama estrategias de comprensión.**

2. Las **estrategias de comprensión** se definen como “una secuencia integrada de **acciones o procedimientos** que se eligen con el propósito de facilitar la **adquisición, almacenamiento y/o empleo de información**” (García Madruga y otros, 1999). Se puede decir que las estrategias funcionan como un plan o instructivo general que guía las acciones del sujeto. Cabe mencionar que los investigadores consultados coinciden en denominar estrategias cognitivas a las **actividades o acciones realizadas por el sujeto para comprender un texto**.

 3. Las **estrategias poseen dos características específicas**: a) la regulación de la actividad mental, b) la autodirección y el autocontrol. La primera tiene que ver con las **habilidades que posee el lector para seleccionar y evaluar las acciones más adecuadas para el logro de sus objetivos de lectura**; en tanto que las segundas, aluden a la disposición del lector para establecer un objetivo de lectura y planificar las acciones más adecuadas para alcanzarlo; involucran, también, la supervisión, evaluación y modificación de tales acciones en función de los resultados y objetivos trazados. Ambos aspectos ponen en evidencia el carácter reflexivo de las estrategias y su integración en el contexto de los procesos metacognitivos ya revisados en el apartado de las teorías de aprendizaje.
-

4. Las **estrategias utilizadas en la lectura pueden clasificarse según un continuo** que van desde las estrategias orientadas a la comprensión, que llegan a ser automatizadas por la práctica (subtema, idea principal, tema e idea general, estructura textual) hasta las estrategias de comprensión centradas en el aprendizaje a partir de textos, (resumen, formulación de preguntas o autointerrogatorio), que demanda diferentes operaciones cognitivas más conscientes y controladas por el sujeto, y que para llevarlas a cabo es indispensable la ejecución apropiada de las primeras. (García Madruga y otros, 1995; 1999; Hernández y Quintero, 2001, Solé, 2001).

La enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas se sustentó en cuatro aspectos también derivados del enfoque interactivo del proceso lector (Dubois, 1995; García Madruga y otros, 1999; Hernández y Quintero, 2001; Palacios y otros, 2001, Solé 2001), los cuales se mencionan enseguida.

- La enseñanza basada en el desarrollo de actividades dirigidas a activar, relacionar y aplicar los conocimientos previos que poseen los estudiantes; a promover el establecimiento de objetivos que guíen el proceso de leer; y a propiciar la elaboración de predicciones sobre el texto antes y durante la lectura.
- La enseñanza explícita, intencional e integrada a los contenidos curriculares de la asignatura de Español I de estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan a los estudiantes construir el significado del texto, actualizar y emplear autónomamente sus conocimientos previos así como regular y controlar todo el proceso de comprensión.
- La enseñanza de diferentes modelos de organización interna del material escrito como facilitadores de la comprensión, en la medida en que identificar cómo está organizado un texto ayuda a los estudiantes a determinar los aspectos fundamentales que en él se exponen.
- La enseñanza de las estrategias implicadas en la comprensión (cognitivas y metacognitivas) conforme al método de instrucción directa que consiste en la explicación verbal, el modelado, la práctica guiada y la práctica independiente de dichas estrategias, del mismo modo, se asume el diálogo como principio de reflexión en torno a la lectura y al aprendizaje obtenido.

Por lo anterior, y conforme al modelo interactivo del proceso lector, la intervención para mejorar la comprensión lectora en el presente trabajo se centra en los estudiantes, a fin de apoyarlo en el desarrollo y/o mejora de un conjunto de estrategias destinado a promover los procesos básicos de la comprensión, tales estrategias se dirigen a la construcción de la coherencia local y global del texto.

3.4.4 Selección de estrategias

La selección de las estrategias para mejorar la comprensión lectora fue sustentada en los estudios e investigaciones realizados por distintos autores (Cooper, 1990; Sánchez y otros, 1992; García Madruga, 1995; 1999; Palacios y otros, 1996; Hernández y Quintero, 2001; Solé, 2001). De ellos se ha realizado una adaptación y una organización que permite dar cuerpo y validez al modelo que más adelante se describe.

La propuesta de trabajo está conformada por un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que para su presentación se han dividido de acuerdo con el proceso que supone toda lectura: prelectura, lectura y poslectura. Cabe mencionar que tanto la presentación como el abordaje de las estrategias se proponen con un orden ascendente, circular y sumario. *Ascendente* porque se busca ir de lo más sencillo a lo más complejo; *circular* porque continuamente se retoman las estrategias que ya se revisaron; y *sumario* porque la utilización de una estrategia no excluye a las otras sino que las engloba.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN [®]
Estrategias de comprensión para antes de la lectura
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

En esta primera parte del modelo se incluyen las estrategias destinadas a activar y/o construir esquemas de conocimiento en las que se incluyen la formulación de objetivos que guíen la lectura, y la elaboración de predicciones. La selección de estrategias que se incluyen en este apartado del modelo tienen como propósitos: a) servir como un andamiaje entre lo que se sabe y lo que se ignora del texto; b) propiciar la conexión entre los conocimientos previos y la información que el texto proporciona; c) dotar de objetivos de lectura; d). promover las predicciones antes de la lectura y su confirmación o refutación durante la misma. Tales estrategias son:

1. Formulación de objetivos de lectura (Solé, 2001)

Las finalidades que persigue un lector se consideran como estrategias metacognitivas y constituyen una guía para el qué y el cómo leer. Para reconocer y comprender los objetivos explícitos e implícitos de lectura, Solé (2001) recomienda responder a la pregunta: ¿Para qué leer? Y sus respuestas podrían ser:

- **Leer para obtener una información precisa:** el propósito es encontrar un dato específico (en el periódico, en el diccionario...), al tener claro este fin el lector selecciona qué leer y que no leer.
- **Leer para seguir instrucciones:** lo que se persigue con este tipo de lectura es el "saber cómo hacer..." (lectura de instrucciones, recetas, reglas de funcionamiento). La tarea de lectura resulta altamente significativa en tanto que el sujeto lee porque necesita hacerlo.
- **Leer para obtener información de carácter general:** es la lectura que tiene lugar cuando el lector busca "saber qué pasa". Generalmente se trata de una lectura guiada por las necesidades del sujeto para profundizar o no en ella.
- **Leer para aprender:** la finalidad es obtener conocimientos sobre un tema. Si bien, leer para aprender ya es un objetivo en sí mismo, este podría completarse con preguntas concretas en torno al qué se quiere aprender.

La estrategia para formular objetivos resulta de una adaptación, en la que se incluyen tanto los objetivos generales de lectura (¿para qué leo?) como los objetivos concretos (¿qué busco en el texto?) estos últimos derivados de otras estrategias para activar conocimientos (anticipa y predice, qué sé, que quiero saber y qué aprendí...) cuyo planteamiento permite formular preguntas y buscar activamente respuestas en el texto.

Actividades cognitivas y metacognitivas implicadas

- **Preguntarse:** ¿para que leo?, ¿qué busco en el texto?

- Tarea para responder a esas pregunta: analizar las necesidades que dan origen a la lectura (leo ¿para obtener información?, ¿para aprender?). Cada objetivos general propicia otros más concretos y relacionados con el texto, que se plantean en forma preguntas, para luego buscar las respuestas durante la lectura.
- Controlar el empleo correcto de la estrategia mediante autopreguntas: ¿cómo puedo saber que [...] he logrado mis objetivos de lectura?, ¿cuáles de mis preguntas iniciales quedaron sin responder?, ¿por qué?

2. Anticipar y predecir (Sánchez y otros, 1992, Solé, 2001)

Si bien, toda la lectura es un proceso continuo de formulación y verificación de hipótesis o predicciones sobre lo que sucede en el texto, en este apartado se propone para antes de la lectura. Como su nombre lo indica, esta estrategia consiste en anticipar lo que va a tratar el texto; del mismo modo, permite hacer predicciones sobre su contenido.

Actividades cognitivas y metacognitivas implicadas:

- Preguntarse: ¿de qué puede tratar el texto?¿qué me sugiere el título – subtítulos, enumeraciones, negritas, cuadros, gráficos...-?; o bien, ¿qué me viene a la mente cuando escucho la palabra?, ¿qué preguntas me puedo hacer acerca del tema?, ¿cómo puede seguir ahora (en el momento que se plantee) el texto?
- Tarea para responder a esas preguntas: leer el título o cualquier otra marca visual destacada, recordar y anotar lo que se sabe o lo que sugieren dichas marcas, para luego formular hipótesis en forma de preguntas sobre lo que tratará el texto; finalmente, durante la lectura, verificar si lo que se aventuró sobre el texto es verdadero o falso, lo que puede dar lugar a elaborar nuevas hipótesis.
- Controlar el empleo correcto de la estrategia mediante autopreguntas: ¿cómo puedo saber si mis predicciones sobre el texto son verdaderas o falsas?, ¿existe alguna pista en el texto que me ayude a confirmarlas o

rechazarlas?, algunas de mis predicciones ni se confirman ni rechazan?, ¿por qué?

3. CQD: ¿Qué conozco?, ¿Que quiero conocer?, ¿Qué aprendí? (González C. Y Flores, 1999; Woolfolk, 1996).

La estrategia CQD se orienta en un primer momento a la activación del conocimiento previo con la pregunta ¿qué conozco?; para después centrar al alumno en las finalidades de la lectura, mediante las preguntas ¿qué quiero conocer?, ¿qué aprendí? La función metacognitiva de estas últimas preguntas puede ser utilizada para enseñar a los alumnos a establecer objetivos de lectura y a corroborar su logro. El procedimiento adaptado para estas estrategias se describe enseguida:

Actividades cognitivas y metacognitivas implicadas:

- Preguntarse: ¿qué sé sobre el tema?, ¿qué me gustaría saber sobre el tema?, ¿qué aprendí sobre el tema?
- Tarea para responder a esas preguntas: detectar el título de la lectura o cualquier otro estímulo que sirva para activar conocimientos; luego relacionar lo que se sabe de tales estímulos con la información que proporciona el texto a través de los estímulos visuales relevantes; a partir de esta información formular preguntas sobre lo que me gustaría saber sobre el texto y buscar durante la lectura las respuestas. La tercera pregunta se responde una vez que se ha completado el análisis del texto, pues ello implica anotar la información importante del texto.
- Controlar el empleo correcto de la estrategia mediante autpreguntas: ¿lo que aprendí del texto

4. ¿Qué sabemos, Qué queremos saber y qué aprendimos? (Ogle, citado por Hernández y Quintero, 2001).

La estrategia de Ogle es similar a la anterior, su objetivo es ayudar a los alumnos a desarrollar un rol más activo en la lectura y aprendizaje del texto,

comprometiéndolos antes, durante y después de la lectura del mismo. Ambas se utilizan indistintamente en el modelo que se describe.

5. Verbalizaciones (Cooper, 1990; González, 1999, Solé, 2001).

A diferencia de las estrategias anteriores, en este modelo las verbalizaciones se conciben como una estrategia al servicio de la enseñanza, más que de aprendizaje, dada su utilidad para activar el conocimiento de base (vocabulario e información previa) necesario para comprender un texto. Las verbalizaciones seleccionadas –diálogo y autocuestionamiento– giran en torno a la activación y/o construcción de esquemas de conocimiento relacionados con el tema que trata la lectura, así como el desarrollo del vocabulario de la lectura que pueda resultar desconocido. Preguntas eje como las siguientes sirven para cumplir con estos propósitos.

- ¿Qué significa la palabra... ?
- ¿Qué sinónimos de la palabra... pueden proporcionar?
- ¿Qué relación tiene la palabra... con las palabras...?
- ¿Qué conocen sobre el tema....?
- ¿Que tiene que ver el título de la obra... con tal palabra?

Estrategias de comprensión durante la lectura

La segunda parte del modelo consiste en la lectura estratégica del texto; su objetivo principal es identificar la organización de alto nivel que el autor ha dado a las distintas ideas que expresa en un texto. Esta parte está a su vez dividida por tres tipos de estrategias: identificación de la información importante: tema e idea general; identificación de la progresión temática: subtema e idea principal de párrafo; y estrategia esquemática o estructura textual.

Asimismo, en este modelo se conciben dos ciclos de lectura. El primer ciclo constituye una primera aproximación al texto, y consiste en leer y tratar de obtener una idea general del asunto que trata el texto, así como su estructura

(superestructura), pues ambos servirán para guiar la identificación de información importante; en tanto que el segundo ciclo se concibe como una lectura analítica de párrafos para identificar los subtemas (microestructura) así como el tema e ideas generales y las ideas principales del texto (macroestructura).

Primera lectura:

Actividades cognitivas y metacognitivas

- Leer activamente el texto (silencio/voz alta)
- Relacionar el conocimiento de base e información nueva mediante la búsqueda de respuestas a las preguntas elaboradas antes de la lectura y que giran en torno al tema o asunto general.
- Confirmar o refutar las predicciones en torno al asunto general del texto
- Detectar palabras desconocidas y buscar su significado en el contexto, o bien en el diccionario.

Segunda lectura:

1. Estrategia para identificar la progresión temática: *subtemas e ideas principales* de párrafos (García Madruga y otros, 1999; Hernández y Quintero, 2001, Solé, 2001)

Esta estrategia sirve para establecer la relación que existe entre cada una de las ideas expresadas en el texto, ya que éste supone un conjunto de oraciones conectadas entre sí por el tema o subtemas al que aluden, pues como ya se mencionó, la repetición del tema en esas ideas es lo que hace al texto local o referencialmente coherente.

a) Estrategias para identificar *subtemas* de párrafos

El concepto *subtema* constituye el tema que de manera concreta se trata en uno de los párrafos de un texto, es decir, *se trata del asunto central del párrafo*, y puede expresarse mediante una palabra o una frase. Tal definición permitirá explicar a los alumnos la distinción entre el tema general expresado en un texto completo y los diferentes temas subordinados a éste.

Actividades cognitivas y metacognitivas implicadas:

- Preguntarse ¿de qué trata el párrafo? ¿se sigue hablando del mismo asunto que se plantea en el párrafo anterior o ahora el autor ha introducido otro tema?
- Tarea para responder a esa pregunta: analizar cada una de las oraciones con el objetivo de seleccionar el tema al que se alude en todas ellas, aunque en cada una de ellas se dé una información distinta respecto al tema general.
- Controlar el empleo correcto de la estrategia mediante autopreguntas: ¿cómo puedo saber que [...] es un título adecuado para el párrafo?

b) Estrategias para la identificación de las *ideas principales*

Por *idea principal o temática* de un párrafo se entiende el enunciado más importante que el autor presenta para explicar el subtema del párrafo concreto; generalmente se expresa mediante una frase simple o dos o más frases coordinadas; y se presenta de manera explícita o implícita, en éste último caso se espera que el lector la infiera y la construya. La diferencia entre la idea principal y el subtema de un párrafo estriba en que aquélla abarca más información que la palabra o frase seleccionada para expresar el subtema.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

La bibliografía consultada (Sánchez y otros, 1982; García Madruga y otros, 1999; Hernández y Quintero, 2001; Solé, 2001) propone la identificación de las ideas principales a través de las macrorreglas o macroestrategias ya que estas permiten la selección generalización y o construcción de una idea.

- la *supresión-selección* que implicaría seleccionar y omitir aquellas ideas del texto que resulten de menor nivel (ideas secundarias) o bien, aquellas que aun siendo importantes, resulten repetitivas o redundantes,
- la *generalización* que consistiría en remplazar un conjunto de conceptos o ideas por otro concepto o idea que el sujeto recupere de sus

conocimientos previos y que esté relacionado con cada una de las proposiciones sustituidas, y

- la *construcción* que supondría la creación de una idea nueva que no aparece explícitamente en el texto, pero que se puede inferir partiendo del conjunto de proposiciones subordinadas a las que ésta va sustituir

Actividades cognitiva y metacognitivas implicadas:

- Preguntarse: ¿qué es lo más importante que el autor me está diciendo sobre el tema?

- Tarea para responder esta pregunta: analizar cada una de las oraciones del párrafo.

- Empleo de macrorreglas: preguntarse durante el análisis: ¿hay algunas oraciones (ideas secundarias y detalles) en el texto que puedo suprimir porque su contenido ya está expresado en otra más general? (macrorregla de selección-supresión).

- Si el empleo de la macrorregla de supresión no ayuda a identificar la idea principal, preguntarse ¿puedo sustituir alguna de las oraciones del texto, que constituyen sólo ejemplos, por otra más general que las incluya? (macrorregla de generalización)

- Aplicación de la macrorregla de integración (o construcción) para identificar la idea principal, expresada implícitamente: ¿cuál podría ser la oración que diga lo mismo que todo lo que hemos visto en las demás oraciones?

- Controlar el empleo correcto de la estrategia, mediante autopreguntas: ¿esta idea expresa realmente lo más importante que el autor dice sobre el tema del párrafo? ¿cómo puedo saber que [...] es la idea principal?, ¿conozco alguna pista?.

2. Estrategia para identificar información importante: *tema e idea general* (García Madruga y otros, 1995; 1999; Hernández Martín y Quintero Gallegos, 2001)

Las estrategias que en este apartado se describen son útiles para la identificación de tema e idea general tanto de textos extensos como cortos, con algunas variantes para éstos últimos. La secuencia que se le ha dado en este apartado –después de las estrategias para la identificación de subtemas o ideas temáticas– ha sido con la intención de facilitar el trabajo de comprensión de los alumnos.

a) Estrategias para la identificación del *tema general* de un texto

La identificación del tema general del texto se basa en los subtemas seleccionados previamente. El tema de un texto es corto, se expresa mediante una palabra o frase simple.

Actividades cognitivas y metacognitivas implicadas:

- Autopreguntas ¿De qué trata el texto?
- Tarea para responder a esa pregunta: analizar cada uno de los subtemas identificados en el texto. De entre todos los subtemas se selecciona (macroestrategia de selección-omisión) aquél que incluya el tema general, o bien se construye uno más general que incluya los restantes mediante la estrategia de integrar y construir (macrorregla de construcción).
- Controlar el empleo de la estrategia preguntándose ¿cómo puedo saber que [...] es un título adecuado para el texto?, ¿el subtema elegido como tema general engloba realmente a los demás, no ha excluido alguno?, o bien ¿Mi construcción del título tiene un nivel de organización más alto que el de los subtemas?

b) Identificación de la *idea general* del texto (Sánchez y otros, 1992; García Madruga y otros, 1999; Hernández y Quintero, 2001)

En algunos casos la identificación de la idea general puede incluir una estrategia de selección y jerarquización de las ideas temáticas del texto; sin embargo, en otros deberá aplicarse la estrategia *estructura textual*. Ambas estrategias se presentan separadas en esta propuesta sólo con fines

didácticos, posteriormente se proporcionará apoyo para que los alumnos la perciban y las empleen unidas.

Actividades cognitivas y metacognitivas implicadas:

- Preguntarse: ¿qué es lo más importante que el autor me está diciendo sobre el tema?
- Tarea para responder a esta pregunta: analizar cada una de las ideas principales identificadas en cada párrafo. ¿Alguna de las ideas principales o temáticas identificadas sirve como idea principal general (selección u omisión)?, ¿cuál de estas ideas posee un nivel de generalización alto?, o bien ¿requiero elaborar una idea general que incluya a las anteriores (construcción)?
- Controlar el empleo correcto de la estrategia, mediante autopreguntas: ¿esta idea expresa realmente lo más importante que el autor dice sobre el tema del texto? ¿cómo puedo saber que [...] es la idea general?, ¿conozco alguna pista?

3. Estrategia esquemática o estructura textual (Sánchez y otros, 1992; García Madruga y otros, 1999; Hemández y Quintero, 2001; Solé 2001)

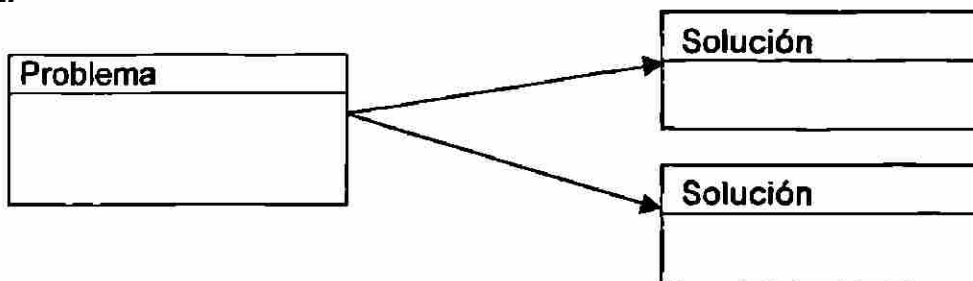
La estructura textual se define como "la forma general u organización que un autor emplea para interrelacionar las distintas ideas que va expresando en un texto" (Hernández Martín y Quintero Gallego, 2001:110). La forma como el autor organice la información estará supeditada a sus propósitos comunicativos, lo que dará lugar a distintos tipos de textos (narrativos o expositivos) que a su vez determinará como importante una u otra información. El presente modelo se circunscribe a los *textos expositivos* ya que el curso de Español I privilegia la lectura de este tipo de textos.

Los patrones organizativos que se incluyen son:

- **Problema-solución:** la estructura de problema-solución de un texto se da cuando el autor expone y explica un problema o una interrogante al que trata de dar una o varias respuestas y soluciones a lo largo del pasaje. Por tanto, en los textos expositivos organizados con esta estructura, se pueden distinguir dos componentes: el problema (o problemas) y la solución (o soluciones). La idea principal y/o general en estos textos se encuentra organizada en esos componentes y constituye un solapamiento entre las ideas que expresan el problema y las que el autor utiliza para exponer la solución. El autor suele introducir ciertas señalizaciones que ayudan al lector a identificar esta estructura, como: *el problema es...., la cuestión que se plantea es...., una posible respuesta..., una solución a este problema...., las medidas que podemos tomar son...* La representación gráfica de este patrón organizativo se aprecia enseguida.

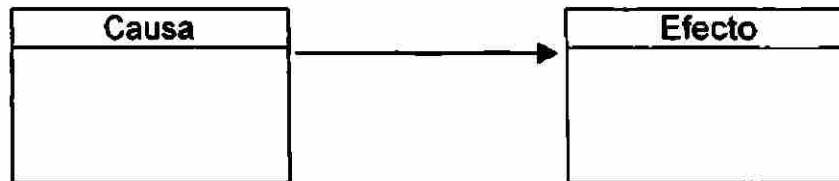


O bien:

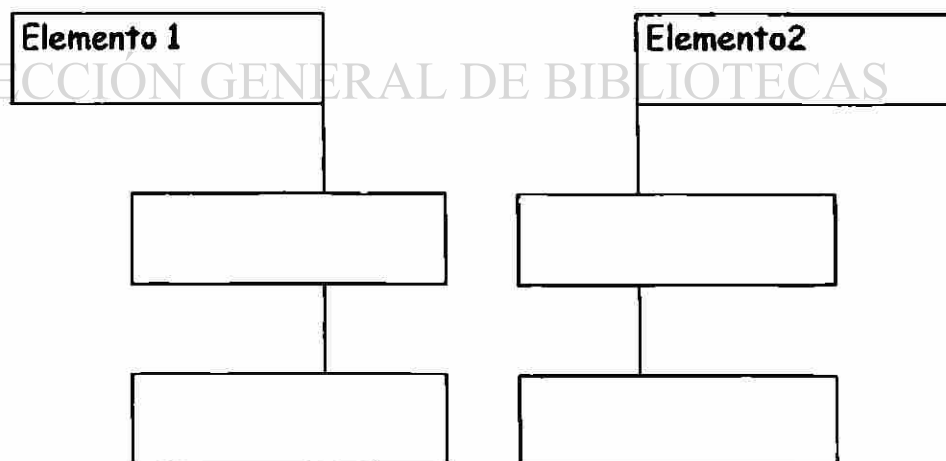


- **Causalidad:** la estructura de causa-efecto de un texto se presenta cuando el autor plantea las causas, las consecuencias, o ambas, de un hecho o

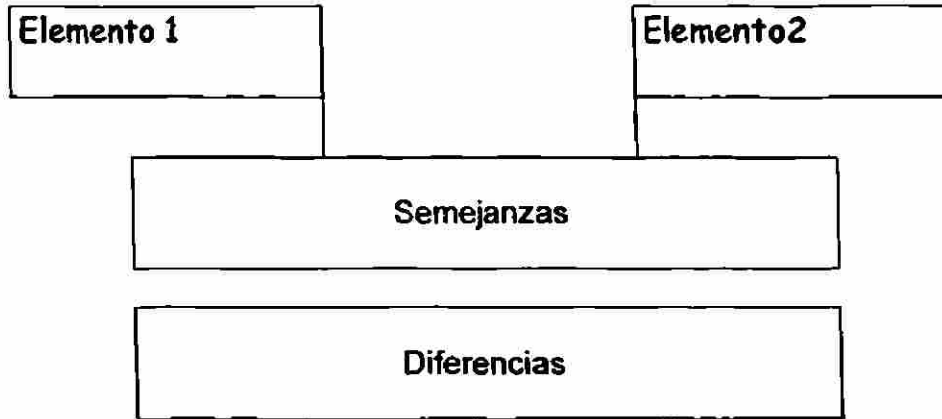
fenómeno. Las señales que suelen aparecer en los textos que se organizan de acuerdo con esta estructura son: *una posible causa...*, *los motivos...*, *las razones...*, *la explicación es...*, *un factor responsable de...*, *las consecuencias son originadas por...*, *el desencadenante es...*, etcétera. La causalidad puede representarse de la siguiente manera:



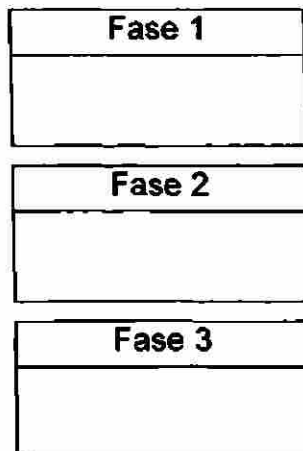
- **Comparación-contraste:** esta estructura corresponde a aquellos textos en los que el objetivo del autor es comparar dos o más entidades, fenómenos u objetos especificando sus semejanzas y diferencias, en el caso de la comparación, o sus diferencias, en el caso del contraste. Las señales que emplea el autor para ayudar al lector en la identificación de esta estructura serían, entre otras, las siguientes: *al igual que...*, *mientras que...*, *a diferencia de...*, *otra semejanza es...*, *una diferencia consiste en...*, etcétera. Sus representaciones serían las siguientes:



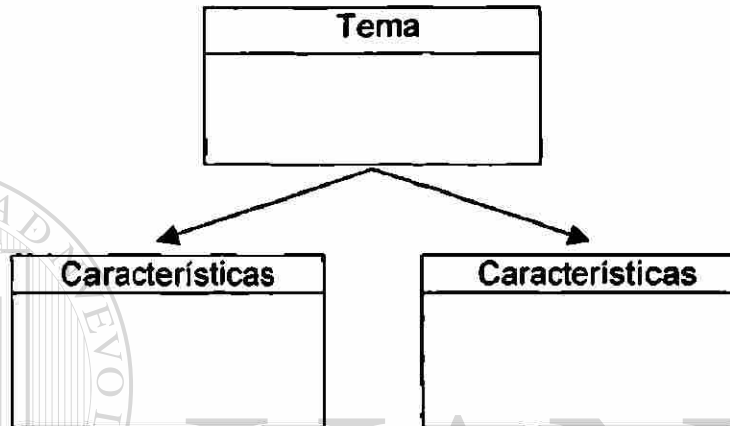
También puede ser:



- **Secuencia:** en esta estructura las ideas del texto pueden estar agrupadas a través de vínculos de simultaneidad, que se caracterizarían porque el autor enumera una serie de hechos o características de un fenómeno o entidad; o bien, siguen una secuencia temporal, es decir, se describen una serie de pasos o acontecimientos vinculados temporalmente, de modo que no se puede eliminar uno de los pasos porque el resto del proceso descrito no tendría sentido. Entre las señalizaciones que se pueden encontrar en este tipo de textos, podemos citar: *en primer lugar...*, *después...*, *un paso sería...*, *a continuación*, *hay varias...*, *que*, *las fases son...*, etcétera. Este tipo de estructura textual se representa de la siguiente manera:



- **Descripción:** en este tipo de estructura, el autor presenta un fenómeno, entidad u objeto y articula o agrupa las ideas que expone como rasgos, atributos o características del mismo. Pueden constituir una señalización las palabras o frases que califican o determinan a un sustantivo, por ejemplo: *un buen lector...*, *posee ciertas características... tales como...*, etcétera.



Sánchez y otros (1992) señalan que la identificación de la organización interna de un texto conlleva dos actividades específicas. La primera consiste en reconocer cómo se relacionan entre sí las ideas del texto, es decir, el patrón organizativo, para a partir de él ordenar los significados que se derivan del texto; por ejemplo: si un texto está organizado como la resolución de un determinado problema, el lector deberá agrupar los significados del texto que definen lo que se quiere resolver (problema/s o interrogante/s) y los significados que describen los medios que se ponen en juego (solución/es). La segunda actividad es la variación donde se eliminan los patrones organizativos inadecuados y se localizan los componentes de ese patrón. Dicha estrategia se adaptado de la siguiente manera:

Estrategia esquemática o estructura textual:

Actividades cognitivas y metacognitivas implicadas:

- Preguntarse: ¿Cómo se relacionan entre sí las ideas del texto?, ¿cuáles serían las palabras claves (señalizaciones) que me indiquen el patrón organizativo empleado por el autor?
- Tarea para responder a esa pregunta: leer el texto completo y preguntarse: ¿Cuál de entre todas las formas de organización que conozco puedo descartar (eliminación de patrones inadecuados) ¿Dónde están en el texto (según el caso) los problemas, las soluciones, las causas, las consecuencias, las semejanzas, las diferencias, las características las fases.? (localización de componentes).
- Controlar el empleo correcto de la estrategia mediante autopreguntas: ¿Las señales o palabras claves del texto corresponden realmente a la organización que yo identifiqué? ¿cómo puedo saber que [...] es la estructura o el esquema real del texto?, ¿conozco alguna pista?.

Estrategias de comprensión para después de la lectura (Solé, 2001)

La tercera parte del modelo está integrada por las estrategias que se utilizan tras la lectura para dar cuenta de la comprensión obtenida a lo largo del proceso. Las estrategias seleccionadas son: resumen y formulación y respuesta de preguntas.

1. Estrategia para la elaboración de resúmenes (Solé, 2001)

El resumen se encuentra estrechamente vinculado con las estrategias para identificar la información importante (tema e idea general, subtemas e ideas principales) así como la estrategia de estructura textual. Consiste en seleccionar las ideas importantes identificadas en el texto, tomar decisiones acerca de qué ideas temáticas excluir y que incluir (estrategia de supresión-selección), determinar cómo se agrupan las ideas en el texto y encontrar formas de englobarlas (generalización) y cómo expresarlas brevemente con

palabras propias (estrategias de condensación/construcción) atendiendo a la estructura general del texto (estrategia textual).

2. Formulación y respuesta de preguntas (Solé, 2001)

Aún cuando la formulación y respuesta de preguntas puede ser utilizada en cualquier etapa del modelo para una lectura activa, en este apartado se considera como una estrategia útil para comprobar lo que los estudiantes han comprendido o recuerdan de la lectura. Sin embargo, esta estrategia no se concibe como una sesión de preguntas elaboradas por la profesora tras una sesión de lectura, sino formuladas y respondidas por los estudiantes para que ellos mismos puedan autoevaluarse. Para que los alumnos aprendan a elaborar preguntas pertinentes y no arbitrarias, esto es aquéllas que sólo remiten a la información literal del texto, Solé propone la enseñanza mediante el modelado (profesora) de dos tipos de preguntas.

- *Preguntas de piensa y busca:* preguntas cuya respuesta es deducible, pero que requiere que el lector relacione diversos elementos del texto y que en algún grado realice inferencias.

- *Preguntas de elaboración personal:* preguntas que toman como referente el texto, pero cuya respuesta no se puede deducir del mismo; exigen la intervención del conocimiento y/u opinión del estudiante.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

El primer tipo de pregunta exige por parte del estudiante: relacionar información del texto y efectuar inferencias; en tanto que el segundo, emitir un juicio, opinión, o bien aportar conocimientos previos relacionados con el contenido del texto.

3.5 Hipótesis

Hi Si se utilizan estrategias básicas de comprensión, tales como: la identificación de información importante (tema e idea general del texto), la progresión temática (subtemas e ideas principales), la estructura textual, el resumen y formulación y respuesta de preguntas, entonces se elevará el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la asignatura de Español I impartida en el primer turno de la Preparatoria N° 2.

3.6 Variables

La hipótesis de trabajo establece una relación entre las estrategias básicas de comprensión (variable independiente) y la comprensión lectora (variable dependiente).

3.7 Definición de variables

— La variable dependiente o comprensión lectora es el resultado de un proceso constructivo en el que tanto la información que el texto proporciona como los conocimientos previos del sujeto interactúan, ajustándose hasta obtener una interpretación del significado global del mismo. En tanto que la variable independiente o estrategias básicas de comprensión alude al conjunto de tareas o actividades cognitivas y metacognitivas organizadas en torno a la mejora de la capacidad comprensiva de los aprendices por la adquisición de estrategias asociadas a la lectura.

Capítulo 4

MARCO SITUACIONAL

4.1 La Preparatoria N° 2

La Preparatoria N° 2 es una de las veinticuatro escuelas del nivel medio superior de la UANL; su oferta educativa se circunscribe al bachillerato presencial o propedéutico, por lo que su duración es de dos años, Asimismo, contempla tres turnos de trabajo: matutino, vespertino y nocturno.

4.1.1 Ubicación

La Preparatoria N° 2 se encuentra ubicada en las calles de Matamoros y Manuel Benitez de la Colonia Obispado; esta localización corresponde al sector centro de la ciudad de Monterrey, hecho que influye en algunos estudiantes para considerarla como una buena opción educativa.

4.1.2 Espacio físico

La planta física está constituida por tres edificios que albergan 46 aulas, 4 laboratorios de computación y tres más para la práctica experimental de las asignaturas de Física, Química y Biología.

Aunado a lo anterior, la escuela posee un espacio destinado para el área administrativa en la que se ubican los departamentos de Subdirección, Secretaría General, Secretarías de Turnos, Becas y Servicio Social, Coordinación General, sala de maestros, y el Consejo Técnico Académico. En esta misma área se localizan la biblioteca, constituida por dos niveles con una capacidad de servicio para 120 estudiantes; y el Centro de Auto Aprendizaje del Idioma Inglés (CAADI) cuyo espacio permite brindar servicio simultáneo a 140 aprendices. La Dirección y la Tesorería de la Escuela se encuentran ubicados en el primer edificio.

Cuenta, además, con un estacionamiento amplio, áreas verdes e instalaciones deportivas que incluye dos canchas de básquetbol, dos de voleibol, una fútbol y una pista perimetral para trote.

Por su magnitud física y poblacional la escuela ha sido considerada como la más grande institución del nivel medio superior de la UANL. (Vida Universitaria: 2001).

4.1.3 Docentes

La Preparatoria N° 2 cumple su misión educativa a través de 220 profesores, de los cuales 125 son de carrera y 95 de asignatura. El 93% de los profesores de carrera cuentan con nombramiento de tiempo completo; mientras que el 7% poseen el de medio tiempo (Segundo informe de gestión administrativa 2001-2002).

El último registro estadístico realizado en la escuela (febrero de 2002) indica que la planta docente se conforma por 160 profesores con licenciatura o su equivalente, 56 con maestría y 4 con especialización, lo que representa el 72.7% de la población académica con licenciatura y el 27.2% con un título de posgrado.

Cabe mencionar que de los 160 profesores con licenciatura el 56.8% se encuentra estudiando o son pasantes de maestría (Segundo informe gestión administrativa 2001-2002).

El perfil académico de los profesores de la escuela se ha incrementado en los últimos años de manera dramática, posiblemente debido a dos hechos importantes en la vida institucional de la UANL; el primero de ellos constituido por la Reforma Académica (1993), y el segundo por la Visión UANL 2006, que actualmente se lleva a cabo a través del Programa Educación para la Vida. De alguna manera, ambos hechos han sensibilizado (u obligado) al docente para permanecer en un proceso continuo de formación.

Con la Reforma Académica se asumió que el profesor promedio del nivel medio superior es un profesionista que no cuenta con una "formación de origen", lo que planteó la necesidad de un programa de formación docente que hasta la fecha se lleva a cabo por la Secretaría Académica de la UANL. En un principio este programa formativo se concibió como la plataforma ideal para sensibilizar al profesorado en la necesidad de "cambiar" conforme al nuevo enfoque previsto por la Reforma Académica. Tal enfoque se resume en una de las lecturas básicas que se analizaron en el curso introductorio de este programa de formación de la siguiente manera: "Los profesores deberán entender que su función no es la de simples transmisores o actualizadores de conocimientos, sino de entrenadores de habilidades intelectuales que propicien soluciones para que los alumnos sean capaces de simplificar la información de que disponen, de generar nuevas proposiciones, de aumentar su poder para manipular sus conocimientos, y que junto con la experiencia en su propio campo profesional y académico y por encima de ambos, puedan ser transmisores de una cultura intelectual en la que participen de manera consistente" (Quesada Castillo, 1988:8). De esta manera, el programa de formación se encaminó a dotar al profesorado de una metodología de trabajo que hiciera posible una enseñanza basada en la planeación, la implementación estratégica y la evaluación congruente con la filosofía de calidad educativa, en otras palabras los cambios en el perfil del docente debieron incidir en la forma de pensar la enseñanza de la asignatura y en el tratamiento de los contenidos centrado en el aprendizaje y en consecuencia en el desarrollo de las habilidades cognitivas.

De 1998 a la fecha, el programa de formación docente de la Secretaría Académica se ha enfocado a la capacitación y a la actualización del profesorado en los aspectos disciplinarios correspondientes a cada asignatura, con lo cual se ha creado un espacio propicio para profundizar en el conocimiento de la asignatura y para el desarrollo de formas de aproximación a los contenidos más acorde con la naturaleza de las disciplinas.

El otro hecho significativo en la vida institucional de la UANL, la Visión UANL 2006, y el programa Educación para la Vida, este último concebido como el

vehículo para alcanzar el primero, ha propugnado por el cumplimiento de otro perfil para el docente universitario, ya sea de educación superior como de media superior. En este perfil se incluyen aspectos como " un profesor de clase mundial...",

Tanto la Reforma Académica como la Visión UANL 2006 y su instrumento el programa Educación para la Vida han sabido mover sus resortes –vía estímulos económicos– para ejercer presión en los profesores que laboran en la preparatoria; muchos de ellos han preferido estudiar y concluir estudios de posgrado, en lugar del programa de formación propuesto por la Secretaría Académica "¿para qué si lo que vale es el papelito de posgrado?". Prueba de lo anterior es el incremento en el perfil académico de la planta docente señalado al inicio de este apartado; sin embargo, los bajos resultados en los exámenes indicativos y las encuestas *Desempeño magisterial* que la Secretaría Académica de la UNAL aplica a los estudiantes de la escuela al término de cada ciclo escolar, propician una impresión de que los cambios han sido aparentes, o bien, el profesor no ha logrado aterrizar en el aula lo que aprende fuera de ella. La opinión que externan los jóvenes estudiantes en la encuesta *Desempeño magisterial*, aun con su carga de subjetividad, refuerza esta impresión, ya que para ellos la mayor parte de los profesores de la preparatoria poseen poco dominio en el conocimiento de la asignatura, tampoco se preocupan por preparar la clase, no utilizan textos complementarios, y más aún no poseen valores como el de la asistencia y la puntualidad requeridos.

4.1.4 Alumnos

Actualmente la población escolar de la preparatoria asciende a 3548 estudiantes, de ellos 1947 cursan el segundo semestre, 140 el tercero y 1495 el cuarto semestre, lo que permite sumar un total de 138 grupos (Secretaría General de la Preparatoria N° 2).

La edad de los alumnos oscila entre los catorce y dieciséis años. Gran parte de los alumnos egresa antes de cumplir la mayoría de edad ya que el plan

de estudios de la escuela es de dos años. En el momento actual, la distribución por sexo tiende a ser igualitaria entre los hombres y las mujeres; sin embargo, la mayor concentración de mujeres se observa en el primer turno, por lo que no es raro encontrar grupos ubicados en el turno matutino con un mayor número de mujeres.

Los estudiantes de esta escuela provienen principalmente de las áreas aledañas, esto es de la Colonia Mitras, Valle Verde y centro de la Ciudad; aunque también se reciben alumnos procedentes San Pedro Garza García y San Nicolás de los Garza. Cabe mencionar que muchos de los estudiantes de estos municipios no eligieron como primera opción la escuela, pero sus resultados en el examen de selección los hicieron objeto de un proceso de reubicación.

La encuesta socioeconómica (Centro de Evaluaciones, 2001) que se aplicó al ingreso a la preparatoria arroja indicadores que ubican a los alumnos de la institución en el estrato medio y medio bajo. El perfil educativo de los padres también es diverso, pues oscila entre los que no concluyeron la primaria hasta aquellos con grado de licenciatura o equivalente. Otro indicador de esta encuesta permite afirmar que la mayor parte del alumnado está dedicado exclusivamente al estudio, lo que se corrobora en el aula, ya que de cada grupo sólo uno o dos desempeña una actividad laboral, esporádica o permanente, con remuneración económica.

Se puede decir que la escuela es en gran medida el espacio físico en el que los educandos pasan la mayor parte de su tiempo, pues además de las cinco horas diarias de instrucción, deben cumplir con las horas señaladas para las clases de Orientación y Educación Física, y para las actividades extracurriculares de índole académica y cultural, entre las que se encuentran las asesorías permanentes, estancia en la biblioteca y las visitas a museos, empresas y otros. Adicionalmente, un gran número de alumnos participa en los equipos representativos que existen en la escuela, tales como: fútbol soccer, fútbol americano, béisbol, tenis, natación, ajedrez y karate. En general, al ser cuestionados, los jóvenes aceptan que les gusta la escuela, aunque las razones

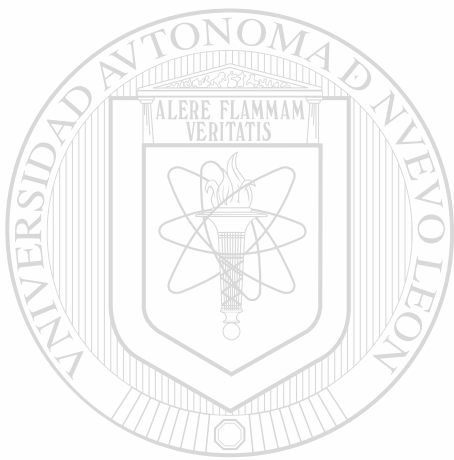
que dan para justificar esta afirmación no sea siempre de índole académica.

Por otra parte, el aprovechamiento escolar de los alumnos no siempre es el que se espera lograr con el plan de estudios de la preparatoria. La edad de los alumnos, su historia personal, sociocultural y académica son algunos de los factores que podrían relacionarse con este aprovechamiento. Sin embargo, llama particularmente la atención que los profesores de las diversas asignaturas insistan en que el factor que subyace en la problemática académica observada en la preparatoria se debe al bajo nivel lingüístico de los alumnos: "reprueban por que no saben leer ni escribir".

Este es un grave problema si se considera que en el nivel medio superior gran parte del trabajo académico descansa en las habilidades lingüísticas (hablar, leer, escribir, escuchar), basta ver el predominio de las técnicas expositivas en la enseñanza, así como los procedimientos de estudio que los alumnos deben utilizar para aprender el contenido de las asignaturas. En estas circunstancias no es extraño que los alumnos con poca o nula destreza lingüística, en la preparatoria, se enfrenten a serias dificultades de aprendizaje que afectan su aprovechamiento escolar.

Las observaciones de los maestros de otras asignaturas confirman esto último al señalar que aun cuando la enseñanza sea producto de una actividad planeada, congruente y clara, ésta resulta confusa para el estudiante que no alcanza a comprender dada sus dificultades para obtener conclusiones de un planteamiento oral, ya sea éste concreto o abstracto, y pudiendo remediar esto a través de la lectura no lo hacen debido a que se encuentran inmersos en un círculo vicioso —no les interesa leer porque no comprenden lo que leen— no comprenden lo que leen porque no saben cómo hacerlo—. De igual modo, las dificultades se manifiestan a la hora de producir un escrito, dado que no comprenden la información ni por las explicaciones del maestro ni por la lectura, se ven obligados a copiar textos completos, por lo que generalmente los escritos resultan un rompecabezas formado de aquí y de allá, en donde no se observa un trabajo personal más que de recorte.

En esta situación, lo más cómodo para los educandos es aprender de manera mecánica, es decir memorizando arbitraria y textualmente párrafos enteros; obviamente, este modo de aprender no les permite retener ni utilizar el conocimiento para el aprendizaje de otros conocimientos más complejos.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CAPÍTULO 5 METODOLOGÍA

Bajo el rubro de Metodología se describen los elementos considerados para la realización del estudio, tales como: tipo de investigación, unidades de análisis, descripción del tratamiento, programación y planeación de las actividades desarrolladas durante la aplicación del tratamiento.

5.1 Tipo de investigación

La investigación que se describe es de tipo experimental con un diseño pre-experimental de pretest-posttest de dos grupos naturales. La representación de este diseño es:

$$\begin{array}{ccc} O_1 & X & O_2 \\ O_3 & & O_4 \end{array}$$

Donde:

X = tratamiento

O₁ = pretest del grupo de intervención

O₂ = posttest del grupo de intervención

O₃ = pretest del grupo control

O₄ = posttest del grupo control

La aplicación del diseño preexperimental permitió que la variable dependiente, comprensión lectora, fuera medida antes y después de que se empleó la variable independiente, es decir, las estrategias básicas de comprensión. También, ayudó a registrar la magnitud del cambio que se produjo con el tratamiento; esto último se describe en el capítulo 6.

Cabe mencionar que la selección de los grupos (experimental y de control) donde se aplicó el diseño no fue aleatoria, pues éstos fueron formados y asignados por la escuela.

5.2 Unidades de análisis

a). Población

El presente estudio se realizó en la Preparatoria N° 2, plantel educativo del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León. La unidad de análisis estuvo conformada por los estudiantes del primer turno de la Preparatoria N° 2. El universo abarcó a los alumnos de la asignatura de Español I los cuales suman un total de 450, distribuidos en 14 grupos.

b). Muestra

La muestra seleccionada a la que se aplicó el experimento se integró por 68 alumnos, los cuales estuvieron divididos en dos grupos; el grupo de intervención, ubicado en el aula 35, se integró por 34 alumnos de los cuales 14 son hombres y 20, mujeres; en tanto que el grupo de control se conformó por estudiantes de los grupos 33, 34 y 36, de los cuales 15 son hombres y 19, mujeres. Esto último debido a que la autora de este informe sólo tiene un grupo de Español I; la asignación de un segundo grupo afectaba las condiciones laborales y presupuestales de la escuela; por ello, la conformación del grupo de control se llevó a cabo por el método de apareamiento; lo cual significó buscar en un grupo de base (34) los alumnos que en el pretest obtuvieron calificaciones similares a las del grupo de intervención, una vez que se agotaron las posibilidades de apareamiento con el grupo base, se continuó con el grupo 33 y finalmente el 36. A fin de cumplir con este proceso de apareamiento el pretest se aplicó a la totalidad de la población.

5.3 Las técnicas e instrumentos utilizados

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron en la experiencia se describen enseguida:

a). Análisis de contenido

El análisis del contenido se llevó a cabo a través de la elaboración de fichas bibliográficas; asimismo, se llevó a cabo una cuidadosa **planeación de cada sesión** que incluyó el desarrollo por escrito de cada una de las fases en las que se dividieron dichas sesiones (anexo 4).

Del mismo modo, se realizó un **registro de observaciones** que da cuenta de las incidencias de la aplicación del tratamiento (anexo 4).

b). Diseño de instrumentos

Los instrumentos de medición que se utilizaron fueron el **pretest** (medición inicial) y el **postest** (medición final); en ambos casos el diseño del instrumento consistió en una lectura, seguida por diez preguntas y respuestas de opción múltiple. Dada la naturaleza de los exámenes (inicial y final), las preguntas estuvieron destinadas a medir el nivel de comprensión lectora, concibiéndose para ello preguntas de: **vocabulario en contexto, de respuesta literal, inferencias y razonamiento extendido** (anexo 3). Es importante mencionar que las diferencias en las lecturas utilizadas en ambos exámenes sólo se remitieron al contenido, ya que fueron similares en el grado de dificultad y complejidad.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Asimismo, la aplicación del tratamiento exigió la elaboración de material didáctico o **prácticas guiadas y prácticas independientes** (anexo 4) de las estrategias básicas de comprensión mencionadas en este informe.

5.4 Descripción del tratamiento

Tanto el grupo de intervención como el de control trabajaron el programa de Español I propuesto por la Secretaría Académica de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Debido a que el grupo de control se ubicó en tres aulas (33, 34 y 36)

estuvo a cargo de tres profesores de la asignatura ajenos a la investigación, a fin de asegurar que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos relacionados con la comprensión de textos se llevara a cabo tal y como lo propone el programa de la asignatura. En el grupo de intervención, además de los contenidos curriculares previstos por el programa de la asignatura, se abordó el desarrollo y/o mejora de un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas, cuya descripción ya ha sido señalada en otro lugar del presente trabajo. La tabla 5-1 especifica el total de estrategias abordadas durante el tratamiento.

Estrategias de comprensión				
Antes de la lectura	Durante la lectura			Después de la lectura
Activar o construir esquemas de conocimiento: -Establecimiento de objetivos - Elaboración de predicciones - Que sé, qué quiero saber y qué aprendí	Información importante: - Identificación de tema general - Identificación de idea general	Progresión temática: - Identificación de subtemas - Identificación de ideas temáticas o principales	Estructura textual: - Problema-Solución - Comparación y contraste - Descripción - Causalidad - Secuencia	- Resumen - Formulación y respuesta de pregunta

Tabla 5-1

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

El tratamiento inició justo el primer día de clases con la aplicación del pretest; al finalizar éste, se llevó a cabo una discusión sobre el proceso de comprensión lectora a fin de establecer la relación de este proceso con el aprendizaje y la necesidad de utilizar estrategias para comprender y aprender de la lectura. Del mismo modo, se entregó el **Manual de Estrategias para mejorar la comprensión lectora** (anexo 5), elaborado especialmente para el grupo de intervención. La presentación del manual tuvo como fin explicar a los alumnos el modelo de lectura que se seguiría en ese grupo. En las subsiguientes sesiones se realizó el entrenamiento en las estrategias seleccionadas.

Con respecto al entrenamiento habrá que aclarar que si bien tuvo una duración de 14 sesiones, éste fue extensivo en el tiempo, dado que siempre se trabajó conforme al modelo propuesto y atendiendo los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje del grupo de intervención.

Conforme a la distinción que Palincsar (citado por Hernández y Quintero, 2001) hace sobre los tipos de entrenamiento *en estrategias para enseñar a pensar*, en la intervención que se describe se conjugaron el entrenamiento informado, ya que además de instruir a los alumnos en un conjunto de estrategias para la comprensión lectora (conocimientos declarativo y procedimental) se informó de su posible utilidad (conocimiento condicional), y el entrenamiento en autocontrol, puesto que además los estudiantes recibieron información sobre cómo controlar y revisar la aplicación de cada estrategia (conocimiento metacognitivo). En seguida se describe el entrenamiento en estrategias

Entrenamiento en estrategias

A fin de que la propuesta redundara en el desarrollo y mejora de la comprensión lectora de los estudiantes, se buscó estructurar de la mejor manera posible las sesiones destinadas al entrenamiento de las estrategias, es por ello que se consideró pertinente utilizar el método de instrucción directa conforme a la formulación propuesta por Baumann (citado por Vidal-Abarca y Gilabert, 1991; Hernández y Quintero, 2001; y Solé, 2001), y el diálogo como un método para propiciar la reflexión en torno a las estrategias seleccionadas.

La elección del método de instrucción directa obedece a que la mayor parte de los autores consultados coinciden en señalar como sus requisitos fundamentales: "[La] estructuración del aprendizaje en función de los objetivos; selección, secuenciación y estructuración de los materiales; instrucciones detalladas y redundantes con suficiente número de ejemplos; formulación de preguntas y ofrecimiento de oportunidades para practicar activamente; y revisión activa del

progreso de los alumnos" (Hernández y Quintero, 2001:90); además de que se caracteriza por "un tema didáctico central, una secuenciación precisa del contenido, una alta implicación del alumno, un cuidadoso control del profesor y una retroalimentación correctiva específica para los estudiantes"(Vidal-Abarca y Gilabert 1991:88).

Con fundamento en lo anterior, cada una de las sesiones destinadas al entrenamiento de estrategias se dividió en las cuatro fases nodales del método de instrucción directa: explicación oral, modelado, práctica guiada y práctica independiente. Esta división de la sesión, permitió constatar el progreso de los alumnos durante el entrenamiento de las estrategias.

En general, las sesiones destinadas al entrenamiento de estrategias de lectura se llevaron a cabo conforme las sugerencias de los autores: Vidal Abarca-Gilabert (1991), Hernández Quintero, (2001), Solé, (2001). De esta manera, cada sesión se organizó conforme al siguiente .

La fase de explicación oral, como su nombre lo indica, consistió en brindar una explicación oral de la estrategia (o el conjunto de estrategias) que se trabajaba en la sesión; de ahí que las tareas seleccionadas para esta fase giraran en torno a la instrucción de qué es, en que consiste y cuál es la utilidad de la estrategia.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

En resumen, en esta fase se buscó proporcionar a los estudiantes un conocimiento declarativo de la estrategia seleccionada para la sesión, mediante las siguientes tareas:

- Hacer explícito a los alumnos el objetivo de la sesión.
- Plantear diversas actividades dirigidas a activar y/o construir conocimientos en torno a la estrategia.
- Explicar qué es y en qué consiste la estrategia.
- Explicar y hacer partícipes a los alumnos de la utilidad e importancia de la estrategia seleccionada para la sesión.

- Propiciar el diálogo y la discusión del conocimiento declarativo de la estrategia.

En la segunda fase o modelado se demostró, mediante el modelaje, el proceso que se sigue al utilizar una estrategia (o conjunto de estrategias) durante la lectura; para ello, quien esto escribe leyó el texto correspondiente en voz alta, deteniéndose de manera sistemática para verbalizar y comentar los procesos o estrategias que le permitían comprender el texto –por ejemplo las predicciones que podía realizar en torno al texto, así como las pistas lingüísticas en las que se basaba para verificarlas o rechazarlas–. Se procuró además comentar las posibles dudas que el texto pudiera plantear a los estudiantes, los fallos de comprensión y qué mecanismos se podían utilizar para resolverlos.

Los propósitos de esta fase fueron proporcionar un conocimiento procedimental de la estrategia, y dotar a los alumnos de dominio metacognitivo sobre el uso de la estrategia. Las tareas de esta fase consistieron en:

- Demostrar a los alumnos cómo utilizar el procedimiento para poner en práctica la estrategia, haciendo explícito el razonamiento seguido durante la lectura.
- Señalar de manera explícita la necesidad de ejercer un control conciente sobre las estrategias; dónde va a resultar necesario su empleo; la necesidad de seleccionar, entre otras estrategias, aquella que resulte más adecuada en un determinado contexto.
- Propiciar el diálogo o la discusión del conocimiento procedimental de la estrategia.

La tercera fase o práctica guiada consistió en proponer un ejercicio de lectura para que, primero, de una manera dirigida –por ejemplo, planteando preguntas que sugirieran una hipótesis (predicción) sobre el contenido del texto– y luego progresivamente con un mayor grado de libertad –mediante preguntas abiertas o

elicitando las opiniones de los estudiantes –los alumnos participasen en el uso de la(s) estrategia(s) objeto de entrenamiento.

El objetivo primordial de esta fase fue proporcionar el espacio necesario para que el alumno practique el proceso implicado en la(s) estrategia(s) que facilitan la comprensión. Las actividades desarrolladas en esta fase fueron:

- Discutir con los alumnos las características de la estrategia.
- Propiciar que los alumnos asuman algunas de las responsabilidades en el empleo de la estrategia.
- Estimular la retroalimentación y dirigir la atención de los alumnos hacia los aspectos de la tarea que considere pertinentes.
- Propiciar el diálogo o la discusión de los conocimientos declarativo, procedimental y condicional de la estrategia o estrategias utilizadas.

En la cuarta fase o práctica independiente, al igual que la anterior, se proporcionó un ejercicio de lectura en la que los estudiantes debieron asumir de manera autónoma y responsable el proceso para comprender un texto. Esta fase sirvió para que los alumnos pudieran participar, con el mayor grado de libertad posible, en la práctica de una(s) estrategia(s) que facilitan la comprensión lectora.

El propósito de esta parte de la sesión fue propiciar el trabajo independiente de los alumnos cuando éstos ya poseen el conocimiento declarativo, procedimental y condicional necesarios para utilizar la estrategia en una lectura.

Las actividades desarrolladas por los alumnos fueron:

- Practicar la(s) estrategia(s) aprendida(s), sin la ayuda de la profesora.
- Modelar la estrategia o estrategias utilizadas en la resolución de la práctica.
- Discutir la experiencia.

En general cada una de las sesiones previstas para el entrenamiento siguieron la secuencia arriba descrita; los casos en los que hubo la necesidad de regresar de una fase a otra se registraron en las observaciones que aparecen en el anexo 4.

Evaluación de la comprensión lectora

La manera que se propuso para abordar la comprensión lectora supone formas de evaluación distintas a las previstas por el programa de Español I, por ello se consideraron:

Mediciones cuantitativas a través del pretest o examen inicial que permitió verificar el nivel en el que se encontraba el grupo de intervención al principio del tratamiento y el postest o examen final destinado a corroborar el resultado del tratamiento.

Valoraciones cualitativas: este tipo de evaluación se llevó a cabo a lo largo del tratamiento, e incluyó:

- a) valoraciones periódicas tanto del proceso como del resultado del aprendizaje a través de las *discusiones dirigidas* y de los *autocuestionamientos*.
- b) Implementación de *estrategias* que permitieron verificar el proceso del alumno al mismo tiempo que propiciaban un espacio para la reflexión en torno al aprendizaje adquirido; entre estas estrategias están: los *diarios de aprendizaje* que consisten en registrar en un cuaderno (se solicitó al inicio del módulo) el aprendizaje obtenido en cada clase. Dada la versatilidad de estos diarios, además de utilizarlos como recapitulaciones de lo aprendido, se emplearon como una forma de registro de dudas o dificultades que se atendieron antes de proponer el aprendizaje de otras estrategias. Otra estrategia para revisar el proceso son las *hojas para pensar* que constituyeron una guía para definir la estrategia utilizada, sus funciones y el procedimiento cognitivo y metacognitivo requerido en su aplicación.
- c) Aunado a lo anterior se utilizaron la paráfrasis, el esquema conceptual (propuestas por el texto) el resumen y la formulación y respuesta de preguntas como estrategias que permitieron evaluar la comprensión obtenida.

La tabla 5-2 sintetiza el modelo de intervención aquí descrito.

Modelo de intervención para mejorar la comprensión lectora

Estrategias de comprensión			
Antes lectura	Durante la lectura	Estructura textual	Después lectura
<p>Activar o construir esquemas de conocimiento</p> <p>Fase oral Conocimiento declarativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activar esquemas - Objetivos de lectura - Anticipa y predice - Explicar y ejemplificar estrategias para activar esquemas <p>Conocimiento condicional</p> <ul style="list-style-type: none"> - La utilidad de las estrategias en mejora de comprensión - Dónde y cuándo utilizar las estrategias 	<p>Identificación de información importante</p> <p>Fase oral Conocimiento declarativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tema - Idea general - Explicar y ejemplificar estrategias para identificar ambos elementos en texto cortos y extensos <p>Conocimiento condicional</p> <ul style="list-style-type: none"> - La utilidad de las estrategias en la mejora de la comprensión lectora - Dónde y cuándo utilizar las estrategias 	<p>Progresión temática</p> <p>Fase oral Conocimiento declarativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Subtema - Idea principal (macroreglas) - Explicar y ejemplificar estrategias para la identificación de progresión temática <p>Conocimiento condicional</p> <ul style="list-style-type: none"> - La utilidad de las estrategias en la mejora de la comprensión lectora - Dónde y cuándo utilizar las estrategias 	<p>Elaboración de resumen</p> <p>Fase oral Conocimiento declarativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resumen - Formulación y respuesta de preguntas. - Explicar y ejemplificar ambas estrategias <p>Conocimiento condicional</p> <ul style="list-style-type: none"> - La utilidad de la estrategia para elaborar resúmenes y formulación y respuesta de preguntas en la mejora de la comprensión lectora - Dónde y cuándo utilizar las estrategias <p>Fase modelado Conocimiento procedimental:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modelado de las estrategias para resúmenes /formular preguntas <p>Fase guiada</p> <ul style="list-style-type: none"> - Práctica de estrategias con guía de la maestra <p>Fase independiente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Práctica de estrategias - Modelado de alumnos <p>Diálogo-discusión Evaluación comprensión lectora</p>
<p>Activar o construir esquemas de conocimiento</p> <p>Fase oral Conocimiento declarativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activar esquemas - Objetivos de lectura - Anticipa y predice - Explicar y ejemplificar estrategias para activar esquemas <p>Conocimiento condicional</p> <ul style="list-style-type: none"> - La utilidad de las estrategias en mejora de comprensión - Dónde y cuándo utilizar las estrategias 	<p>Identificación de información importante</p> <p>Fase oral Conocimiento declarativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tema - Idea general - Explicar y ejemplificar estrategias para identificar ambos elementos en texto cortos y extensos <p>Conocimiento condicional</p> <ul style="list-style-type: none"> - La utilidad de las estrategias en la mejora de la comprensión lectora - Dónde y cuándo utilizar las estrategias 	<p>Progresión temática</p> <p>Fase oral Conocimiento declarativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Subtema - Idea principal (macroreglas) - Explicar y ejemplificar estrategias para la identificación de progresión temática <p>Conocimiento condicional</p> <ul style="list-style-type: none"> - La utilidad de las estrategias en la mejora de la comprensión lectora - Dónde y cuándo utilizar las estrategias 	<p>Elaboración de resumen</p> <p>Fase oral Conocimiento declarativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resumen - Formulación y respuesta de preguntas. - Explicar y ejemplificar ambas estrategias <p>Conocimiento condicional</p> <ul style="list-style-type: none"> - La utilidad de la estrategia para elaborar resúmenes y formulación y respuesta de preguntas en la mejora de la comprensión lectora - Dónde y cuándo utilizar las estrategias <p>Fase modelado Conocimiento procedimental:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modelado de las estrategias para resúmenes /formular preguntas <p>Fase guiada</p> <ul style="list-style-type: none"> - Práctica de estrategias con guía de la maestra <p>Fase independiente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Práctica de estrategias - Modelado de alumnos <p>Diálogo-discusión Evaluación comprensión lectora</p>
<p>Activar o construir esquemas de conocimiento</p> <p>Fase oral Conocimiento declarativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activar esquemas - Objetivos de lectura - Anticipa y predice - Explicar y ejemplificar estrategias para activar esquemas <p>Conocimiento condicional</p> <ul style="list-style-type: none"> - La utilidad de las estrategias en mejora de comprensión - Dónde y cuándo utilizar las estrategias 	<p>Identificación de información importante</p> <p>Fase oral Conocimiento declarativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tema - Idea general - Explicar y ejemplificar estrategias para identificar ambos elementos en texto cortos y extensos <p>Conocimiento condicional</p> <ul style="list-style-type: none"> - La utilidad de las estrategias en la mejora de la comprensión lectora - Dónde y cuándo utilizar las estrategias 	<p>Progresión temática</p> <p>Fase oral Conocimiento declarativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Subtema - Idea principal (macroreglas) - Explicar y ejemplificar estrategias para la identificación de progresión temática <p>Conocimiento condicional</p> <ul style="list-style-type: none"> - La utilidad de las estrategias en la mejora de la comprensión lectora - Dónde y cuándo utilizar las estrategias 	<p>Elaboración de resumen</p> <p>Fase oral Conocimiento declarativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resumen - Formulación y respuesta de preguntas. - Explicar y ejemplificar ambas estrategias <p>Conocimiento condicional</p> <ul style="list-style-type: none"> - La utilidad de la estrategia para elaborar resúmenes y formulación y respuesta de preguntas en la mejora de la comprensión lectora - Dónde y cuándo utilizar las estrategias <p>Fase modelado Conocimiento procedimental:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modelado de las estrategias para resúmenes /formular preguntas <p>Fase guiada</p> <ul style="list-style-type: none"> - Práctica de estrategias con guía de la maestra <p>Fase independiente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Práctica de estrategias - Modelado de alumnos <p>Diálogo-discusión Evaluación comprensión lectora</p>

Tabla 5-2

5.5 Programación

La programación que aparece en la tabla 5-3 se desarrolló bajo las características antes descritas, y de acuerdo con las condiciones ordinarias en las que se impartió la clase de Español I, esto es, dos horas de cincuenta minutos (segunda y tercera hora del turno matutino).

Programación

Estrategia(s)	Fecha	Fase	Lecturas
Activar conocimientos Establecimiento de objetivos/ Anticipa y predice	13/08/02	Explicación oral	Ejemplo: título
		Modelado	Introducción (Roque y otras, Español I, 2001:8)
		Guiada	Tocando el cielo (Español I, 2001:9)
Identificación de subtema e idea principal	14/08/02	Explicación oral	Ejemplo: texto corto
		Modelado	Lenguaje y pensamiento. (Roque y otras, Español I, 2001:11-12)
		Guiada	Ruido para la tartamudez (Hinojosa y otras, Español I, 1994:10)
	15/08/02	Independiente	Rayos y centellas (Hinojosa y Otras, Español I, 1994:11)
Tema e idea central	19/08/02	Explicación oral	Ejemplo: texto corto
		Modelado	Paráfrasis (Roque y otras, Español I, 2001:32)
		Guiada	Sin título (La contaminación) (Roque y otras, Español I, 2001:30)
	20/08/02	Independiente	El primer alfabeto, el de los fenicios, ignora las vocales (Roque y otras, Español I, 2001:34)
Estructura textual (Comparación y contraste) (Estructura descripción)	29/08/02	Explicación oral	Ejemplos: textos leídos con anterioridad
		Modelado	Características del concepto (Roque y otras, Español I, 2001:74)
		Guiada	La ciencia ficción (Roque y otras, Español I, 2001:23)

Estructura secuencia/ descripción	30/08/02	Guiada	Historia de la tierra (Roque y otras, Español I, 2001:91 y 92)
(Estructura comparación-contraste)	03/09/02	Independiente	Astronautas y pioneros norteamericanos (Cooper, J. D. Cómo mejorar la comprensión lectora, 1990:362)
Elaboración de resúmenes / ¿Qué sé, ¿qué quiero saber? y qué aprendí?	06/09/02	Explicación oral	Texto sin título (La contaminación) (Roque y otras, Español I, 2001:30)
		Modelado	
		Guiada	Demencia senil (Hinojosa y otras, Español I, 1994:42)
(Estructura causalidad)	17/09/02	Independiente	La Guerra del Golfo Pérsico (Salvemos la tierra, 1991)
Formulación y respuestas a preguntas (estructura: causalidad)	24/09/02	Explicación oral	Los signos de entonación (Roque y otras, Español I, 2001:185)
		Modelado	Texto corto sin título (Los agujeros negros) (Hawkins, Crítica, 1988)
		Guiada	Fumar no siempre es un placer (Roque y otras, Español I, 2001:26,27)
(estructura: causalidad)			
(Estructura Problema solución)	25/09/02	Independiente	Dinosaurios (Roque y otras, Español I, 1994:65)

Tabla 5-3

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



5.6 Planeación

En las siguientes páginas se presenta el plan de trabajo que conforme a la programación anterior se llevó a cabo durante el entrenamiento de las estrategias básicas para la comprensión. El desarrollo de los planes de clase se presenta en el anexo 4, así como las lecturas seleccionadas, las prácticas guiada e independiente elaboradas para mejorar la comprensión lectora de los alumnos, las hojas para pensar (recapitulaciones de las estrategias), y las observaciones a que dio lugar el entrenamiento. En el anexo 5 se presenta un reporte gráfico de este entrenamiento.

Plan para el entrenamiento de estrategias

Curso:	Español I	Sesión N° 1	Fecha: 12 de agosto de 2002
Contenido	- Presentación del curso: objetivos, metodología y evaluación		
Estrategia:	Examen diagnóstico/ Proceso de lectura Estrategia: Diario de aprendizaje		
Objetivos:	- Determinar el nivel de comprensión lectora de los alumnos mediante la aplicación de un cuestionario de lectura - Determinar el conocimiento y metacognoscimiento que los alumnos tienen sobre el proceso de lectura.		

Contenido	Actividades	Tiempo	Recursos
Aplicación de cuestionario de lectura	La maestra: <ul style="list-style-type: none"> - Explicará brevemente el propósito de la aplicación de un cuestionario: determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes - Distribuirá y aplicará el cuestionario - Entregará el cuestionario al departamento de Sistemas para su revisión 	30'	Cuestionarios
Proceso de lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciará la discusión del proceso de lectura mediante un interrogatorio dirigido: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué significa leer? • ¿Cómo se hace? • ¿Con qué propósitos? (metacognoscimiento) • ¿Qué utilidad tiene establecer propósitos de lectura? • ¿Qué significa comprender? • ¿Para comprender un texto que se necesita saber / hacer? (importancia del conocimiento previo y las estrategias)? - Ampliará la información propuesta por los alumnos. 	25'	Texto de apoyo Pintarrón
Presentación Manual de estrategias	<ul style="list-style-type: none"> - Presentará el manual de estrategias - Solicitará la lectura de la presentación del manual - Discutirá con los alumnos la utilidad del manual 	15'	Manual de estrategias
Diario de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Explicará a los alumnos en qué consiste un diario de aprendizaje. - Presentará un modelo para que los alumnos puedan consultarlo. 	10'	Retroproyector /Acetato 1 Modelo diario de aprendizaje
	<ul style="list-style-type: none"> - Cerrará la sesión con una breve recapitulación sobre la importancia de la comprensión de la lectura. 	2'	

Plan para el entrenamiento de estrategias

Curso:	Español I	Sesión N° 2	Fecha: 13 de agosto de 2002
Estrategias	Activar conocimientos: establecimiento de objetivos /Anticipa y predice		
Contenido	Introducción a la Unidad I de Español I		
Objetivo:	Obtener una mejor comprensión lectora mediante el empleo de las estrategias implicadas en la activación de conocimientos		
Fase	Actividades	Tiempo	Recursos
Explicación oral	<p>La maestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitará la recapitulación de tema anterior mediante la lectura del trabajo realizado en el diario de aprendizaje. Discutirá y comentará el trabajo realizado por los alumnos e insistirá en la importancia de este diario en el aprendizaje de las estrategias propuestas. - Presentará el objetivo de la sesión - Solicitará la lectura de las estrategias propuestas para esta sesión en el manual. - Activará, mediante preguntas, el conocimiento previo en torno: conocimientos previos, objetivos y predicciones. - Explicará las estrategias (conocimiento declarativo) y las ejemplificará - Informará sobre la utilidad de las estrategias y el cuando utilizarla (conocimiento condicional) - Propiciará el diálogo y discusión de las estrategias. 	25'	<p>Diario de aprendizaje</p> <p>Manual de estrategias</p> <p>Título de texto (Docs cuentos peregrinos)</p>
Modelado	<ul style="list-style-type: none"> - Modelará los procesos implicados en las estrategias: <p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leerá el título del texto y verbalizará el cómo puede (conocimiento procedimental) anticipar y predecir lo que se dice en el texto - Se preguntará sobre los propósitos concretos que tiene para abordar la lectura - Razonará frente al grupo la importancia de establecer un objetivo que guíe su lectura. <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leerá en voz alta el texto completo - Señalará la importancia de activar su conocimiento de base en torno al vocabulario. - Verbalizará las hipótesis o predicciones que se confirmaron o rechazaron con la lectura. - Verbalizará el cómo ha podido confirmar o rechazar sus hipótesis sobre la lectura. <p>Después de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discutirá con el grupo el procedimiento que siguió durante la lectura 	30'	<p>Introducción (Español I, 2001:8)</p>
Práctica guiada	<ul style="list-style-type: none"> - Presentará a los alumnos la práctica con el texto seleccionado - Activará conocimientos de base - Solicitará la aplicación de las estrategias revisadas en el modelado - Supervisará y retroalimentará el proceso de los alumnos - Propiciará la discusión del procedimiento empleado por los alumnos - Evaluará la lectura mediante preguntas de elaboración personal 	20'	<p>Retroproyector</p> <p>Acetatos 2 y 3</p> <p>Tocando el cielo (Español I, 2001: 9)</p> <p>práctica guiada</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Cierre con la entrega de las hojas para pensar las solicita como tarea igual Diario de apje. 	5'	

Plan para el entrenamiento de estrategias

Curso: Español I		Fecha: 14 de agosto de 2002	
Estrategias		Sesión N° 3	
Objetivo:		Identificar subtema e idea temática o principal	
		Obtener una mejor comprensión lectora mediante el empuje y el control de las estrategias para identificar los subtemas y la ideas temáticas de un texto.	
Fase	Actividades	Tiempo	Recursos
Explicación oral	<p>La maestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitará a un alumno la lectura del trabajo realizado en el diario de aprendizaje y las hojas para pensar, dirigirá la discusión en torno a la activación de esquemas, anticipar/predecir y objetivos de lectura. - Presentará el objetivo de la sesión. - Activará conocimientos de base relacionados con los conceptos subtema e ideas principales. - Explicará las estrategias (conocimiento declarativo) - Ejemplificará el concepto de subtema e idea temática, mediante un texto corto. - Señalará la utilidad de la estrategia y el cuando utilizarla (conocimiento condicional) 	30'	<p>Diario de aprendizaje</p> <p>Hojas para pensar.</p> <p>Acetato 2 y 3</p> <p>Manual de Estrategias</p> <p>Acetatos 4 y 5</p> <p>Texto de Español I</p>
Modelado	<p>Iniciará el modelado de la estrategia mediante el siguiente procedimiento.</p> <p><u>Antes de la lectura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbalizará objetivos de lectura: seleccionar subtemas e ideas principales. - Leerá el título del texto <i>Lenguaje y pensamiento</i> y anticipará y predecirá lo que puede encontrar en el texto. <p><u>Durante la lectura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leerá el texto en voz alta y verbalizará el proceso para confirmar o rechazar hipótesis. - Leerá el texto por párrafos y verbalizará el proceso propuesto por cada estrategia para identificar subtemas e ideas temáticas del texto; controlará el uso de las estrategias. - Identificará los subtemas e ideas principales del texto y presentará el producto. <p><u>Después de la lectura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Discutirá con el grupo el procedimiento seguido (estrategias) para ello se apoyará en acetatos. 	30'	<p>Lectura</p> <p><i>Lenguaje y Pensamiento</i> (Español 2001:10)</p> <p>Retroproyector</p> <p>Acetato 8</p> <p>Acetatos 6 y 7</p>
Práctica guiada	<ul style="list-style-type: none"> - Presentará a los alumnos el texto seleccionado - Solicitará la aplicación de las estrategias revisadas en el modelado - Supervisará y retroalimentará el proceso de los alumnos - Propiciará la discusión del procedimiento empleado en la estrategia - Evaluará lectura mediante preguntas de respuesta literal, piensa y busca y elaboración personal para que los alumnos se familiaricen con este tipo de preguntas. 	20'	<p><i>Ruido para la tartamudez</i> (Español I 1994:15)</p> <p>Práctica guiada</p>
	- Cerrará con preguntas sobre la utilidad de la estrategia y el cuando utilizarla.	5'	

Plan para el entrenamiento de estrategias

Curso:	Español I	Sesión N° 4	Fecha: 15 de agosto de 2002
Estrategias	Identificar subtema e idea temática o principal		
Objetivo:	Obtener una mejor comprensión lectora mediante el empeno y el control de las estrategias para identificar el subtema y las ideas temáticas o principales de un texto.		

Fase	Actividades	Tiempo	Recursos
	<p>La maestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitará la lectura del diario de aprendizaje y guiará la discusión en torno a: ¿qué es un subtema?, ¿qué es una idea temática?, cómo se identifican ambos elementos?, cuál es la utilidad de las estrategias?, ¿cuándo se utilizan? ¿cuáles son las dudas o dificultades que plantea la estrategia? - Explicará los propósitos de la sesión: practicar las estrategias revisadas. 	15'	Diario de aprendizaje
Práctica independiente	<ul style="list-style-type: none"> - Presentará al grupo la lectura en la que practicarán la estrategia. - Explicará la importancia del trabajo en esta práctica. - Solicitará la práctica independiente de las estrategias para identificar subtemas e ideas temáticas en la lectura <i>Ruido para la tartamudez</i>, conforme al procedimiento señalado. <p>Los alumnos:</p> <p><u>Antes de la lectura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leerán el título con atención y aplicarán las estrategias de anticipa y predice, establecerán objetivos concretos de lectura <p><u>Durante la lectura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leerán cada párrafo, aplicaran las estrategias para identificar subtemas e ideas temáticas conforme al procedimiento estudiado. <p><u>Después de la lectura</u></p> <p>Modelará las estrategias utilizadas durante la práctica.</p> <p>La maestra</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluará la comprensión lectora mediante: <ol style="list-style-type: none"> 1. Solicita al grupo que elabore tres preguntas de la información importante de lectura 2. Solicita preguntas y respuestas. 	30'	Rayos y centellas (Español I, 2001: 10) Práctica independiente
	<ul style="list-style-type: none"> - Cierra con solicitud de recapitulación de lo aprendido en el diario de aprendizaje; entrega hoja para pensar correspondiente a estas estrategias y solicita su respuesta razonada, para el día siguiente. 	2'	Hojas para pensar

Plan para el entrenamiento de estrategias

Curso:	Español I	Sesión N° 5	Fecha: 19 de agosto de 2002
Estrategia	Identificar tema e idea general de un texto		
Objetivo:	Aprender a identificar el tema y la idea central de un texto para lograr una mejor comprensión de la lectura		

Fase	Actividades	Tiempo	Recursos
Explicación oral	<p>La maestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recapitulará las estrategias revisadas mediante la lectura de Diario de aprendizaje y hojas para pensar. Discutirá con el grupo las respuestas. - Presentará el objetivo de la sesión: aprender a identificar el tema y la idea central de un texto y activará conocimientos previos de <i>tema e idea central</i>. - Solicitará lectura de estrategias para identificar tema e idea general en el manual. - Explicará las estrategias mediante acetato (conocimiento declarativo). - Ejemplificará las estrategias mediante un listado de palabras y un texto corto. - Explica la utilidad de la estrategia y el cuando utilizarla (conocimiento condicional) 	25'	<p>Diario de aprendizaje y hojas para pensar</p> <p>Acetatos 9 y 10</p> <p>Manual de estrategias</p> <p>Acetatos 11, 12 y 13</p>
Modelado	<p>Antes de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbalizará las actividades previas a la lectura: ¿para qué leo? ¿qué busco?, ¿qué me sugiere el título?. ¿qué sé sobre lo que me dice el título, subtítulos, negritas...?. ¿qué creo que voy a encontrar en el texto? <p>Durante la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leerá el texto en voz alta, al finalizar comentará si sus predicciones sobre el texto se confirman o se rechazan. Desarrollará conocimientos y vocabulario de base - Leerá de nuevo el texto y demostrará verbalmente el proceso que se sigue en la aplicación y control de las estrategias para identificar el tema e idea general. <p>Después de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interrogará al grupo sobre el proceso: ¿Qué pasos he dado para identificar el tema del texto? . ¿ Que actividades realicé para identificar la idea central?, ¿cuál fue el producto que obtuve? (Acetato de subtemas e ideas principales del texto) - Presentará las actividades cognitivas o estrategias para identificar el tema de un texto. 	30'	<p>Texto sin título (La paráfrasis)</p> <p>Español, 2001:32)</p>
Práctica guiada	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitará la práctica de las estrategias revisadas en la lectura - Desarrollará vocabulario de base (construcción de esquemas de conocimientos) - Supervisará el proceso que lleva a cabo el alumno - Brindará apoyo individual o grupal según sea pertinente. - Discutirá con el grupo las estrategias que llevó a cabo para seleccionar el tema y la idea central del texto. - Evaluará la comprensión de la lectura mediante la elaboración (y posterior discusión) de una paráfrasis 	25'	<p>Acetato 14</p> <p>Acetatos 12 y 13</p> <p>Texto sin título (Contaminación)</p> <p>Español I, 2001:30)</p> <p>Práctica guiada</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Cerrará con una síntesis del trabajo realizado en esta clase y la solicitud de la recapitulación de lo aprendido en esta clase en el diario de aprendizaje. 	5'	

Plan para el entrenamiento de estrategias

Curso:	Español I	Sesión N° 6	Fecha: 20 de agosto de 2002
Estrategias	Identificar tema e idea central o general		
Objetivo:	Aprender a identificar el tema y la idea central de un texto para lograr una mejor comprensión de la lectura		

Fase	Actividades	Tiempo	Recursos
	<p>La maestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitará la lectura del diario de aprendizaje y guiará la discusión en torno a: ¿Qué es un tema?, ¿Qué es una idea central?, ¿Cómo se distinguen de los subtemas e ideas temáticas? ¿cómo se identifican el tema y la idea general?, Cuál es la utilidad de las estrategias?, ¿dónde y cuándo se utilizan? 	15'	<p>Diario de aprendizaje Acetatos 12 y 13</p>
Práctica Independiente	<ul style="list-style-type: none"> - Presentará al grupo la lectura que llevará a cabo. <u>Antes de la lectura</u> <ul style="list-style-type: none"> - Recordará al grupo la importancia de las actividades antes de la lectura <u>Durante la lectura</u> <p>Solicitará la práctica independiente de las estrategias para identificar temas e ideas central en la lectura conforme al procedimiento señalado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leer el texto con atención y preguntarse: ¿De qué trata el texto?, ¿Qué palabras me resultan desconocidas?, ¿Puedo encontrar su significado en el contexto? - Leer cada párrafo. Aplicar las estrategias para identificar subtemas e ideas temáticas del procedimiento utilizado en la lectura. - Identificar de entre los subtemas el tema general de la lectura. - Detectar la idea central, esto es lo que se dice del tema a partir de las ideas temáticas. <u>Después de la lectura</u> <p>La lectura se evaluará a través de la elaboración y discusión de una paráfrasis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicita la recapitulación de lo aprendido durante la sesión en el diario de aprendizaje - Entrega las hojas para pensar correspondientes a esta estrategia. 	40'	<p><i>El primer alfabeto, el de los fenicios, ignora las vocales</i> (Español I, 2001:34)</p> <p>Práctica independiente</p>
		5'	

Plan para el entrenamiento de estrategias

Curso:	Español I	Sesión N° 7	Fecha: 29 de agosto de 2002
Estrategias:	Esquemática o estructura textual		
Objetivo:	Aprenderá a identificar la manera como se organiza un texto, para utilizará posteriormente como una estrategia que coadyuva a la identificación de información importante.		

Fase	Actividades	Tiempo	Recursos
Explicación oral	<p>La maestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recapitulará y discutirá con el grupo las estrategias anteriores mediante lectura de diarios de aprendizaje y hojas para pensar. - Explicará el objetivo de la sesión. - Interrogará al grupo sobre la noción de estructura u organización textual. - Establecerá las diferencias entre un texto expositivo y un texto narrativo - Brindará una explicación de los tipos de estructura o formas para organizar ideas. (conocimiento declarativo), a partir de la lectura del manual. - Proporcionará ejemplos de textos ya leídos mediante acetatos para cada uno de los tipos de estructura (subrayado de palabras claves en cada texto) - Ejemplificará mediante acetato una lectura breve para que los alumnos identifiquen la estructura del texto. - Señalará la utilidad de la estrategia para la identificación de información importante y especificará dónde y cuándo utilizar la estrategia (conocimiento condicional) 	30'	<p>Acetato 15 Acetato 16 Manual de estrategias Acetatos 17, 18, 19 y 20 (textos de Español 2001)</p>
Modelado	<p>Antes de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbalizará las actividades previas a la lectura: ¿para qué leo? ¿qué busco?, ¿qué me sugiere el título?. Qué sé sobre lo que me dice el título, subtítulos, negritas...?, qué creo que voy a encontrar en el texto? Las respuestas las llevará por escrito en un acetato <p>Durante la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leerá el texto en voz alta, al finalizar señalará el vocabulario que pudiera resultar desconocido para los alumnos; del mismo modo activará sus propios esquemas de conocimientos para relacionar información previa con la propuesta por el texto. - Anticipará el tema del texto y mencionará a los alumnos que durante la aplicación de la estrategia correspondiente verificará esta hipótesis. - Identificará los subtemas e ideas temáticas del texto y las presentará en acetato - Leerá de nuevo en voz alta y comentará las marcas lingüísticas (señalizaciones) que ayudan a identificar la organización del texto (comparación-contraste). - Verbalizará la manera cómo se eliminan los patrones organizativos inadecuados: ¿cuál estructura de entre las que revisamos podría descartarse? - Localizará los componentes ¿Dónde están en el texto las semejanzas y diferencias?, (o bien las causas, consecuencias, problemas o soluciones, las características o fases) - Verbalizará el patrón organizativo del texto mediante la agrupación de significados 	30'	<p>Características del concepto (Español I, 2001:74)</p> <p>Acetato 21</p>

Continuación

Fase	Actividades	Tiempo	Recursos
	<ul style="list-style-type: none"> - relacionados con las semejanzas y los que aluden a las diferencias de las características del concepto - Recapitulará el proceso que se sigue en la aplicación y control de la estrategia - Propiciará la discusión del proceso implicado en la estrategia 		Acetato 16
Práctica guiada	<p>La maestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Señalará el objetivo de la lectura - Presentará el texto en donde el grupo llevará a cabo la práctica guiada de la estrategia esquemática o estructura textual (descripción) - Hará énfasis en la importancia de seguir el proceso propuesto para cada estrategia. - Supervisará el proceso que lleva a cabo el alumno. - Brindará apoyo individual o grupal según sea pertinente. <p>Evaluación de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discusión de respuestas a las preguntas de lectura previstas por las prácticas. - A manera de cierre solicitará al grupo que escriba en su diario de aprendizaje lo aprendido en esta sesión. 	39'	Ciencia Ficción (Español I, 2001:23)
		1'	Práctica guiada

Plan para el entrenamiento de estrategias

Curso:	Español I	Sesión N° 8	Fecha: 30 de agosto de 2002
Estrategias:	Esquemática o estructura textual		
Objetivo:	Aprenderá a identificar la manera como se organiza un texto, para posteriormente utilizar esta organización como una estrategia que coadyuva a la identificación de información importante.		

	<p>La maestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitará la lectura del diario de aprendizaje y guiará la discusión en torno a la noción de estructura textual: ¿Cómo pueden organizarse las ideas en un texto? ¿Cuál es la estrategia que se utiliza para identificar esta estructura? ¿Cuál es la utilidad de la estrategia?, ¿Dónde y cuándo se utiliza?, ¿Cuáles son las dudas o dificultades que plantea el empleo de la estrategia. - Presentará nuevamente el acetato del proceso que sigue la estrategia a fin de complementar la información proporcionada por los alumnos. <p>La maestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentará al grupo la lectura y lo interrogará sobre el objetivo de la sesión - Señalará la importancia de seguir el proceso señalado para identificar la organización del texto. <p>El alumno:</p> <p>Antes de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizará las estrategias: formula objetivos de lectura y anticipa y predice. <p>Durante la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura inicial: identifica de qué trata el texto y detecta el vocabulario que le resulte desconocido; relacionará información previa con la propuesta por el texto. - Leerá de nuevo el texto y subrayará las marcas lingüísticas (señalizaciones) que ayudan a identificar la organización del texto (secuencia). - Aplicará el proceso para eliminar los patrones organizativos inadecuados: ¿cuál estructura de entre las que revisamos podría descartarse? - Localizará los componentes ¿Dónde están en el texto las causas y los efectos? - Identificará el patrón organizativo del texto mediante la agrupación de significados relacionados con las fases. - Discutirá el proceso implicado en la estrategia. <p>Después de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluará la lectura mediante la discusión del mapa conceptual del texto analizado. - A manera de cierre solicitará al grupo que escriba en su diario de aprendizaje lo aprendido en esta sesión. 	20'	Diario de aprendizaje Acetato 16
Práctica guiada		40'	Historia de la tierra (Español I, 2002:92-93)
		2'	Práctica guiada

Plan para el entrenamiento de estrategias

Curso:	Español I	Sesión N° 9	Fecha: 3 de septiembre de 2002
Estrategias:	Esquemática o estructura textual		
Objetivo:	Aprenderá a identificar la manera como se organiza un texto, para posteriormente utilizar esta organización como una estrategia que coadyuva a la identificación de información importante.		

Práctica Independiente	<p>La maestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitará la lectura del diario de aprendizaje - Solicitará al grupo que señalen las estructuras textuales estudiadas en días anteriores - Propiciará la discusión de esta estrategia mediante la presentación del acetato 16 <p>El alumno:</p> <p>Antes de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizará las estrategias: formula objetivos de lectura y anticipa y predice. <p>Durante la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura inicial: Identifica de qué trata el texto y detecta el vocabulario que le resulte desconocido; relacionará información previa con la propuesta por el texto. - Leerá de nuevo el texto y subrayará las marcas lingüísticas (señalizaciones) que ayudan a identificar la organización del texto (comparación). - Aplicará el proceso para eliminar los patrones organizativos inadecuados: ¿cuál estructura de entre las que revisamos podría descartarse? - Localizará los componentes ¿Dónde están en el texto las causas y los efectos? - Identificará el patrón organizativo del texto mediante la agrupación de significados relacionados con las semejanzas y diferencias. - Modelará el procedimiento utilizado para comprender la lectura - Discutirá el modelado de la estrategia esquemática <p>Después de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluará la lectura mediante la discusión de las respuestas al cuestionario previsto en la práctica. 	15'	Diario de aprendizaje Acetato 16
		<p>La maestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentará al grupo la lectura y lo interrogará sobre el objetivo de la sesión - Señalará la importancia de seguir el proceso señalado para identificar la organización del texto. <p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizará las estrategias: formula objetivos de lectura y anticipa y predice. <p>Durante la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura inicial: Identifica de qué trata el texto y detecta el vocabulario que le resulte desconocido; relacionará información previa con la propuesta por el texto. - Leerá de nuevo el texto y subrayará las marcas lingüísticas (señalizaciones) que ayudan a identificar la organización del texto (comparación). - Aplicará el proceso para eliminar los patrones organizativos inadecuados: ¿cuál estructura de entre las que revisamos podría descartarse? - Localizará los componentes ¿Dónde están en el texto las causas y los efectos? - Identificará el patrón organizativo del texto mediante la agrupación de significados relacionados con las semejanzas y diferencias. - Modelará el procedimiento utilizado para comprender la lectura - Discutirá el modelado de la estrategia esquemática <p>Después de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluará la lectura mediante la discusión de las respuestas al cuestionario previsto en la práctica. 	50'
	- Cerrará con solicitud de trabajo en diario de aprendizaje	1'	

Plan para el entrenamiento de estrategias

Curso: Español I	Sesión 10	Fecha: 6 de septiembre de 2002
Estrategia para resumir		
Objetivo: Conocer y utilizar la estrategia para resumir como medio para la comprensión de la lectura		

Fase	Actividades	Tiempo	Recursos
Explicación oral	<p>La maestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recapitulará el tema anterior, indagando sobre el uso y control de la estrategia esquemática, para ello utilizará la lectura del diario de aprendizaje de un alumno y las hojas para pensar. - Presentará el objetivo de la sesión: Aprender a elaborar un resumen - Activará y/o construirá esquemas de conocimiento relacionados con la estrategia del resumen, mediante preguntas como: ¿qué significa resumir?, para que sirva el resumen?, ¿qué experiencias tienen en el uso de esta estrategia?, ¿cuando consideraran que debe ser utilizada.)), - Anotará en el pizarrón las respuestas de los alumnos, propiciará su discusión y las retomará durante la explicación de la estrategia para resumir. - Explicará la estrategia a partir de la lectura del manual y el acetato (conocimiento declarativo), hará énfasis en el papel que juegan las macroestrategias y estrategias para identificar información importante en la elaboración del resumen. - Señalará la utilidad de la estrategia en la comprensión de la lectura y el dónde y cuándo utilizarla con eficacia 	25'	<p>Diano de aprendizaje Hojas para pensar</p> <p>Manual de aprendizaje Acetato 2.4</p>
Modelado	<p>Antes de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbalizará las actividades previas a la lectura: ¿para qué leo? ¿qué busco?, ¿qué me sugiere el título?. Qué sé sobre lo que me dice el título, subtítulos, negritas...?, qué creo que voy a encontrar en el texto? Las respuestas las llevará por escrito en un acetato <p>Durante la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leerá el texto en voz alta, al finalizar apoyará el desarrollo del vocabulario que pudiera resultar desconocido para los alumnos; del mismo modo, activará sus propios esquemas de conocimientos para relacionar información previa con la propuesta por el texto. - Anticipará el tema del texto y mencionará a los alumnos que durante la aplicación de la estrategia correspondiente verificará esta hipótesis. - Leerá de nuevo y detenidamente el texto interrogará al grupo sobre el uso y control de las estrategias para identificar subtemas, ideas principales, tema e idea general. - Verbalizará el proceso que se sigue en la aplicación y control de cada una de las estrategias requeridas en la elaboración del resumen. 	30'	<p>Texto sin título (contaminación) Español I, 2001: Acetatos 24 y 25</p>

Continuación

Fase	Actividades	Tiempo	Recursos
	<ul style="list-style-type: none"> - Verballizará el proceso para llevar a cabo un resumen; uso de macroestrategias - Presentará el resumen que elaboró mediante el empleo de la estrategia Después de la lectura - Interrogará al grupo sobre el proceso: ¿qué pasos he dado para elaborar el resumen del texto - Presentará las actividades cognitivas o estrategias para elaborar un resumen. 		Acetato 26
Práctica guiada	<ul style="list-style-type: none"> - Explicará brevemente la estrategia ¿Qué sé?, ¿Qué quiero saber?, ¿Qué aprendí? - Señalará el objetivo de la lectura - Presentará el texto en donde el grupo llevará a cabo la práctica guiada de la estrategia para resumir. - Hará énfasis en la importancia de seguir el proceso propuesto para cada estrategia. - Supervisará el proceso que lleva a cabo el alumno. - Brindará apoyo individual o grupal según sea pertinente. <p>Evaluación de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborará un resumen del texto y lo discutirá con el grupo. - A manera de cierre solicitará al grupo que escriba en su diario de aprendizaje lo aprendido en esta sesión. 	39'	Acetato 27 Demencia Senil (Español I, 1994:42) Resúmenes práctica
		1	

Plan para el entrenamiento de estrategias

Curso:	Español I	Sesión N° 11	Fecha: 17 de septiembre de 2002
Estrategias	Elaboración de resúmenes		
Objetivo:	Aprender a elaborar resúmenes para lograr una adecuada representación esquemática del texto.		

Fase	Actividades	Tiempo	Recursos
	<p>La maestra:</p> <p>Actividad 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitará la lectura del diario de aprendizaje y guiará la discusión en torno a: ¿Qué es un resumen?, ¿Cuáles son las estrategias que se utilizan para la elaboración de un resumen? Cuál es la utilidad de la estrategia?, ¿Dónde y cuándo se utilizan?, ¿Cuáles son las dudas o dificultades que plantea el empleo de la estrategia. 	14'	<p>Diario de aprendizaje</p> <p>Acetatos 24 y 25</p>
Práctica Independiente	<ul style="list-style-type: none"> - Presentará al grupo la lectura que llevará a cabo. - <u>Antes de la lectura</u> - Solicitará al grupo el empleo de la estrategia de ¿qué sé? ¿qué quiero saber? y ¿qué aprendí? - Solicitará la escritura (en el diario de aprendizaje) de la respuesta a la primera y segunda pregunta para activar conocimientos sobre la lectura, establecer objetivos y formular predicciones. - Solicitará la práctica Independiente de la estrategia para resumir conforme al procedimiento señalado: <p><u>El alumno</u></p> <p><u>Durante la lectura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leer el texto con atención y preguntarse: ¿de qué trata el texto?, ¿qué palabras me resultan desconocidas?, ¿puedo encontrar su significado en el contexto? - <u>Segunda lectura</u> - Leer cada párrafo. Aplicar las estrategias para resumir - Identificar subtemas, ideas principales, tema e idea general, - Aplicar macroestrategias para seleccionar-omitir, generalizar o construir las ideas principales que conformarán el resumen. - Expresar con palabras propias y de manera breve las ideas seleccionadas - Modelar el procedimiento llevado a cabo para comprender la lectura. - Discutir el empleo de la estrategia y su relación con la comprensión lectora. <p><u>Después de la lectura</u></p> <p>La maestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluará la comprensión lectora mediante la discusión de los resúmenes elaborados. <p>Cerrará la sesión con señalamiento entorno a la utilidad de los resúmenes para comprender e interpretar adecuadamente un texto.</p>	50'	<p>La Guerra del Golfo Pérsico (Salvemnos la Tierra, 1991).</p> <p>Práctica Independiente</p>
		2'	Resúmenes práctica

Plan para el entrenamiento de estrategias

Curso:	Español I	Sesión N° 12	Fecha: 24 de septiembre de 2002
Estrategias:	Formulación y respuesta a preguntas		
Objetivo:	Aprender a evaluar la lectura de un texto mediante la formulación y respuesta a preguntas de respuesta literal, busca y piensa y de opinión.		

Fase	Actividades	Tiempo	Recursos
Explicación oral	<p>La maestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicará el objetivo de la sesión: evaluar la lectura de un texto mediante la formulación y respuesta a preguntas de busca y piensa y de opinión. - Activará y/o construirá esquemas de conocimiento en torno al concepto de pregunta: ¿qué es una pregunta?, cuál podría ser su utilidad antes, durante y después de la lectura?, ¿Cómo podrían formularse las preguntas de busca y pensar/ opinión? - Explicará la estrategia <i>Formulación y respuesta a preguntas</i> (conocimiento declarativo) - Lectura y explicación de los tipos de preguntas. - Proporcionar ejemplos verbales para cada uno de los tipos de preguntas - Presentar mediante acetato un párrafo y solicitará a los alumnos que formulen ejemplos sobre las preguntas de busca y piensa y de opinión. - Señalará la utilidad de la estrategia en la motivación y la evaluación de la lectura y especificará donde y cuándo utilizar la estrategia (conocimiento condicional) 	25"	<p>Acetato 28 y 29</p> <p>Manual de estrategias</p> <p>Acetatos</p>
Modelado	<p>Antes de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbalizará las actividades previas a la lectura: ¿para qué leo? ¿qué busco?, ¿qué me sugiere el título? Qué sé sobre lo que me dice el título, subtítulos, negritas...?, qué creo que voy a encontrar en el texto? Las respuestas las llevará por escrito en un acetato <p>Durante la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leerá el texto en voz alta, al finalizar señalará el vocabulario que pudiera resultar desconocido para los alumnos; del mismo modo activará sus propios esquemas de conocimientos para relacionar información previa con la propuesta por el texto. - Anticipará el tema del texto y mencionará a los alumnos que durante la aplicación de la estrategia correspondiente verificará esta hipótesis. <p>Segunda lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leerá de nuevo en voz alta y subrayará las marcas lingüísticas (señalizaciones) que ayudan a identificar la organización del texto (comparación) - Verbalizará la manera cómo se eliminan los patrones organizativos inadecuados: ¿cuál estructura de entre las que revisamos podría descartarse? - Localizará los componentes ¿Dónde están en el texto las ideas semejantes y las diferentes? 	25'	<p>Acetato 30</p> <p>Texto corto sin título</p> <p>(Los agujeros negros)</p> <p>(Crítica, México, 1988)</p> <p>Acetato 31</p>

Continuación

Fase	Actividades	Tiempo	Recursos
	<p>Actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbalizará el patrón organizativo del texto mediante la agrupación de significados relacionados con las semejanzas y los que aluden a la diferencias. - Confirmará sus hipótesis sobre el tema de la lectura a partir de la estructura del texto y anticipará la idea general. - Identificará los subtemas y las ideas principales de cada párrafo - Seleccionará o construirá la idea general del párrafo. <p>Después de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulará preguntas de piensa y busca/opinión y señalará la importancia de esta estrategia para evaluar la lectura. - Presentará en acetato el procedimiento seguido a lo largo de la lectura. - Propiciará la discusión del proceso. 		<p>Acetatos 32, 33, 34</p>
<p>Práctica guiada</p>	<p>La maestra</p> <ul style="list-style-type: none"> - Señalará la conveniencia de seguir el procedimiento estudiado. - Presentará al grupo la lectura que se efectuará - Guiará al grupo en la primera lectura, haciendo énfasis en el establecimiento de objetivos y la estrategia de anticipa y predica. - Supervisará el proceso de aplicación de estrategias y apoyará a los alumnos cuando así se lo soliciten o lo considere necesario <p>El alumno</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificará los subtemas de cada párrafo y las ideas que explican cada subtema Leerá el - Identificará el tema a partir de la estructura textual (secuencia). - texto e identificará la estructura del texto a partir de las señalizaciones y el proceso de eliminación de estructuras inadecuadas. - Identificará la idea general del párrafo <p>Después de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulará y responderá por escrito preguntas de respuesta literal, de piensa y busca/opinión y de elaboración personal - Evaluará la comprensión obtenida durante la lectura mediante la solicitud de las preguntas y respuestas formuladas. - Señalará como tarea la recapitulación del aprendizaje obtenido en el diario de aprendizaje. 	<p>39'</p>	<p>Fumar no siempre es un placer (Español I, 2001:26,27) Acetato 35</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluará la comprensión obtenida durante la lectura mediante la solicitud de las preguntas y respuestas formuladas. 	<p>10'</p>	<p>Preguntas práctica</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Señalará como tarea la recapitulación del aprendizaje obtenido en el diario de aprendizaje. 	<p>1'</p>	

Plan para el entrenamiento de estrategias

Curso:	Español I	Sesión N° 13	Fecha: 25 de septiembre de 2002
Estrategias:	Formulación y respuesta a preguntas		
Objetivo:	Practicar el procedimiento para formular y responder preguntas de respuesta literal, piensa y busca y de elaboración personal al término de una lectura, para posteriormente emplearlo en la evaluación de la lectura.		

Fase	Actividades	Tiempo	Recursos
	<p>La maestra: Recapitulará el tema anterior mediante la activación del conocimiento en tomo a la estrategia: ¿qué tipo de preguntas se estudiaron?, ¿cuáles son sus diferencias ¿cuál podría ser su utilidad antes, durante y después de la lectura?, ¿Cómo podrían formularse las preguntas de respuesta literal de piensa y busca/ de elaboración personal? Explicará el objetivo de la sesión: realizar una práctica independiente de las estrategias de comprensión implicadas en la lectura.</p>	10'	
Práctica independiente	<p>La maestra</p> <ul style="list-style-type: none"> - Señalará la conveniencia de seguir el procedimiento revisado en la sesión anterior - Presentará al grupo la lectura que se efectuará. <p>El alumno</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leerá el texto y dará respuestas a las preguntas ¿qué sabemos sobre el tema? y ¿qué quiero saber? - e identificará la estructura del texto a partir de las señalizaciones y el proceso de eliminación de estructuras inadecuadas. - Identificará el tema a partir de la estructura textual (secuencia). - Identificará los subtemas de cada párrafo y las ideas que explican cada subtema. - Seleccionará o construirá la idea general del párrafo <p>Después de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responderá a la pregunta ¿qué aprendí? - Formulará preguntas de respuesta literal, de piensa y busca y de elaboración personal - Modelará la estrategia y discutirá con el grupo las dificultades o dudas que presentó en cada paso de la estrategia. - Evaluará la comprensión obtenida durante la lectura mediante la solicitud de las preguntas y respuestas formuladas. - Señalará como tarea la recapitulación del aprendizaje obtenido en el diario de aprendizaje y la respuesta a la hoja para pensar. 	50'	Dinosaurios (Español I, 1994:65)
		1'	Preguntas práctica

Plan para el entrenamiento de estrategias

Curso:	Español I	Sesión N° 14	Fecha: 6 de noviembre de 2002
Contenido	Aplicación Posttest		
Objetivo:	Evaluar la comprensión lectora de los estudiantes del grupo de intervención		

Actividades	Tiempo	Recursos
<p>Aplicación posttest</p> <p>Actividades</p> <p>La maestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicará los objetivos de los cuestionarios finales - Distribuirá los cuestionarios finales - Leerá las instrucciones generales para la aplicación de los cuestionarios - Recogerá los cuestionarios - Entregará para su revisión los cuestionarios contestados al Departamento de Sistemas de la Preparatoria N° 2 	60'	Cuestionarios finales

CAPÍTULO 6 TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

En el presente capítulo se describe el tratamiento estadístico que se llevó a cabo para validar los resultados obtenidos en las evaluaciones cuantitativas aplicadas a los dos grupos que conformaron la muestra del estudio que se informa. El tratamiento estadístico se realizó de acuerdo con la metodología propuesta por Rodríguez y Oliva (2001), lo que ha permitido definir la situación en la que se expresa la hipótesis.

6.1 Presentación de resultados

Los resultados obtenidos en el pretest y en el postest del grupo de intervención y del grupo control son las siguientes:

Grupo de intervención		
N°	Pretest	Postest
1	80	90
2	70	70
3	70	90
4	60	60
5	60	60
6	60	80
7	60	70
8	60	60
9	50	40
10	50	60
11	50	50
12	50	50
13	50	60
14	50	50
15	50	60
16	40	70

Grupo de control		
N°	Pretest	Postest
1	80	20
2	70	70
3	70	50
4	60	60
5	60	40
6	60	60
7	60	40
8	60	40
9	50	50
10	50	60
11	50	60
12	50	20
13	50	70
14	50	40
15	50	60
16	40	50

17	40	60
18	40	30
19	40	40
20	40	80
21	30	80
22	30	90
23	30	20
24	30	80
25	30	80
26	30	70
27	30	60
28	30	80
29	30	30
30	20	40
31	20	40
32	20	60
33	10	30
34	10	70
Suma	1420	2060
	$x_1=41.7$	$x_2= 60.5$

17	40	60
18	40	50
19	40	50
20	40	50
21	30	20
22	30	60
23	30	40
24	30	20
25	30	20
26	30	70
27	30	30
28	30	30
29	30	20
30	20	40
31	20	60
32	20	40
33	10	20
34	10	40
Suma	1420	1510
	$x_1=41.7$	$X_2= 44.4$

Tabla 6.1

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

6.2 Prueba de hipótesis

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

La prueba de hipótesis es una herramienta estadística que permite generalizar a una población los resultados muestrales obtenidos durante la investigación.

En este proceso de prueba se presentan dos hipótesis: la hipótesis nula (H_0) que postula que *las estrategias básicas de comprensión no incrementarán la comprensión lectora de los alumnos de Español de primer semestre de la Preparatoria N° 2*; y la hipótesis alternativa (H_i) que determina que *con la aplicación de las estrategias básicas de comprensión propuestas se incrementará la comprensión lectora de los alumnos de primer semestre de la Preparatoria N° 2*.

Para aceptar una de las hipótesis se analizaron los resultados obtenidos en las evaluaciones (pretest y postest) con el "estadístico t", debido al tamaño de la muestra.

En esta investigación el diseño se representó de la siguiente manera:

O_1	X	O_2
O_3		O_4

Donde:

O_1 = pretest de grupo de intervención

O_2 = postest de grupo de intervención

O_3 = pretest de grupo de control

O_4 = postest de grupo de control

6.2.1 Prueba de hipótesis N° 1

En esta prueba se comparan los resultados del pretest y postest del grupo de intervención, conforme a los siguientes pasos:

1° paso: Planteamiento de la hipótesis

H_{inv} = hipótesis de investigación $O_2 > O_1$

Hipótesis estadísticas

H_0 = Hipótesis nula $O_2 \leq O_1$

H_1 = Hipótesis alterna $O_2 > O_1$

Donde:

O_1 = resultados de pretest

O_2 = resultados de postest

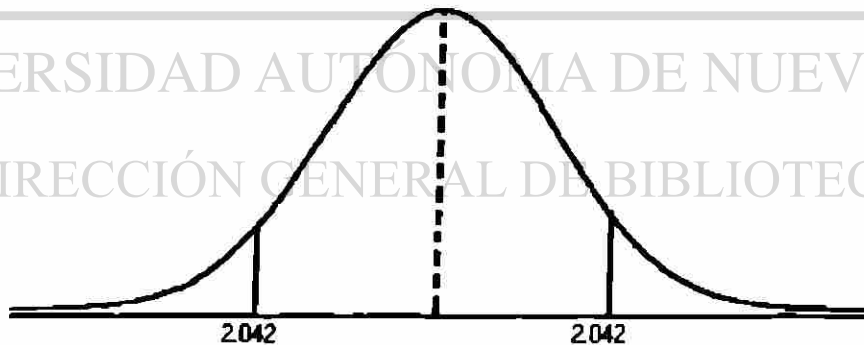
2° paso: Estadístico de prueba: Prueba "t" para grupos dependientes

Fórmula
$$t_c = \frac{X_1 - X_2}{\sqrt{\frac{S_d^2}{n}}}$$

Donde:
$$S_d^2 = \frac{\sum d^2}{n} - \left[\frac{\sum d}{n} \right]^2$$

3° paso: Regla de decisión

Como se desea probar que $H_1: O_2 > O_1$ con un nivel de confianza del 95% se toma $\alpha 0.05$, en dos colas. El valor de la distribución "t" de Student se toma con base al grado de libertad ($gl = n-1$) que es de $34-1=33$ ($gl = 33$). El valor t_{33} es de 2.042. A partir de este valor se definen las regiones de rechazo y no rechazo como sigue.



1. No se rechaza H_0 si $t_c \leq 2.042$

2. Se rechaza H_0 si $t_c > 2.042$

4º paso: Cálculos

Grupo de intervención				
Nº	Pretest	Posttest	d	d ²
1	80	90	10	100
2	70	70	0	0
3	70	90	20	400
4	60	60	0	0
5	60	60	0	0
6	60	80	20	400
7	60	70	10	100
8	60	60	0	0
9	50	40	-10	100
10	50	60	10	100
11	50	50	0	0
12	50	50	0	0
13	50	60	10	100
14	50	50	0	0
15	50	60	10	100
16	40	70	30	900
17	40	60	20	200
18	40	30	-10	100
19	40	40	0	0
20	40	80	40	1600
21	30	80	50	2500
22	30	90	60	3600
23	30	20	-10	100
24	30	80	50	2500
25	30	80	50	2500
26	30	70	40	1600
27	30	60	30	900
28	30	80	50	2500
29	30	30	0	0
30	20	40	20	400
31	20	40	20	400
32	20	60	40	1600
33	10	30	20	400
34	10	70	60	3600
Suma	1420	2060	630	26700
	x₁=41.7	x₂= 60.5	∑ d = 630	∑ d² = 26700

Tabla N° 6.2

Fórmula:

$$t_c = \frac{|X_1 - X_2|}{\sqrt{\frac{S^2_d}{n}}}$$

$$\text{donde: } S^2_d = \frac{\sum d^2}{n} - \left[\frac{\sum d}{n} \right]^2$$

Valores:

$$X_1 = 41.7$$

$$\bar{X}_2 = 60$$

$$\sum d = 630$$

$$\sum d^2 = 26700$$

$$n = 34$$

Desarrollo de la fórmula:

$$S^2_d = \frac{26700}{n} - \left[\frac{630}{n} \right]^2$$

$$S^2_d = 785.29 - 342.99$$

$$S^2_d = 442$$

$$t_c = \frac{|41.7 - 60.5|}{\sqrt{\frac{450}{34}}}$$

$$t_c = \frac{18.8}{3.637}$$

$$t_c = 5.169$$

5° paso: Decisión estadística

Como $5.169 > 2.042$ se rechaza la H_0 y se acepta la H_1

6° paso: Inferencia estadística

Como se aceptó la H_1 (Hipótesis alterna) $O_2 > O_1$ con un margen de error de .05 y un nivel de confianza del 95%, se puede afirmar que los alumnos mejoraron su nivel de comprensión lectora después de haber utilizado el modelo de lectura propuesto.

6.2.2 Prueba número 2

En esta prueba se comparan los postest del grupo de intervención y el del grupo de control, de acuerdo con los siguientes pasos:

1° paso: Planteamiento de la hipótesis

H_{inv} = hipótesis de investigación $O_2 > O_4$

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Hipótesis estadísticas

H_0 = Hipótesis nula $O_2 \leq O_4$

H_1 = Hipótesis alterna $O_2 > O_4$

Donde:

O_2 = resultados de postest del grupo de intervención

O_4 = resultados de postest del grupo de control

2° paso: Estadístico de prueba: Prueba "Z" para grupos dependientes

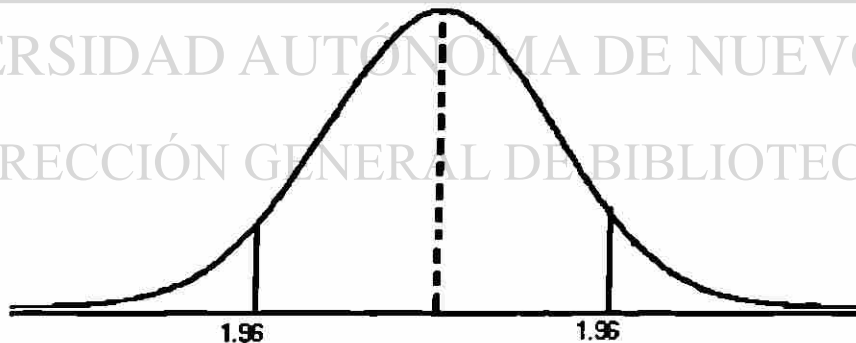
Fórmula:4

$$Z = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

Donde: $S^2 = \frac{\sum X^2}{n} - \left[\frac{\sum X}{n} \right]^2$

3° Paso: Regla de decisión:

Como se desea probar que $H_1: \mu_2 > \mu_1$ con un nivel de significancia de 95% y $\alpha 0.05$, el valor de la distribución Z es de 1.96 para grupos mayores de 30 sujetos. A partir de este valor se definen las regiones de rechazo y no rechazo de H_0 como sigue:



1. No se rechaza H_0 si $Z_c \leq 1.96$

2. Se rechaza H_0 si $Z_c > 1.96$

4º paso: Cálculos

Resultados obtenidos en el postest por el grupo de intervención y el de control.

	X_1	X_1^2	X_2	X_2^2
1.	90	8100	20	400
2.	70	4900	70	4900
3.	90	8100	50	2500
4.	60	3600	60	3600
5.	60	3600	40	1600
6.	80	6400	60	3600
7.	70	4900	40	1600
8.	60	3600	40	1600
9.	40	1600	50	2500
10.	60	3600	60	3600
11.	50	2500	60	3600
12.	50	2500	20	400
13.	60	3600	70	4900
14.	50	2500	40	1600
15.	60	3600	60	3600
16.	70	4900	50	2500
17.	60	3600	60	3600
18.	30	900	50	2500
19.	40	1600	50	2500
20.	80	6400	50	2500
21.	80	6400	20	400
22.	90	8100	60	3600
23.	20	400	40	1600
24.	80	6400	20	400
25.	80	6400	20	400
26.	70	4900	70	4900
27.	60	3600	30	900
28.	80	6400	30	900
29.	30	900	20	400
30.	40	1600	40	1600
31.	40	1600	60	3600
32.	60	3600	40	1600
33.	30	900	20	400
34.	70	4900	40	1600
Σ	2060	136600	1510	75900
	$\bar{X}_1 = 60.5$		$\bar{X}_2 = 44.4$	

Tabla 6-2

Valores:

Grupo de intervención

$$n_1 = 34$$

$$\sum X_1 = 2060$$

$$\bar{X}_1 = 60.5$$

$$\sum (X_1)^2 = 136600$$

Grupo de control

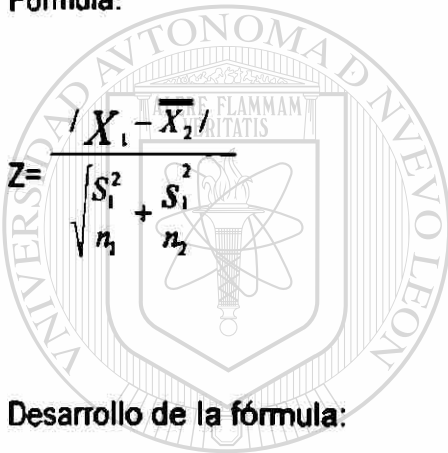
$$n_2 = 34$$

$$\sum X_2 = 1510$$

$$\bar{X}_2 = 44.4$$

$$\sum (X_2)^2 = 75900$$

Fórmula:


$$Z = \frac{X_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

$$\text{Donde: } S^2 = \frac{\sum X^2}{n} - \left[\frac{\sum X}{n} \right]^2$$

UANL

Desarrollo de la fórmula:

$$S_1^2 = \frac{136600}{34} - \left[\frac{2060}{34} \right]^2$$

$$S_2^2 = \frac{75900}{34} - \left[\frac{1510}{34} \right]^2$$

$$S_1^2 = 4017.64 - (60.5)^2$$

$$S_2^2 = 2232.35 - (44.4)^2$$

$$S_1^2 = 4017.64 - 3660.25$$

$$S_2^2 = 2232.35 - 1972.24$$

$$S_1^2 = 357.31$$

$$S_2^2 = 260.11$$

$$Z_c = \frac{|60.5 - 44.41|}{\sqrt{\frac{357.31}{34} + \frac{260.11}{34}}}$$

$$Z_c = \frac{16.1}{\sqrt{10.50 + 7.65}}$$

$$Z_c = \frac{16.1}{\sqrt{18.15}}$$

$$Z_c = \frac{16.1}{4.26}$$

$$Z_c = 3.87$$

5° paso: Decisión estadística

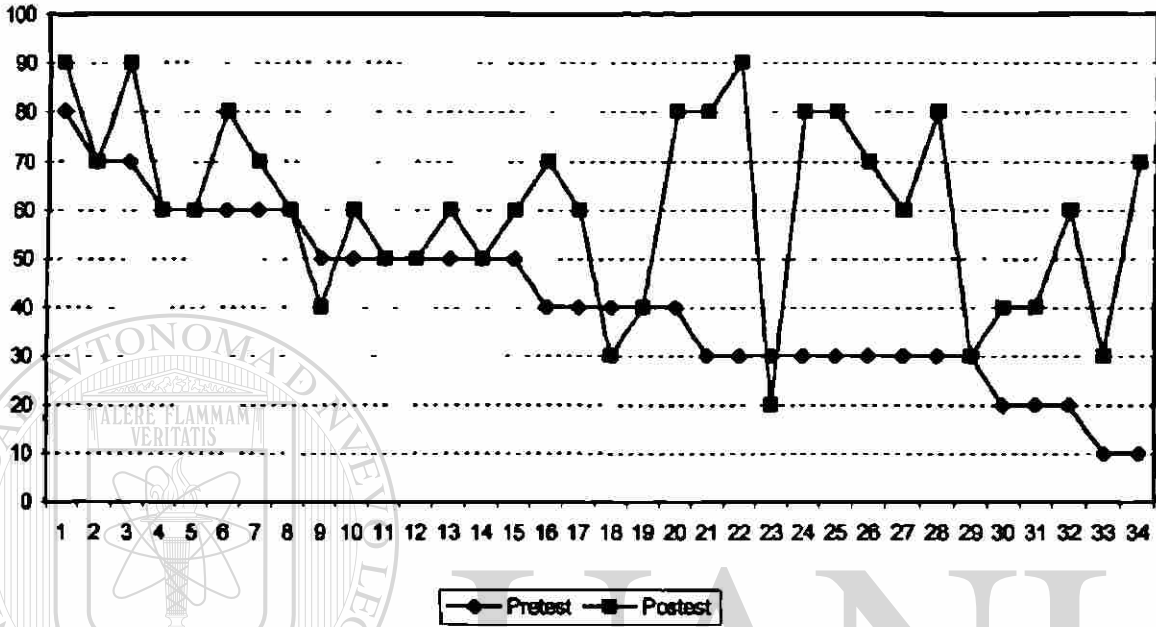
Como 3.87 es mayor que 1.96 se acepta H_1 y se rechaza la H_0

6° paso: Inferencia estadística

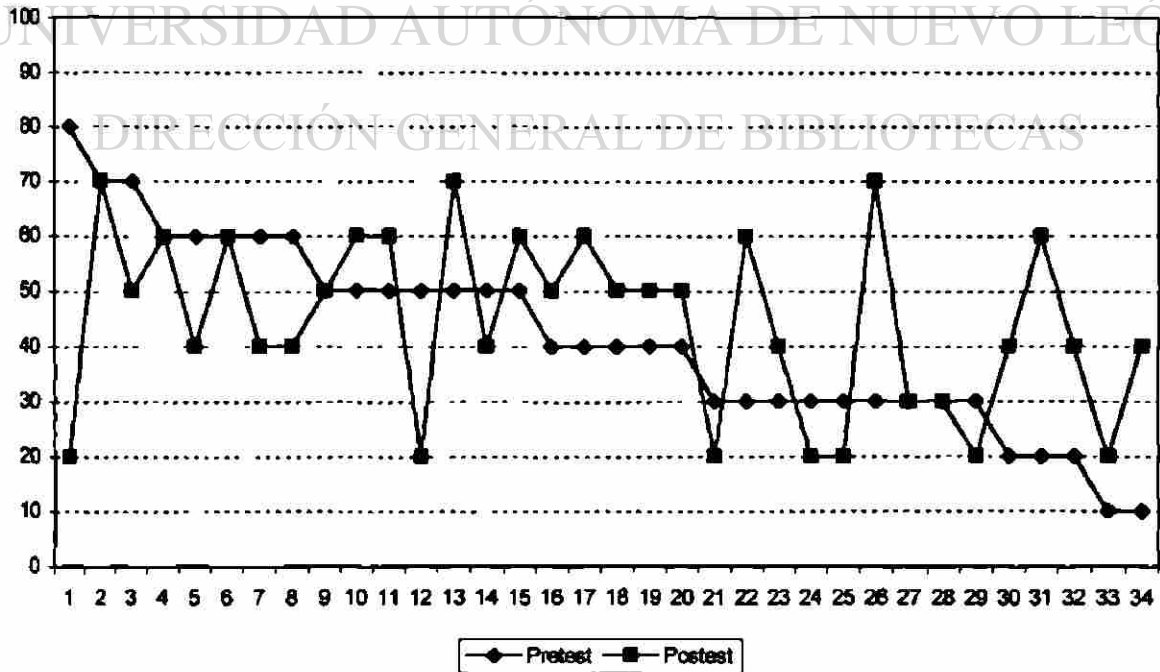
Como se aceptó $H_1 : \sigma_2 > \sigma_4$ con $\alpha 0.05$ en dos colas, hay evidencia suficiente para considerar con un 95% de confianza que los alumnos que recibieron el tratamiento obtuvieron un nivel mayor de comprensión lectora que los alumnos que no lo recibieron.

6.3 Gráficas

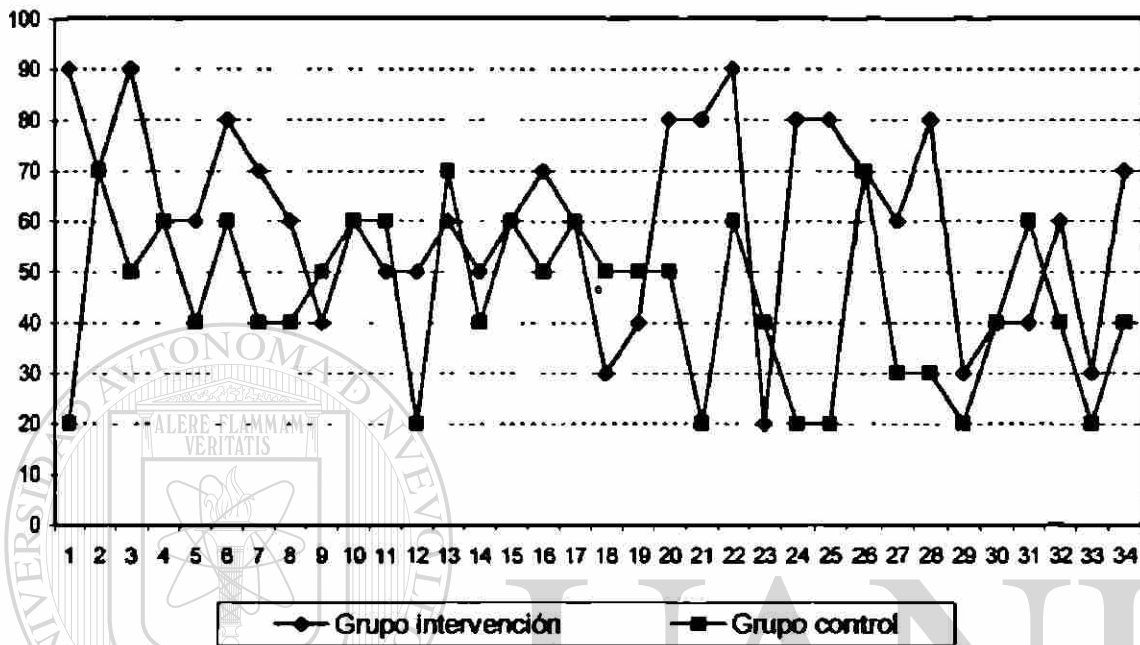
Grupo de intervención
Resultados pretest-postest



Grupo de control
Resultados pretest-postest



Resultados posttest



6.4 Generalización

Tomando en cuenta que se trabajó con una muestra representativa de la población, se está en condiciones de generalizar los resultados a toda la población de este estudio.

6.5 Predicción

Con base a los resultados obtenidos se puede afirmar que siempre que se trabaje el modelo de lectura propuesto en este estudio, con las mismas condiciones de población y contexto, los resultados que se obtengan serán similares a los presentados en este informe.

CONCLUSIONES

La investigación descrita en las páginas anteriores ha puesto de manifiesto la importante función que desempeñan las estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión lectora, así como los efectos positivos de una intervención basada en el desarrollo de estas estrategias. El tratamiento estadístico realizado mediante las pruebas de hipótesis permiten concluir que una intervención como la que aquí se propone para el nivel medio superior, propicia una mejora en las habilidades superiores de la representación semántica del texto.

A lo largo del estudio se pudo constatar que la comprensión lectora es un proceso interactivo que implica la construcción de la macroestructura del texto, y que este proceso de comprensión se lleva a cabo de manera estratégica porque los estudiantes, en tanto seres humanos, pueden procesar activamente la información gracias a las diferentes operaciones que realiza. Las diferencias entre las medidas obtenidas en el pretest y el postest permiten concluir que la intervención en el procesamiento activo de textos puede realizarse con éxito en los estudiantes de preparatoria.

Al tratar la lectura como un proceso interactivo y estratégico se favoreció en los alumnos una mayor conciencia de la importancia de su participación, desde la activación y/o construcción de esquemas de conocimiento hasta la autoevaluación de la lectura mediante el autointerrogatorio. De ahí, que durante la intervención pudo comprobarse la manera progresiva como los estudiantes abandonaban un rol pasivo ante la lectura por un rol más activo, en donde comprometían sus conocimientos previos, intereses y expectativas para interpretar un texto.

El estudio, además, ha puesto de manifiesto la importancia no sólo de enseñar las estrategias básicas de comprensión de manera explícita, intencional e integrada a los contenidos de la asignatura de Español I, sino también y sobre todo de crear un espacio propicio para practicarlas y aprenderlas, de manera que los estudiante

desarrollen progresivamente el dominio de la lectura que se espera en este nivel educativo.

El registro de las incidencias en el aula (anexo 4) permite afirmar que el entrenamiento tuvo una mayor eficacia en las estrategias orientadas a la comprensión, que en la estrategia centrada en el aprendizaje a partir de textos (resúmenes); muy posiblemente debido a que en las primeras se tuvo mayor práctica continuada que en la segunda. De esta manera, se puede concluir que los alumnos adquirieron un mayor dominio en las estrategias para activar conocimientos y para identificar información importante, particularmente, en la identificación de subtemas e ideas principales, que en la estrategia para elaborar resúmenes, en donde se advirtieron dificultades para la representación esquemática del texto con palabras propias.

Cabe señalar que el dominio obtenido en las estrategias para identificar subtemas e ideas temáticas es de suma importancia, pues como se señaló en el capítulo dedicado al marco teórico, son las estrategias que facilitan la representación adecuada de la macroestructura del texto. Ambas estrategias son básicas, no sólo porque se encuentran en el origen de la construcción de la macroestructura del texto, sino porque constituyen el paso previo para el desarrollo de otras estrategias como aquéllas que inciden en el aprendizaje a partir de textos. Asimismo, se cree que las dificultades observadas en la elaboración de resúmenes, por parte de los alumnos, tienen que ver más con cuestiones relacionadas con la pobreza en la redacción de ideas que con factores de organización, lo que permite suponer que otros estudios podrían ayudar a incrementar el dominio en esta tarea, que aunque compleja, puede ser susceptible a un entrenamiento.

Otro aspecto que conviene destacar es la importancia que en el modelo de lectura propuesto en este trabajo se concede al autointerrogatorio, tarea que fue difícil al inicio del entrenamiento, pues los alumnos no acostumbran a interrogarse sobre las actividades de lectura que emprenden, ni las que atañen al contenido; sin

embargo, conforme avanzaba el entrenamiento los estudiantes asumieron esta tarea como indispensable para comprender la lectura. El registro de observaciones de las últimas sesiones indica que los alumnos aprendieron a autorregular su actividad durante el empleo de las estrategias, así como asumir la necesidad de autoevaluar la comprensión obtenida mediante la formulación de preguntas.

Por otra parte, en esta investigación se asumió como un principio la enseñanza explícita, intencional e integrada a los contenidos curriculares de la asignatura de las estrategias básicas de comprensión, lo cual se logró –no sin un esfuerzo significativo por parte de los estudiantes– a base de un trabajo previo de organización, lo que prueba que se puede y se debe integrar la enseñanza de las estrategias que posibiliten el desarrollo de las habilidades implicadas en la comprensión, pues un alumno no aprende a comprender a partir de definiciones y de prácticas aisladas –como se propone en el texto de Español–, sino de un entrenamiento informado y autorregulado y de una práctica continua y sumaria de las estrategias implicadas en la comprensión, así lo prueban las diferencias en el pretest y el postest, así como los resultados en los exámenes indicativos –cuya medida de comprensión lectora es de un tercio–, en donde el grupo experimental se colocó por encima de los de control y obtuvo el tercer lugar –de treinta y cuatro grupos–, de desempeño en la asignatura.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

RECOMENDACIONES

De manera reiterada se ha señalado que el estudio ha tenido resultados significativos que permitieron probar la eficacia de la intervención para mejorar y/o desarrollar la comprensión lectora entre los estudiantes del grupo experimental; es a la luz de estos resultados que se pueden formular las siguientes recomendaciones:

Dados los objetivos que persigue el modelo de lectura, puede ser útil no sólo para los estudiantes de preparatoria, sino también para los de grados superiores e incluso inferiores como el de secundaria, con las consabidas adaptaciones en las lecturas y en las tareas de desarrollo.

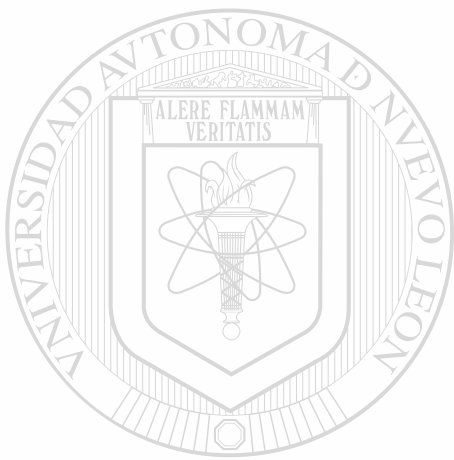
El empleo del modelo de lectura propuesto en este estudio exige, por parte del docente, un compromiso de trabajo sistemático y ampliamente documentado, por lo que se recomienda, en primer término, conocer la teoría en la que se fundamenta, pues en ella subyace el conocimiento declarativo, procedimental y condicional de las estrategias implicadas en la comprensión. En segundo lugar, se propondría llevar a cabo diversas prácticas que apoyen el aprendizaje y el dominio de las estrategias.

Convendría, además, aprovechar el espacio que ha abierto la Secretaría Académica de la UANL para la revisión de los programas curriculares del nivel medio superior, y presentar la propuesta para desarrollar y/o mejorar la comprensión de la lectura aquí reseñada al Comité de Español, buscando con ello intervenir de modo explícito, intencional e integrada al programa de la asignatura las estrategias básicas de comprensión, lo que supondría un impacto significativo en el perfil del egresado, dada la importancia de la lectura en la asimilación del currículo de la preparatoria.

Aun cuando tradicionalmente se ha considerado que la enseñanza de la comprensión lectora es una tarea que compete a la asignatura de Español, dados sus objetivos curriculares, el modelo de lectura propuesto no es privativo de esta área; de hecho, la situación ideal sería aquella en la que se da una integración plena

de la intervención sobre la comprensión lectora en todas las materias, lo que significaría involucrar a todos los docentes de la preparatoria en una tarea conjunta de desarrollo que indudablemente impactaría en el perfil de los egresados.

Por último, el estudio aquí descrito abre nuevas posibilidades de investigación para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de la UANL, particularmente se recomienda continuar con una línea de trabajo que permita abordar las estrategias de comprensión centradas en el aprendizaje a partir de textos.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

BIBLIOGRAFÍA

Argudín, Yolanda y María Luna. (2000) Aprender a pensar leyendo bien. Habilidades de lectura a nivel superior. 3ª ed. México. Plaza y Valdez, UIA.

Alonso y González Gómez , (1997) Hacia una nueva pedagogía de la lectura: La escuela y la formación de lectores autónomos. Buenos Aires, AIQUE Didáctica, 2ª ed.

Ausubel, David P., et. al.(1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo, México. Editorial Trillas. 5ª reimp..

Baquero, Ricardo (1997). Vigostky y el aprendizaje escolar. Psicología cognitiva y educación., AIQUE, Buenos Aires.

Blank, Guillermo (1993) Vigostky: el hombre y su causa. En Moll, Luis C. (compilador): Vigotsky y la educación: Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación, Argentina, Aique, 2ª ed.

Boletín Informativo de la Coordinación de Preparatorias. Universidad Autónoma de Nuevo León, Coordinación de Preparatorias, junio de 2002, Año IV, Número 6.

Carretero, Mario (1997). Constructivismo y educación, México. Progreso.

Castañeda, S. (1994) Manual para el curso Tópicos sobre desarrollo cognoscitivo. Comprensión de lectura, Monterrey, N. L., ITESM.

Castillo Mercado, Antonio.(1995) El sobresaliente y la competencia comunicativa, Antología de apoyo para el área de pedagogía. Departamento de Educación Especial del Estado de México. Proyecto CAS.

Cirigliano, Gustavo F.J. (1972) Filosofía de la educación. Buenos Aires Editorial Humanitas, 5º ed.

Coll Salvador, César. (1997) El aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, México. Ed. Paidós Educador.

Coll, César, et al. (1996). Constructivismo en el aula. Biblioteca del aula, España.

Colunga Córdova, Ma. Alejandra, Ma. Eugenia González Kipper, Padilla Martínez y Ma. Fernanda Sánchez Mendoza. Aplicación de estrategias de lectura para mejora de la comprensión lectora en segundo año de primaria. (Tesis). México. Instituto Máter.

Cherly L. Spaulding. (1992). La motivación para leer y escribir. En *Conexiones entre Lectura y Escritura: Aprendiendo de la investigación*. Irwin, J. y Ma. Doyle (comp.). AIQUE, Argentina.

Delors, Jacques: La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI; Santillana Ediciones UNESCO, Capítulo 6, Volumen 64.

Díaz M. Rafael y otros (1993) Orígenes sociales de la autorregulación. En Moll, Luis C. (compilador): *Vigotsky y la educación: Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*, Argentina, Aique, 2ª ed.

Dubois, María Eugenia (1986). Interrogantes sobre la comprensión lectora, RIDE CAB, año 6, N° 14, Lima.

Dubois, María Eugenia (1995). El proceso de lectura. De la teoría a la práctica, Buenos Aires, AIQUE Didáctica, 4ª ed.

Documento (1993) Reforma Académica en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Secretaría Académica UANL. México.

Enciclopedia General de la Educación (1981). Volumen 1.

Del Val, J. (1994). El lenguaje en: El desarrollo humano. Madrid. Ed. Siglo XXI.

Dewey, John. (1998). Democracia y Educación. Madrid. Ediciones. Morata, S.A, 3º ed. Colección *Raíces de la memoria*.

Fullat, Octavi (1992). Filosofía de la Educación Paideia. Barcelona, España. Ediciones CEACC.

Galán Wong, Luis (2001). Implementa UANL nuevo proyecto "Educación para la Vida". Medicina Universitaria. Suplemento comercial. Facultad de Medicina, UANL.

García Madruga, J., J. Martín, J. L. Luque y C. Santamaría. (1995). Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. Madrid. Siglo XXI de España Editores.

García Madruga, Juan A., Rosa Ma. Elosúa, Juan Luis Luque y Milagros Gárate (1999). Comprensión lectora y memoria operativa. Barcelona. Ed. Piados,

Gilbert, Stephen. (2001) John Dewey: Filósofo de la educación democrática. México Universidad de Guadalajara.

Gómez Palacio, Margarita, Ma. Beatriz, Ma. De Lourdes López Araiza. Laura González V. Ma. Georigina Adame. (1995). La lectura en la Escuela. México. SEP.

Gómez Palacios, Margarita, et al (1982): Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México. Secretaría de Educación Pública.

González Albear, María Isabel (1999): La comprensión lectora: una nueva concepción. En Taller de la palabra. La Habana, Cuba. Ed. Pueblo y educación.

Goodman, K.. (1996) Cómo la enseñanza apoya el aprendizaje en el desarrollo de la lectoescritura. En Rodríguez María Elena (comp.), Alfabetización por todos y para todos 15º Congreso Mundial de Alfabetización. Buenos Aires. Aique.

Goodman, Kenneth, (1998). El lenguaje integral. Argentina. AIQUE.

Goodman, K.. (1998b) El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comp.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México. Siglo XXI, 15ª ed.

Hernández Martín, A. y A. Quintero Gallegos. (2001). Comprensión y composición escrita: estrategias de aprendizaje. España. Editorial Síntesis.

Hinojosa Vielmeg, Delia, Celia Nora Salazar, Nora Medina Pedraza y Carmen Roque Segovia. (1994). Guía del maestro. Español módulo I, México. Secretaría Académica UANL,.

Hinojosa Vielmeg, Delia C., et al. (1995). Guía del alumno: Español módulo I, Secretaría Académica UANL, México.

Kabalen, Donna Marie y Margarita A. De Sánchez. (2000) La lectura analítico-crítica. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información. México. 3ª ed. Trillas.

Klingler Kaufman, Cynthia y Guadalupe Vadillo Bueno. (2000). Psicología Cognitiva. Estrategias en la práctica docente. México, Mc Graw Hill.

Lomas C., A. Osoro, y A. Tusón. (1993). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Madrid. Paidós.

Maier, Henry. (1979). Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erokson, Piaget y Sears: Buenos Aires. Amorroutu editores. 4º ed.

McGinitie, Walquer H., Catherine Ma. Y Susan Kimmel (1982): El papel de las estrategias cognitivas no acomodativas en ciertas dificultades de comprensión lectora. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comp.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI, México.

Meece, Judith (2000). Desarrollo del niño y del Adolescente. México. SEP/Mc Graw Hill.

Merari, Alberto L. (1969) Psicología y Pedagogía. Las ideas pedagógicas de Henry Wallon. Colección Pedagógica, Grijalvo, México, D.F.

Moore, T.W. (1999). Introducción a la filosofía de la educación. México. Trillas, 5° reimp.

Mussen Paul, John Conger, Jerome Kagan (1980). Desarrollo de la personalidad en el niño. 14ª reimp. Industrial Editorial. México.

Oyarzo González, Enrique. (2000). Leyendo la lectura: Una propuesta metodológica para NB1 y NB2. (Proyecto de perfeccionamiento docente a distancia). República de Chile. Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas.

Palacios de Pisan, A. M. Muñoz de Pimentel y D. Lerner Zunino. (1996). Comprensión lectora y expresión escrita. Experiencia pedagógica, Buenos Aires, AIQUE Didáctica, 9ª ed.

Paggioly, Lisette. (1997) Estrategias cognoscitivas: una perspectiva teórica. Venezuela. Fundación Polar.

Paggioly, Lisette. (1997) Estrategias metacognoscitivas. Venezuela. Fundación Polar.

Powel, Marvin (1985) La psicología del adolescente. Fondo de Cultura Económica. México D.F.

Quezada Castillo, Rocío (1988) ¿Por qué formar profesores en estrategias de aprendizaje? Perfiles educativos. CISE, UNAM N° 29, enero-marzo.

Ramírez Ruedas, Irma (1987). Estructuras lingüísticas básicas de Español, México, Limusa.

Ramírez Ruedas, Irma y Sara Sánchez Sánchez (1995). Aportaciones de Jean Piaget al estudio del lenguaje en Procesos educativos, Revista de Pedagogía, vol. 10. num. 4.

Rodríguez F, María Eugenia y Oliva Calvo Maribel (2001) Material instructivo para el desarrollo de habilidades investigativas en la educación posgraduada, Material ligero. pp. 144.

Roméu, Angelina. (1999). Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media. En Taller de la palabra. Ed. Pueblo y educación, La Habana, Cuba.

Roque Segovia, C. Nora Medina P., Myrna Cisneros F., Dora González, (2001). Guía del alumno. Español módulo I, Secretaría Académica UANL.

Ruiz Iglesias, Magalys. (1999). Didáctica del enfoque comunicativo. México. Instituto Politécnico Nacional.

Sánchez, Emilio, José Orrantia y Javier Rosales. (1992). Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. Comunicación, lenguaje y educación. España. CL&E.

Sánchez Carranza, Elsa Gabriela y José de Jesús Ramírez Martín. (2002). Estrategias de lectura para elevar la comprensión lectora de los alumnos de primero de secundaria. (Tesis). México. Instituto Mater.

—————. (2001). Leyendo a los clásicos. John Dewey. Contexto educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. <http://contexto-educatvo.com.ar/2001/4/dewey.htm>.

Stramiello, Clara. (2001). Historia de la educación II. El siglo XX. Argentina Universidad Católica.

Seda Santana, Ileana. (1995) Lenqua escrita: evolución teórica desde Piaget Revista Cuadernos de Pedagogía. vol. 10. num. 4.

Secretaría Académica (1993) Reforma Académica en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

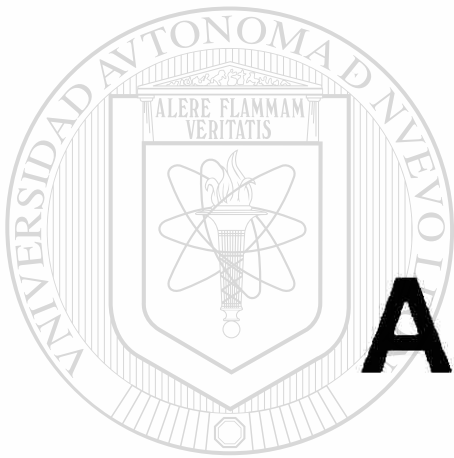
Schmelkes, Corina: *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (Tesis)*, México, Oxford University Press, 6ª ed. 1998.

Solé, Isabel. (2001). Estrategias de lectura. Serie didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona. Editorial GRAÓ de IRIF, SL. 12º ed.

Valmaseda, M. (1991) Los problemas del lenguaje en la escuela, *En Desarrollo Psicológico y Educación*. Tomo III. Madrid. Editorial Alianza .

Vigotsky, L.S. (1978). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. .Ed. Pléyade.

Zabala V. (1995) El Constructivismo. Concepción sobre cómo se producen los Procesos de Aprendizaje. En la Práctica Educativa. Cómo Enseñar. España. Ed. Graó. pp. 35-46.



Anexo 1

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Programa de estudios del bachillerato propedéutico

Áreas de conocimiento			
I	M	F	
	ó	Español	10
	d	Matemáticas	15
	u	Computación	5
	l	Orientación	1
	o	Educación Física	1

II	M		
	ó	Ciencias Sociales	10
	d	Biología	10
	u	Química	10
	l	Orientación	1
	o	Educación Física	1

III	M		
	ó	Español	10
	d	Matemáticas	15
	u	Computación	5
	l	Orientación	1
	o	Educación Física	1

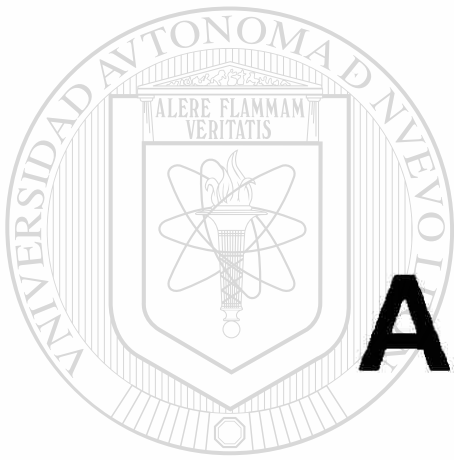
IV	M		
	ó	Artes y Humanidades	10
	d	Biología	10
	u	Química	10
	l	Orientación	1
	o	Educación Física	1

Áreas de conocimiento			
V	M	F	
	ó	Inglés	10
	d	Español	5
	u	Matemáticas	10
	l	Computación	5
	o	Orientación	1
V	Educación Física	1	

VI	M		
	ó	Biología	5
	d	Ciencias Sociales	5
	u	Artes y humanidades	5
	l	Física	15
	o	Orientación	1
VI	Educación Física	1	

VII	M		
	ó	Química	10
	d	Artes y Humanidades	5
	u	Matemáticas	10
	l	Computación	5
	o	Orientación	1
VII	Educación Física	1	

VIII	M		
	ó	Inglés	10
	d	Español	5
	u	Física	15
	l	Orientación	1
	o	Educación Física	1
VIII			



Anexo 2

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Contenidos Español I

UNIDAD I

Lenguaje y Comunicación

Comprensión de textos:

Lenguaje y pensamiento. Relación entre lenguaje oral y escrito. Niveles del habla.

Expresión escrita: El resumen. La paráfrasis.

Expresión oral: Diálogo.

Aspecto Lingüístico:

Partes de la gramática, Funciones de algunas palabras. Definición y clases de artículos.

Definición y clases de sustantivos. Definición y clases de adjetivos. Definición y clases de pronombres.

Aspecto Ortográfico:

Reglas para la separación silábica. Reglas para el uso del acento ortográfico.

Acento diacrítico. Casos especiales de acentuación.

UNIDAD II

Desarrollo de procesos cognitivos

Comprensión de textos:

El concepto: Características. Relaciones

Mapa Conceptual (expresión escrita). Denotación. Connotación.

Expresión oral: Debate (discusión)

Aspecto Lingüístico:

Verbo. Verboides. Adverbio

Aspecto Ortográfico:

Signos de puntuación: coma, punto y coma, dos puntos, puntos suspensivos, punto.

Unidad III

Construcción de la escritura

Comprensión de textos:

Expresión escrita: Oración simple y oración compuesta. El párrafo. Elementos del párrafo.

Características del párrafo. Funciones del párrafo. Cualidades esenciales de la redacción.

Expresión oral: Argumentación

Aspecto Lingüístico:

Preposiciones. Proposiciones y su significado. Preposiciones y los complementos del verbo. Conjunciones. Conectores coordinantes.

Conjunciones subordinantes.

Aspecto Ortográfico:

Signos de entonación. Reglas ortográficas para el uso de la **B** y la **V** Palabras homófonas con **B** y **V**

UNIDAD IV

Formas del discurso

Comprensión de textos:

Formas discursivas: **descripción, narración, diálogo, monólogo.**

Descripción: Topografía.

Etopeya y prosopografía. El retrato. Narración: informativa, literaria.

Diálogo: dramático, narrativo. Directo, indirecto.

Expresión oral: Exposición de un tema

Aspecto Lingüístico

Semántica: **Palabras sinónimas y antónimas**

Palabras homófonas. Palabras parónimas

Aspecto Ortográfico

Signos de interrogación. Reglas ortográficas para el uso de la **G** y la **J**.

Palabras homófonas con G y J

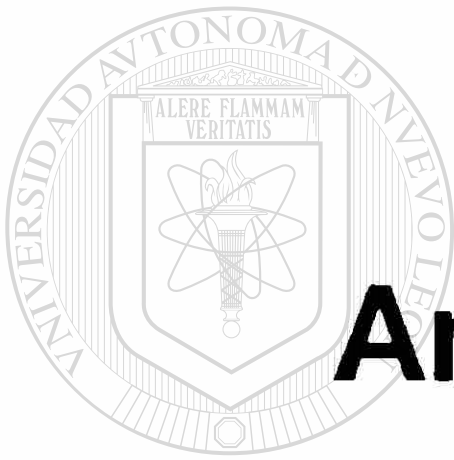


UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Anexo 3

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Universidad Autónoma de Nuevo León
Escuela Preparatoria N° 2
Cuestionario de Español I

Clave: 00654

Nombre: _____ grupo ___ turno ___

I. Instrucciones lee con atención el texto que se reproduce a continuación.

1 El hambre, junto con la guerra y la enfermedad es un problema que no ha tenido una solución viable hasta el momento. Un ejemplo de ello es la hambruna constante que han soportado los países del llamado tercer mundo, donde el consumo de alimentos tradicionales se ve mermado por causas tanto económico-políticas como de índole ambiental.

2 De acuerdo con las estadísticas de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), el mayor porcentaje de muertes del tercer mundo se registra en la niñez a consecuencia de la desnutrición. A pesar de que se conoce el problema, al parecer no hay una solución inmediata a tan grave situación. Sin embargo, algunos investigadores han fijado la mirada a una especie muy común y abundante de alimento: los insectos.

Rico en proteínas

3 En México desgraciadamente se siguen presentando casos de desnutrición, principalmente en las áreas más pobres como en las rurales o semiurbanas. Esto se debe en mucho a la falta de recursos económicos de los consumidores, o bien a una deficiente educación nutricional. Estadísticas de la FAO revelan que existe un cuadro general de mala alimentación, con un promedio diario de ingesta de proteína animal per cápita de 3 a 5 g. siendo el parámetro internacional de por lo menos 60 g.

4 Ante esta insuficiencia nutricional, la doctora en Biología responsable del Departamento de Zoología del Instituto de Biología de la UANAM, Julieta Ramos Elordy, expone a la Revista del Consumidor.

5 "Una de las grandes ventajas alimenticias que poseen los insectos es que se consume toda su biomasa. Es decir ninguna parte de su cuerpo se desperdicia, como suele suceder en los vertebrados, vamos a consumir el cien por ciento de su materia, lo cual los sitúa en la clasificación de concentrados proteínicos".

6 Su contenido en proteínas es muy superior al de la carne de res, puerco, ave o pescado, porque todo el insecto está constituido por proteínas que oscilan generalmente entre 30 y 81 por ciento. O lo que es lo mismo, tres cuartas partes de un gramo son proteína. También proporcionan calorías, contienen minerales como potasio, calcio, sodio, zinc, magnesio y cantidades elevadas de vitamina B.

7 [Los insectos brindan más calorías que la carne de pollo, tres veces más que la de res, y 50% más que la soya. Asimismo, proporciona una alta cantidad de energía; esto resulta muy significativo para la gente de zonas rurales o estratos sociales bajos, donde existe una deficiencia en proteínas y calorías.

8 [No es nada aventurado pensar que dentro de nuestra dieta contemplemos en un futuro el consumo de insectos. Sólo es cuestión de tiempo y de hábitos. Al respecto comenta nuestra entrevistada, la doctora Ramos.

9 ["En este momento somos poco sensibles a considerar dentro de nuestra alimentación a los insectos sin pensar que no se trata solamente de un platillo exótico, sino de un producto natural indispensable para la obtención de diversos nutrimentos".

Una regla del pasado para el futuro

10 [En la actualidad los insectos no son considerados como alimento por la generalidad de la población consumidora, sin embargo su consumo ha sido un hábito ancestral en nuestro país.

11 [Al respecto el antropólogo Rodrigo Chávez, catedrático de la escuela Nacional de Historia y Antropología del INAH menciona.

12 ["Las culturas prehispánicas tienen un profundo conocimiento de los insectos: toda el área era proclive al estudio taxonómico de esta clase de invertebrados, con vocablos específicos para designar grupos y especies diferentes, así como descripciones de sus costumbres y métodos de reproducción".

13 [Entre los antiguos mexicanos –apunta el antropólogo Chávez- el conocimiento biológico fue parte de su cultura, aunque aquél estaba permeado por una concepción mágico religiosa de la que aún quedan vestigios y cuyo estudio debe ser una atractiva fuente para conocer una parte importante de nuestra herencia.

14 [México es uno de los lugares que cuenta con una mayor diversidad de insectos y variedades en su consumo. Haciendo un cálculo aproximado hay 120 especies, de ellas, 306 son comestibles, desde el exquisito y carísimo gusano de maguey que paradójicamente se consume con regularidad en las zonas más pobres del país, no por "esnobismo" sino como parte fundamental de su dieta alimenticia hasta el modesto chapulín igualmente delicioso.

Tomado del libro de Español I. 2001: 27-29

II. Contesta las siguientes preguntas en tu hoja de respuesta.

1. ¿Cuál es el mejor título para el texto?
 - a) Los problemas del tercer mundo
 - b) La desnutrición en México
 - c) Los insectos
 - d) Causas de la desnutrición

2. ¿Cuál es la idea central del texto?
 - a) Las costumbres alimenticias de la cultura prehispánica son nocivas para la salud
 - b) Las causas de los problemas nutricionales en México residen en las costumbres ancestrales
 - c) Los insectos constituyen una alternativa para abatir los problemas alimenticios observados en México.
 - d) Los problemas económicos han propiciado la deficiencia nutricional observada en México.

3. ¿Cuál es el significado contextual de la palabra **proclive** que aparece en negritas
 - a) Dedicada
 - b) Atraída
 - c) Propensa
 - d) Solícita

4. Según el texto ¿Cuál es el estimado ordinario de consumo de proteínas?
 - a) Mayor de 60 gramos
 - b) De 3 a 5 gramos
 - c) Menos de 35 gramos
 - d) 10 gramos

5. Conforme al texto es posible inferir que en el caso de los vertebrados.
 - a) Todo es aprovechable
 - b) El 100 % de su biomasa se consume
 - c) Ofrecen el mayor concentrado proteínico
 - d) Son parcialmente comestible

6. Según lo que informa el texto, en nuestro país el consumo de los insectos...
 - a) Es una costumbre reciente
 - b) Se recomienda en algunos casos
 - c) Es un hábito arraigado
 - d) Es un hábito *esnob*

7. ¿Cuál es la solución que se plantea en el texto para el problema alimenticio de México?
 - a) El consumo de insectos
 - b) La educación nutricional de los consumidores
 - c) El estudio de las costumbres alimenticias de la cultura prehispánica
 - d) La búsqueda de nuevas alternativas para la alimentación

8. Según el texto, los campesinos...
- a) Tienen una inadecuada dieta alimenticia
 - b) Desconocen las costumbres de consumo de invertebrados
 - c) No requieren consumir el porcentaje de calorías requerido por los ciudadanos
 - d) Tienen una mayor variedad en su consumo alimenticio
9. De acuerdo con la lectura ¿Cuál es el problema al que se le atribuye el mayor porcentaje de muertes infantiles en el tercer mundo?
- a) La hambruna
 - b) La guerra
 - c) La enfermedad
 - d) La desnutrición
10. ¿Cuál de las siguientes opciones sintetiza mejor el siguiente párrafo:
"Entre los antiguos mexicanos –apunta el antropólogo Chávez- el conocimiento biológico fue parte de su cultura, aunque aquél estaba permeado por una concepción mágico religiosa de la que aún quedan vestigios y cuyo estudio debe ser una atractiva fuente para conocer una parte importante de nuestra herencia"
- a) La cultura prehispánica es digna de estudio por su conocimiento sobre la naturaleza.
 - b) Nuestros antepasados conocían el entorno natural y lo concebían bajo una óptica mágico-religiosa.
 - c) Para los antiguos mexicanos existía una relación entre la naturaleza y la religión.
 - d) Los habitantes del México prehispánico atribuían poderes mágico-religioso al entorno natural.

**Universidad Autónoma de Nuevo León
Escuela Preparatoria N° 2
Cuestionario final Español I**

Clave: 00656

Nombre _____ Grupo ___ Turno ___

I. Instrucciones: lee con atención el texto que se reproduce a continuación

1 Desde tiempos prehistóricos el hombre ha comprendido el papel que desempeñan las semillas y ha manejado el término como parte común de su lenguaje. La Biblia incluye la parábola del sembrador, en la cual la palabra significa descendencia o progenie y se refiere a las buenas o malas semillas.

2 Todas las plantas cultivadas y silvestres que producen frutos, sean comestibles o no, contienen semillas en éstos. Un durazno tiene una semilla solitaria, una sandía tiene abundantes semillas.

3 Es común que muchas plantas indeseables liberen de 100 mil a 560 mil semillas por planta. A pesar de que el agricultor esté erradicando este tipo de hierbas, sus semillas permanecen en el suelo y pueden sobrevivir dormidas, en algunos casos de 29 a 70 años, para después en condiciones favorables, germinar y despertar a la vida.

4 La semillas son producidas por la planta para perpetuar su especie y la naturaleza las ha dotado de características especiales que les ha permitido dispersarse por el mundo. Muchas plantas antes de morir producen abundantes semillas, cada una con suficientes reservas alimenticias para asegurar su germinación.

¿Qué partes tiene una semilla y para qué?

5 Cualquier semilla presenta tres partes fundamentales: un embrión, que corresponde a una planta en miniatura; una cubierta protectora externa que protege al embrión contra la desecación, el daño mecánico, los cambios de temperatura, el ataque de bacterias, hongos y otros patógenos, además ayuda a la dispersión debido a que presenta estructuras especiales según el tipo de semilla; y un tejido de reserva que alimentará al embrión y le permitirá crecer hasta ser capaz de nutrirse a sí mismo, por supuesto, si la semilla encuentra las condiciones adecuadas para su desarrollo.

Sin semillas no hay agricultura

6 Esto es un hecho, ya que del 50 al 70 por ciento del alimento que consume el hombre proviene de manera directa o indirecta –a través de los animales– de semillas.

7 Las semillas constituyen el principal alimento de la humanidad. En primer lugar están los cereales como el trigo, considerado el pan del mundo, y el arroz, que sigue en importancia a éste, conocido como el alimento de Asia. El sorgo y el mijo, por otro lado, son cultivos básicos en algunas regiones de África y China. El maíz es el cultivo tradicional en América Latina. La cebada, el centeno y la avena, también constituyen el abastecimiento de sustancias nutritivas para el mundo.

Las semillas de las leguminosas son el segundo grupo de semillas que usamos como alimento. Los diferentes tipos de frijol, chícharo, lenteja, garbanzo y habas nos proporcionan proteínas. Estas semillas secas contienen de 18 a 40 por ciento de proteínas. Otras leguminosas como la soya y el cacahuete tienen alto porcentaje de aceite y proteína. En la soya la concentración de aceite es de un 20 por ciento y en el caso del cacahuete, de un 50 por ciento.

Semillas de otras plantas también son usadas por el hombre como fuente de aceite, proteínas y vitaminas, tal es el caso de las nueces, pistaches y castañas.

En todo el planeta el hombre elabora bebidas hechas con semillas como el café y el chocolate. En la cocina, muchas semillas sirven de condimento como en el caso de la pimienta y el comino, sin olvidar el aceite para cocinar que puede provenir de las semillas de girasol, cártamo, maíz o soya.

Las semillas sirven de alimento no sólo a la humanidad, sino también a los animales que proporcionan carne y derivados al hombre. Sólo así se comprende que millones de toneladas de semillas se utilicen en el mundo para elaborar productos alimenticios y forraje.

Las semillas también son la materia prima para fabricar diversos productos en la industria, como la farmacéutica, de cosméticos y de bebidas alcohólicas. En México es importante la semilla del cocotero como fuente de aceite y grasa sólida. La fibra de algodón es de indiscutible importancia en la industria del vestido y la cebada, en la cerveza.

Es una realidad que ya se están buscando otras fuentes de semillas para el consumo humano; una de éstas es la semilla de amaranto o alegría, una semilla pequeña en tamaño, pero gigante en propiedades nutricionales y que la mayoría de los mexicanos hemos saboreado en los dulces de alegría.

La demanda de alimentos es tan grande en todo el mundo, que la mayor extensión de terrenos laborables son ocupados en la siembra de plantas alimenticias.

En fin, la semilla es esa parte maravillosa de la planta, tan importante y a la vez tan poco conocida en muchos aspectos y que justifica su estudio desde cualquier campo del conocimiento.

Español I, 1994:28

II. Contesta las siguientes preguntas en tu hoja de respuesta.

1. ¿Cuál de las siguientes opciones constituye el mejor título para el texto?

- a) las semillas y la industria
- b) las semillas y la alimentación
- c) las semillas: símbolo de vida
- d) las semillas: símbolo de descendencia

2. ¿Cuál es la idea central del texto?

- a) las semillas proveen de nutrientes, proteínas y aceites al hombre
- b) las semillas son valiosas para preservar la vida
- c) las semillas son la principal materia prima del mundo
- d) las semillas constituyen un alimento suplementario en el mundo

3. ¿Cuál es el significado contextual de la palabra **mecánico** que aparece en negritas en el párrafo 5?

- a) químico
- b) ecológico
- c) funcional
- d) interno

4. De acuerdo con el texto ¿cuál es el tiempo estimado de supervivencia para algunas semillas?

- a) hasta 70 años
- b) de 20 a 50 años
- c) de 50 a 70 años
- d) menor a 20 años

5. Según el texto, son productoras de semillas...

- a) las plantas que producen forraje
- b) las plantas comestibles o no
- c) las plantas cultivables o silvestres
- d) las plantas que producen fruto

6. Conforme al párrafo 5 es posible inferir que...

- a) La semilla es una planta pequeña
- b) la semilla posee la capacidad de autoprotección y autogeneración
- c) la semilla posee una estructura especial diferente en cada especie
- d) Todas las semillas logran su desarrollo

7. De acuerdo con la información proporcionada por el texto ¿cuál es el principal grupo de semillas que provee de nutrientes a la humanidad?

- a) trigo, frijol y soya
- b) lenteja, garbanzo y nueces
- c) cebada, mijo y avena
- d) girasol, maíz y soya

8. Para la planta ¿qué finalidad tienen las semillas?

- a) dotar a la planta de características especiales
- b) perpetuar la especie
- c) alimentar al hombre
- d) protegerla de la desecación, el daño mecánico y el clima

9. ¿Cuáles son las temáticas centrales del texto?

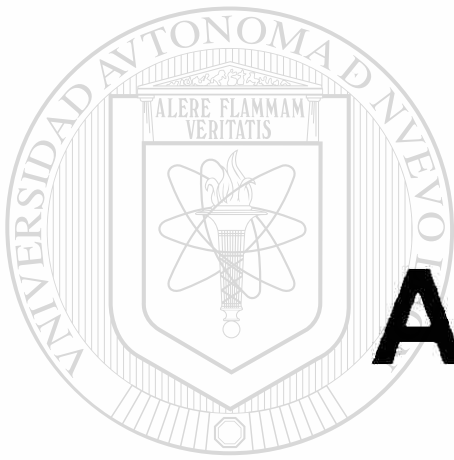
- a) origen de las semillas; propiedades de las semillas; fuentes alternativas de consumo humano.
- b) Propósitos de las plantas; origen de las semillas; uso de las semillas
- c) características de las semillas; grupos de semillas; y utilidad de las semillas en la vida del hombre
- d) Historia de las semillas; cambios de las semillas; y tipos de semillas

10. ¿Cuál de las opciones enlistadas resume mejor el pensamiento contenido en el siguiente párrafo?

Las semillas de las leguminosas son el segundo grupo de semillas que usamos como alimento. Los diferentes tipos de frijol, chícharo, lenteja, garbanzo y habas nos proporcionan proteínas. Estas semillas secas contienen de 18 a 40 por ciento de proteínas. Otras leguminosas como la soya y el cacahuete tienen alto porcentaje de aceite y proteína. En la soya la concentración de aceite es de un 20 por ciento y en el caso del cacahuete, de un 50 por ciento.

- a) Las semillas de las leguminosas como el frijol, chícharo, lenteja, garbanzo y habas, proporcionan proteínas y aceites.
- b) Las semillas de las leguminosas, ricas en proteínas y aceites, son el segundo grupo de semillas que usamos como alimento.
- c) Las semillas de las leguminosas son el segundo grupo de semillas que usamos como alimento.
- d) Las semillas de las leguminosas como frijol, chícharo, lenteja y garbanzo, soya y cacahuete son secas.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Anexo 4

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Entrenamiento en estrategias básicas de comprensión Aplicación pretest/proceso de lectura

Primera sesión

Fecha: 12 de agosto de 2002

Contenido: Objetivos, metodología y evaluación de curso

Entrenamiento: aplicación del pretest (medición inicial) de comprensión lectora/ discusión en torno al proceso de lectura.

Objetivos

Evaluar la comprensión lectora de los estudiantes de Español I de la Preparatoria N° 2.

Desarrollar un conocimiento y metaconocimiento sobre el proceso de lectura

En los primeros 20 minutos de la sesión se comentarán los objetivos, metas, metodología y evaluación del curso de Español I; posteriormente se aplicará el pretest.

En esta última parte de la sesión vamos a discutir en torno a la lectura con el fin de saber cuánto sabemos sobre este proceso; que les parece si empezamos por preguntarnos: ¿qué es leer?. (Las siguientes preguntas se formulan conforme se desarrolle la discusión: ¿cómo se hace?, ¿con qué objetivo?, ¿qué es comprender? cómo sabemos que comprendimos?).

Diálogo discusión

Después de discutir con los alumnos cada una de las preguntas comentaré el proceso de lectura, retomando lo que los jóvenes señalaron (para tal efecto utilizaré el texto de apoyo que preparé para esta sesión)

Texto de apoyo

¿Qué es leer?

Leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. Leer implica la interacción entre un lector y un texto. Es en este proceso de interacción o de comunicación con el texto, donde el lector busca satisfacer los objetivos que guían su lectura, ya que la lectura sirve para alcanzar las finalidades que perseguimos.

Así, leer implica:

- 1° Un lector activo que procesa y examina el texto.
- 2° La existencia de objetivos de lectura que guíen la lectura
- 3° La construcción o interpretación del significado del texto
- 4° La comprensión de la lectura

¿Cómo se hace?

Depende de los objetivos que se persigan. En la escuela generalmente se utiliza la lectura con el propósito de informarnos, conocer y aprender. El libro no

se lee sólo, somos nosotros quienes realizamos una serie de actividades para poder entender lo que el autor expresa a través de las ideas y conceptos contenidos en el texto. Cuando nos disponemos a leer un tema siempre conviene recordar todo lo que sabemos sobre el tema del que va a tratar el texto. Por ello lo primero que debemos hacer es leer los títulos, subtítulos, tablas, enumeraciones, todo lo que resalte en el texto, para tratar de recordar todo lo que sé sobre él. Otra estrategia que nos mantendrá atentos y motivados durante la lectura es el autocuestionamiento, esto es hacernos preguntas sobre el título, los subtítulos, las imágenes, etcétera, lo más probable es que las respuestas las encuentre en el texto o a partir de la información que el texto me proporcione; Asimismo, las preguntas que me hago antes del examen me permiten hacer predicciones, es decir formularme hipótesis sobre lo que trata el texto. Mis predicciones o hipótesis de lectura las podré confirmar o rechazar también durante la lectura. Recordar lo que sé sobre el tema y predecir de lo que va a tratar son estrategias utilizadas antes de la lectura. Estas estrategias son útiles para tener una idea general de lo que trata el texto, después me aseguro de que conozco el significado de todas las palabras que aparecen en el texto, las que no conozco, trato de ver si en el contexto descubro su significado, o las busco en el diccionario, luego leo párrafo por párrafo para tratar de identificar la información importante como los subtemas, las ideas principales, el tema y la idea general, finalmente hago un resumen para ver si realmente comprendí, o bien formulo preguntas acerca de lo más importante. En ese proceso, repito, somos nosotros los que conciente e intencionalmente llevamos a cabo una serie de actividades mentales, las cuales se facilitan si relacionamos activamente las experiencias y los conocimientos que guardamos en nuestra memoria con el contenido del texto, esa relación es la que nos permite identificar la información más importante y visualizar esta información en la mente para que nos ayude a encontrar el significado del texto.

¿Con que objetivos?

La finalidad de la lectura es comprender lo expresado en un texto. Los objetivos que perseguimos a leer son de suma importancia porque ellos nos permiten definir con antelación qué es lo que pretendemos conseguir con ella, también nos sirven para desarrollar un plan de lectura, seleccionar la información más apropiada al objetivo que planteamos y activar los esquemas de conocimiento más pertinentes al tema tratado en el texto. Además de guiar el proceso de lectura, los objetivos ayudan al lector competente a controlar y evaluar la comprensión del texto; en otras palabras, los objetivos determinan el modo cómo leemos y las estrategias que utilizamos para leer. No leemos un texto de la misma manera para pasar el tiempo que para explicar el contenido de una clase, ni se hace el mismo ejercicio si se lee para identificar las ideas principales, para buscar un título del texto, para deducir conclusiones o para hacer un juicio crítico del contenido. El propósito que tengamos al leer determina cuanto y cómo se recuerda el contenido del texto. El propósito determina cómo se trabaja con la mente; entonces para leer bien es preciso saber qué se busca y cómo se consigue. La finalidad de la lectura ayuda a regular las funciones

mentales que vayamos realizando, por ejemplo si mi propósito en comprender un texto, realizo actividades mentales que van guiándome en mi propósito.

¿Qué es comprender?

Para algunos autores comprender es interpretar el significado de un texto. Para comprender es necesario que nosotros relacionemos la información contenida en el texto con lo que sabemos sobre él, cuando ustedes leen y dicen esto no tiene significado para mí, esto no me dice nada es precisamente porque no poseen conocimientos o experiencias que les permita comprender. Lo que ya se sabe determina lo que se puede entender de la lectura.

¿Para comprender un texto que se necesita saber?

La comprensión de un texto siempre se facilita cuando tenemos un conocimiento sobre el tema que trata. Una estrategia eficaz para comprender sería entonces recordar lo que sabemos sobre el tema antes de leer y durante la lectura, a esto se llama activación de conocimientos previos.

¿Para comprender un texto que se necesita hacer?

Las estrategias nos ayudan a comprender mejor la lectura, pues ellas facilitan la tarea que todo lector realiza para comprender y aprender de un texto. Las estrategias no son más que un conjunto de pasos o actividades mentales indispensables para comprender la lectura de un párrafo o pasaje completo.

- Leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito
- El proceso de leer/comprender implica una interacción entre el lector y el texto. En esa interacción el lector busca satisfacer sus objetivos de lectura generales y concretos.
- Finalidades de la lectura: pasar el rato y disfrutar, buscar una información concreta, seguir instrucciones (cocinar, para conocer el funcionamiento de un juego) informarse acerca de un hecho (leer el periódico, un libro de consulta sobre la Revolución Mexicana), para confirmar o refutar un conocimiento previo, o para aprender. En la escuela generalmente se utiliza para aprender.
- La importancia de los objetivos de lectura en la comprensión del texto.
- Comprender es interpretar el significado global del texto
- La relación entre la comprensión de lectura y el aprendizaje de textos
- El carácter estratégico de la lectura
- La utilidad de los conocimientos previos en la lectura.

¿Cómo sabemos que comprendimos?

Cuando podemos explicar un párrafo o un texto con nuestras propias palabras, y podemos aportar ejemplos sobre él, así como argumentos personales, estamos dando indicios de que comprendemos la lectura. Hemos comprendido una idea de un párrafo o de un texto completo, si podemos realizar al menos algunas de estas operaciones:

- explicarla con nuestras propias palabras

- buscar ejemplos distintos que la confirmen
- buscar ejemplos o argumentos en contra
- reconocerla en circunstancias distintas
- reconocerla aunque esté expresada con otras palabras
- ver relaciones entre esa idea y otras ideas o hechos conocidos
- usarla de distintas formas
- prever alguna de sus consecuencias
- decir su opuesta o contraria
- sacar deducciones personales
- usarla para explicar otros hechos

Como pueden ver el proceso de lectura es muy complejo, pero estoy segura que las estrategias que vamos aprender aquí la facilitarán y ustedes podrán utilizarla para aprender. Ahora pasemos al siguiente punto de nuestra agenda de trabajo. Los diarios de aprendizaje.

Como su nombre lo indica, los diarios de aprendizaje sirven para consignar por escrito los que aprendimos. Son muy útiles porque nos permiten hacer una recapitulación de lo aprendido en cualquier actividad formal ya sea una clase como la de Español, Matemáticas, Física... o bien en otro tipo de actividades cotidianas. Los diarios de aprendizaje consiste en elaborar preguntas como: Qué revisé?, qué aprendí?, ¿qué quiero recordar?, y ¿dónde lo aplico?. Vemos un ejemplo (acetato 1)

Se espera que ustedes elaboren un diario de todo el módulo, en donde darán cuenta de lo que aprendieron en cada una de las clases.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Universidad Autónoma de Nuevo León
Escuela Preparatoria N° 2
Diario de aprendizaje

Fecha: 12 de agosto de 2002

1. ¿Qué revisé?

En esta clase revisamos:

- Los objetivos generales del curso de Español I, la metodología de trabajo y los tipos de evaluación que se utilizarán durante el módulo.
- El Proceso de lectura: ¿qué es?, ¿qué implica?, para que?, ¿qué se hace para leer?, ¿con qué objetivo?, ¿qué significa comprender?, ¿qué aportamos a la comprensión?, ¿cuál creen que puede ser la utilidad del uso de estrategias de lectura?
- Los diarios de aprendizaje: qué son, en qué consisten y como se elaboran.

2. ¿Qué aprendí?

Aprendí que el Español es una de las asignaturas más importantes del currículo de la preparatoria, porque a través de ella puedo aprender a hablar, leer y a escribir correctamente.

También aprendí que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. Y que requiere mi participación activa pues el libro no se lee sólo, soy yo quien debe realizar una serie de actividades para poder entender lo que el autor expresa a través de las ideas y conceptos contenidos en el texto. Existen muchas estrategias para comprender un texto, las que vamos a revisar aquí se encuentran en el manual de estrategias que la maestra nos proporcionó. Como recordar lo que sabemos sobre el tema, formular hipótesis y preguntas sobre el texto, así como objetivos que guíen mi lectura.

3. Qué quiero recordar?

Lo que yo deseo recordar es que leer es comprender. También quiero recordar mi papel en el proceso de lectura, pues éste es muy importante para comprender el significado del texto y aprender de él.

4. ¿Dónde lo aplico?:

Los objetivos que persigue la asignatura de Español: hablar leer y escribir correctamente los aplico no sólo en la escuela sino también en mi vida diaria. Lo que aprendí sobre la lectura lo aplico en el mismo acto de leer y comprender un texto, pues aprendí que tengo que leer de manera activa, mediante el uso de estrategias de lectura.

El diario de aprendizaje lo aplico cuando quiera reforzar y recordar lo que aprendí en cualquier clase no sólo la de Español, aunque también lo puedo aplicar en otras actividades de mi vida diaria.

Observaciones de la primera sesión

Con respecto al proceso de instrucción

- La aplicación del pretest se llevó a cabo en tiempo y forma, no sólo en el grupo 35, sino también en los otros grupos. No hubo observaciones por parte de los maestros. La aplicación del cuestionario tuvo una duración máxima de 25 minutos, en tanto que la mínima fue de 21. Cabe señalar que el cuestionario fue revisado por tres maestros de Español, con el propósito de validar las preguntas y respuestas; asimismo, la revisión de este cuestionario se dejó a cargo del Departamento de Sistemas de la preparatoria.
- La segunda parte de la sesión, correspondiente a la explicación sobre el proceso de lectura estuvo lleno de incidentes: en primer lugar el personal de Audiovisual no llevó el proyector de acetatos que yo había solicitado. Este problema se pudo subsanar, con costo de tiempo, al escribir en el pintarrón algunas ideas sobre el proceso de lectura que yo traía en acetatos. Al finalizar me sentí apresurada para explicar el diario de aprendizaje. Mi clase termina justo antes del descanso, así que me quedé para escribir mis observaciones, dos alumnas aprovecharon para aclarar dudas sobre el diario de aprendizaje y me quedé con la impresión de que a pesar del modelo que presenté no había quedado muy claro qué se esperaba de ellos.
- Otro incidente que afectó el ritmo de trabajo de la clase fue las interrupciones que el personal de prefectura realizó para recabar mi firma de entrada y salida; así como la de un alumno que buscaba una permuta de turno.

Con respecto al comportamiento

- Los alumnos no se conocen entre sí, la dinámica que utilicé para su presentación fue muy breve y apenas si alcanzaron a decir su nombre, dado lo ajustado de la agenda para este día. En este primer acercamiento con el grupo me llama la atención su pasividad.

Con respecto a la participación

- Por más esfuerzos que realicé para motivar la participación, ésta se observó muy forzada. De todo el grupo, cuatro alumnos fueron los que destacaron con su participación, mientras que los otros se concentraban en tomar notas o en voltear al techo con tal de que no preguntará.

Entrenamiento en estrategias básicas para la comprensión

Estrategias para activar conocimientos

Segunda sesión

Fecha: 13 de agosto de 2002

Contenido: Introducción unidad I

Entrenamiento: Estrategias para activar conocimientos: formula objetivos y anticipa y predice

Recapitemos la sesión anterior, ¿quién desea leer su diario de aprendizaje? (Al finalizar la lectura de cada pregunta del diario de aprendizaje propiciaré la discusión del punto con el propósito de que los alumnos complementen su trabajo).

Como ustedes pueden ver, lo que aportamos a la comprensión de lo que leemos es precisamente el conocimiento previo que tenemos sobre el tema; pues lo que recordamos o sabemos del tema hace fácil el camino de la comprensión, ya que nos impulsa a preguntarnos sobre lo que va a venir, que similitudes podemos encontrar en la información que proporciona el texto con lo que ya sabemos. En ello los objetivos de lectura son de fundamental importancia, pues éstos nos ayudan a activar y/o construir esquemas de conocimiento, a construir un plan de lectura.

Objetivo

Por lo que acabo de mencionar, el propósito de esta clase es aprender dos estrategias requeridas para activar y/o construir esquemas de conocimientos: formular objetivos de lectura y anticipar-predicir. Hay otras estrategias que nos permiten activar conocimientos, por lo pronto revisaremos estas dos.

Explicación oral

¿Qué creen ustedes que significa tener un objetivo (espero respuesta). Ayer comentábamos que la finalidad de la lectura es comprender lo expresado en un texto. Los objetivos que perseguimos a leer son de suma importancia porque ellos nos permiten definir con antelación qué es lo que pretendemos conseguir con ella, también nos sirven para desarrollar un plan de lectura, seleccionar la información más apropiada al objetivo que planteamos y activar los esquemas de conocimiento más pertinentes al tema tratado en el texto. Además de guiar el proceso de lectura, los objetivos ayudan al lector competente a controlar y evaluar la comprensión del texto; en otras palabras, los objetivos determinan el modo cómo leemos y las estrategias que utilizamos para leer. No leemos un texto de la misma manera para pasar el tiempo que para explicar el contenido de una clase, ni se hace el mismo ejercicio si se lee para identificar las ideas principales, para buscar un título del texto, para deducir conclusiones o para hacer un juicio crítico del contenido. El propósito que tengamos al leer determina el cuánto y el cómo se recuerda el contenido del

texto. El propósito determina cómo se trabaja con la mente; entonces para leer bien es preciso saber qué se busca y cómo se consigue. La finalidad de la lectura ayuda a regular las funciones mentales que vamos realizando durante el mismo acto de leer, por ejemplo si mi propósito es conocer el significado de una palabra; lo busco en el diccionario y relaciono los posibles significados de la palabra escrita en el texto con lo que dice el diccionario, los comparo y tomo decisiones con respecto a qué significado es el correcto de acuerdo con el contexto de la palabra. En otras palabras, siempre que leemos debemos estar concientes de lo que buscamos en el texto, pues ello nos va a permitir realizar las actividades mentales que se necesitan.

En lo que respecta a los términos anticipar-predecir ¿qué les sugiere? Así es, anticipar es adelantar, aventurar qué es lo que dice el texto, cuando predecimos no estamos más que forjando hipótesis de lo que vendrá en el texto, por ejemplo si leemos un título como el de este libro "Doce cuentos peregrinos" inmediatamente se pone a trabajar nuestra cabecita, si ya lo leímos lo más probable es que recordemos algunos de los aspectos relacionados con el tema, o en el caso de que no sepamos nada sobre el tema, podemos imaginar, a partir del título lo que puede tratar ¿han leído este libro? (espero respuestas, la respuesta probablemente sea negativa, de hecho se eligió este título con el fin de ejemplificar el proceso de anticipar) ¿de qué puede tratar?, fijense que ese "puede" les da permiso para decir lo que sepan o se imaginen sobre él, no les pide precisión lo que les pide es que digan lo que creen que va a tratar. (espero respuestas) ¿Qué les parece si les digo que haría yo, ante este título?, bueno primero me preguntaría ¿qué sé sobre los cuentos: que son relatos cortos, ¿qué sé sobre los peregrinos?: sus sinónimos pueden ser caminantes, errantes, incluso extraños, entonces puedo predecir que, el texto probablemente abordará algunos relatos cortos extraños, o bien, se tratará de doce cuentos que de alguna manera van a abordar la vida errante de algunos personajes, es decir de los que van de un lugar a otro, quizá, sin encontrar un sitio adecuado para ellos. O de que son doce cuentos que no tienen un tema común, sino que son de una cosa y otra, es decir son extraños; eso es lo que a mí me sugiere el título, ahora, ¿cómo saber si lo que ustedes y yo predijimos es cierto o falso?, (espero respuestas) así es, hay que leerlo y confirmar o rechazar cada predicción hecha, y mantenemos activos durante la lectura elaborando otras nuevas.

Qué les parece si ahora leemos el manual para ver en qué consisten las estrategias propuestas para esta sesión. Para formular los objetivos de lectura nos preguntamos ¿para qué leo? Es decir cuáles son los propósitos que persigo al leer un determinado texto: Ya señalamos que existen varias finalidades. ¿Qué hacen cuando tienen que buscar un dato concreto como la fecha en la que murió Benito Juárez?, o ¿para buscar el significado de una palabra desconocida?; ahora bien, cuando ustedes quieren conocer más sobre la noción de célula? (espero respuesta para cada pregunta). Como pueden ver, siempre tenemos un propósito de lectura, lo importante es hacerlo explícito antes de la lectura, pues

como ya mencionaron ustedes los objetivos guían la lectura y determina cómo leemos y que estrategias utilizamos.

Para llevar a cabo la estrategia de anticipa y predice nos preguntamos:

- ¿De qué puede tratar el texto?
- ¿Qué me sugieren el título, subtítulos, negritas, enumeraciones, cuadros, gráficos?
- ¿Qué preguntas me puedo hacer acerca del título o el tema?
- ¿Cómo puede seguir ahora el texto?

Como ustedes pueden ver ambas estrategias implican un auto-cuestionamiento; la primera, acerca de nuestros objetivos de lectura, mientras que la segunda, sobre el tema que trata el texto. Hacemos preguntas permite activar o construir conocimientos para comprender el tema, ya les había señalado que el modelo de lectura que aprenderán en esta clase se basa en el autocuestionamiento, ya que hacemos preguntas nos permite permanecer activos y concentrados en la lectura, buscando cumplir con nuestros objetivos.

Modelado

Les voy a demostrar cómo se realizan estas estrategias para que identifiquen el proceso que sigo al formular mis objetivos generales y concretos, así como para formular hipótesis (anticipar y predecir), abran el libro de Español en la página 8. Lean el título del texto. Es la introducción a la Unidad I. Recordemos el procedimiento para formular objetivos de lectura mediante el siguiente acetato (2) ¿Para qué quiero leer la introducción del libro de Español?, para responder a esa pregunta tengo que analizar mis necesidades; bueno, una introducción siempre plantea el asunto que va a tratar el texto, ¿necesito saber qué tratará la unidad I?, claro que sí, eso me dará una idea general de los aspectos que se abordarán a lo largo del libro; mi propósito es informarme. Cuál sería mi propósito concreto de lectura?, ¿dónde busco esa información? En el texto mismo, a ver ¿alguien puede decirme que acabo de hacer?

Ahora que ya tengo establecido mis objetivos generales y concretos de lectura la estrategia anticipa y predice me ayudará en el logro de estos propósitos; el acetato (3) que he preparado ayudará para que lo leamos todos juntos.

El título no me dice mucho, sólo que es una introducción. A ver ¿qué sé sobre las introducciones?: bueno, las introducciones generalmente abordan el asunto de un libro, de un manual, etcétera. Por el lugar en el que se encuentra, al principio del libro, puedo anticipar y predecir que hablará sobre la Unidad I, de los contenidos que abordará y de la forma como los abordará. La introducción es del libro de Español, ¿qué sé sobre el curso? ¿qué preguntas puedo hacerme? ¿la introducción mencionará el proceso de la lectura?, ¿la escritura?, la forma de

expresión oral? Estas preguntas me permiten plantearme una hipótesis. Seguro que deberá hablar de los procesos de habla, lectura y escritura. Vamos a leer y en mi lectura podré corroborar mis hipótesis, es decir, si lo que anticipé y predije se confirma o se rechaza.

Lectura en voz alta del texto Introducción (Español I, 2001:8)

Al término de la lectura: ¿qué les parece? mis hipótesis del tema se confirmaron; señalé desde el principio que por tratarse de la introducción de la unidad I, lo más probable es que abordara los temas de lectura y escritura, claro que tiene otras cosas que no pude predecir al principio, pero a medida que iba leyendo iba anticipando que más había en el texto e iba confirmando y rechazando hipótesis, una de ellas fue la que mencioné mientras leía y que ustedes debieron oír: "el texto debe presentar también los temas que tratará en los otros dos ejes de organización de unidad: los aspectos ortográficos y lingüísticos", la cual también confirmé con la lectura del último párrafo. Veamos que fue lo que hice para formular mis objetivos y anticipar y predecir ¿alguien quiere señalar qué pasos seguí (si es necesario presentaré de nuevo los acetatos 2 y 3 para ayudarlos a recordar cada paso).

Práctica guiada

¿Qué les parece si ahora ustedes practican estas estrategias en el texto Tocando el cielo, de la página 9?

Muy bien, ¿quién me dice cómo se llama el tema: Tocando el cielo.

¿Qué deben hacer primero?, ¿cómo pueden formular sus objetivos de lectura?, ¿qué objetivos de lectura se plantearán?. Muy bien, si entendieron (si es el caso), bien, ahora que sigue? Sí, aplicar la estrategia de anticipa y predice, y cómo se lleva a cabo, muy bien continúen. (Los alumnos deberán señalar las preguntas que requieren formularse: ¿de qué tratará el texto?, ¿que me sugiere el título?, ¿el subtítulo? ¿qué hipótesis puedo formular?).

Ahora, lean el texto y me dicen si sus hipótesis se confirmaron o se rechazaron y cuáles otras elaboraron a medida que iban leyendo .

(Al finalizar la práctica discutiremos la aplicación de las estrategias y evaluaremos la lectura a partir de preguntas).

Práctica independiente

Para estas estrategias no se preparó una práctica independiente escrita dada la sencillez de éstas. No obstante se preparó y aplicó la hoja para pensar correspondiente.

Lectura modelado

Introducción

El hombre es un ser social por excelencia, las circunstancias en que debe realizar procesos comunicativos en su entorno social son inmensos, ya sea desde la comunicación persona a persona, o en pequeños o grandes grupos.

Reflexionando acerca del cuestionamiento inicial de este texto, ¿qué sería nuestra vida sin la comunicación?, ¿qué tan importante es el lenguaje en nuestra vida diaria?. Se considera el lenguaje como el instrumento básico de nuestra comunicación, tanto en el aspecto escrito como en el oral.

Además nuestra capacidad de comprensión, que no es gratuita, está ligada por una parte, a las diferentes formas de adquisición del lenguaje, a nuestros conocimientos previos, a la madurez intelectual y finalmente a la experiencia y práctica que se tenga con la lectura.

Para comprender se necesita:

- a) Llevar a cabo un análisis de las partes que integran la información.
- b) Abstracter las ideas esenciales.
- c) Deducir las relaciones que guardan las ideas entre sí y con la vida diaria.
- d) Obtener una síntesis personal que dé cuenta del conocimiento obtenido por medio de la lectura.

El propósito de esta primera unidad es promover o fomentar en ti el arte de la comunicación escrita y oral; por lo cual incluimos en las técnicas de comprensión lectora: el resumen y la paráfrasis, y dentro de la expresión oral, el diálogo.

Para lograr el propósito de esta unidad, se elaborarán diferentes tipos de preguntas y actividades, en algunas de ellas sólo será necesario recurrir al texto, porque la respuesta está literalmente escrita en él, otras requieren más cuidado porque exigen la reflexión para llegar a una conclusión; y por último tendremos otro tipo de preguntas que dependerá de la riqueza de la información que se posea para emitir un juicio.

En esta unidad, además del tema de la comprensión de lectura manejaremos, en el aspecto lingüístico: el adjetivo, el artículo y el pronombre; en el aspecto ortográfico haremos referencia a la sílaba y al acento.

Tomado de Roque y otras, Español I, 2001:8

Observaciones de la segunda sesión

Con respecto al proceso de instrucción

- Como el día anterior, sufrí otra vez tres interrupciones; dos de ellas ya esperadas y a cargo de los prefectos para recabar la firma de asistencia y salida, y la otra por el secretario de turno que vino a recordarles a los alumnos la importancia de portar el gafete de identificación, la vestimenta y demás reglamentos.
- Lo anterior me obligó, de nueva cuenta, a hacer ajustes que sin embargo no afectaron mucho, salvo que el cierre de la sesión sólo alcanzó para solicitar la tarea en el diario de aprendizaje, mañana aprovecharé la recapitulación de tema anterior para proporcionar un resumen de lo estudiado en esta sesión.
- La integración del programa de estrategias de lectura con los contenidos curriculares se me facilitó ya que pudimos abordar la introducción de la primera unidad, así como el ejercicio correspondiente (que de acuerdo a la dosificación propuesta por la academia debí revisar ayer, (lunes 12). Este tema sirvió para trabajar las estrategias para la activación de esquemas: anticipar y predecir y la de formular objetivos.
- Es necesario aclarar que el texto *Tocando el cielo* no es expositivo, sino narrativo (narración informativa). La justificación para trabajar con este texto tiene que ver, primero, con la necesidad de utilizar el mayor número de lecturas propuestas por el libro de Español; segundo, porque no me pareció necesario dado que las estrategias señaladas para este día se pueden utilizar con cualquier tipo de textos.
- La revisión de tareas en el diario de aprendizaje se llevó a cabo con preguntas para aclarar dudas de los muchachos, ya que aún cuando presenté un modelo no se comprendió lo que se esperaba de ellos.
- Sin incidentes la explicación oral, el modelado y la práctica guiada. Para estas estrategias no se contempló la práctica independiente pues las estrategias son sencillas y se tendrá oportunidad de practicarlas en cada una de las sesiones de entrenamiento.

Con respecto al comportamiento

- El comportamiento del grupo permaneció igual que el día de ayer.

Con respecto a la participación

- Continúan participando los mismos alumnos, por lo que en esta sesión se recurrió a preguntar a los que no han participado; no obstante el grupo trabaja bien y se ajusta a los tiempos que se les indica para abordar la tarea.
- La práctica guiada resultó bien, un alumno de manera voluntaria modeló la estrategia y lo hizo bien.

Con respecto a la evaluación de la lectura

- La evaluación de las lecturas seleccionadas para el modelado y la práctica guiada se llevó a cabo a través de preguntas orales de piensa y busca y de opinión para que los alumnos fueran familiarizándose con ellas. Las preguntas fueron:

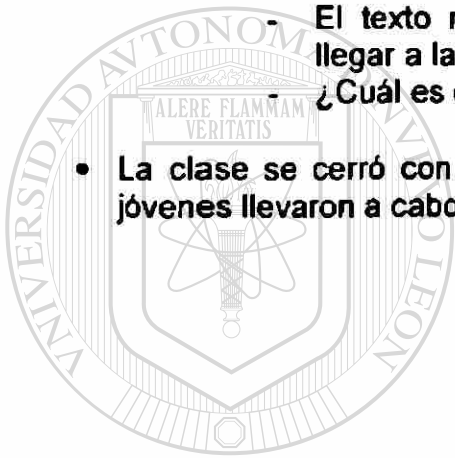
Introducción

- ¿Qué tan importante es el lenguaje en nuestra vida diaria?
- ¿Cuáles serían los puntos de comparación entre el modelo de lectura comprensiva propuesto por el libro y el que se propone en el manual de aprendizaje?
- ¿Cuáles aspectos de nuestra vida diaria están vinculados con la comprensión lectora?

Tocando el cielo

- El texto nos habla de un joven invidente determinado a llegar a la cima del Everest ¿qué opinan sobre esta actitud?
- ¿Cuál es el mensaje del texto?

- La clase se cerró con una explicación breve sobre el proceso que los jóvenes llevaron a cabo para comprender el texto.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Lectura práctica guiada

Tocando el cielo

Los montañistas dudaban de que Erik Weinhenmayer, ciego desde los 13 años
Pudiera escalar el Everest, pero su determinación conquistó la cumbre

Cuando le vio llegar aquella tarde, a Pasquale Scaturro le entraron dudas sobre la expedición que estaba dirigiendo. Habían alcanzado el primer nivel del monte Everest, y Erik (que era la razón de todo el viaje) había llegado al campamento 1, ensangrentado, enfermo y deshidratado. "Estaba verde literalmente", recuerda su compañero de expedición Michael O' Donnel. "Parecía como si el boxeador George Foreman le hubiera dado una paliza de dos horas. En realidad, la paliza se la había propinado su compañero Luis Benitez. Erick se había caído por una grieta, y al bajar Benitez a rescatarlo le había raspado toda la nariz y la barbilla con el bastón de escalada. A esa altitud, la escasa densidad del aire no permite que las heridas cicatricen rápidamente.

Erik se desmayó en la carpa. Preocupado, el resto del equipo se sentó a hablar. "He estado pensando que quizá todo esto no sea una buena idea" dijo Scatturo. "¿Dos años de planificación, un documental y el ciego por poco no llega al Campamento 1?".

El ciego a quien hace referencia, no es otro que Eric Weinhenmayer, de 33 años, y no se trata de ningún alpinista *yuppie* que ha sufrido un contratiempo en la montaña. Ciego desde los 13 años a causa de una enfermedad hereditaria de la retina, poco común, comenzó con su asalto personal a los picos montañosos cuando era un simple veinteañero. Pero esta vez en el Everest, también él había comenzado a dudar. Durante aquella ardua ascensión al campamento por la catarata helada de Khumbu. Eric se cuestionaba por primera vez si su intento por convertirse en el primer invidente en llegar a la cumbre del monte Everest, quizá no fuera sino un colosal error. En el Everest, hay infinitas maneras de morir. Las hay espectaculares, como desplomarse por una grieta, quedar enterrado, por una avalancha, o sufrir un edema cerebral por falta de oxígeno y que se te hinche el cerebro hasta rebozar literalmente el cráneo. Las hay también de lo más banales, como desorientarse por falta de oxígeno y echarse una "siesta" de la que uno despierta en el otro mundo

Tomado de Roque y otras, Español I, 2001:9

Universidad Autónoma de Nuevo León
Escuela Preparatoria N° 2
Entrenamiento en estrategias básicas para la comprensión

Práctica guiada de las estrategias para activar y/o construir esquemas de conocimiento

Nombre: _____
Grupo: 35 Turno: primero Fecha: _____

I. Antes de la lectura realiza las siguientes actividades

1. Lee el título de la obra.
2. De qué trata el texto?, ¿qué te sugiere el título y el subtítulo del texto?

3. ¿Qué sabes o recuerdas sobre el tema sugerido en el título?

4. ¿Qué preguntas puedes formularte acerca del tema sugerido en el título y subtítulo?

5. De acuerdo con lo anterior ¿cuál o cuáles serían tus objetivos concretos de lectura?

II. Lee el texto con atención

III. Después de la lectura

- a) ¿Escribe cuales de tus predicciones quedaron sin contestar ?

- b) ¿Qué opinas sobre el contenido del texto?

**Universidad Autónoma de Nuevo León
Escuela Preparatoria N° 2
Entrenamiento en estrategias básicas para la comprensión
Hoja para pensar**

Nombre: _____
Grupo: 35 Turno: primero Fecha: _____

1. ¿Qué estrategias aprendí en esta sesión?

2. ¿Cómo favorece mi comprensión de lectura el usar la estrategia de recordar, antes de la lectura, todo lo que conozco o sé de un tema?

3. ¿Qué son los objetivos de lectura?

4. ¿Con qué preguntas puedo formular mis objetivos de lectura?

5. ¿Cuáles son los pasos que debo seguir para establecer los objetivos de lectura de un texto?

6. ¿Cómo puedo explicar los conceptos de anticipa y predice?

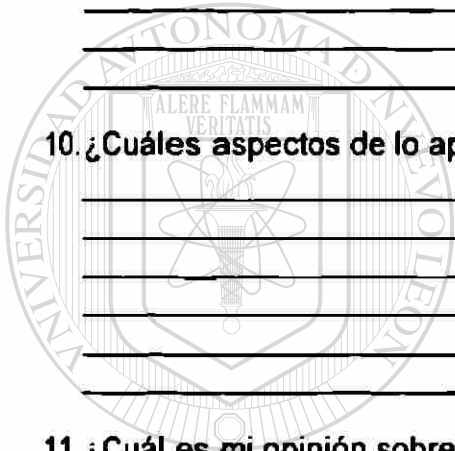
7. ¿Con qué preguntas puedo anticipar y predecir los contenidos de un texto?

8. ¿Qué pasos debo seguir para utilizar la estrategia de anticipa y predice?

9. En caso de tener dudas ¿qué aspectos de las estrategias estudiadas necesito que me expliquen?

10. ¿Cuáles aspectos de lo aprendido me resultan útiles o inútiles? y ¿Por qué?

11. ¿Cuál es mi opinión sobre el proceso que seguí en esta sesión?



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Entrenamiento en estrategias básicas de comprensión
Estrategias para identificar los subtemas e ideas temáticas

Tercera sesión

Fecha: 14 de agosto de 2002

Contenido: Lenguaje y pensamiento

Entrenamiento en estrategias para identificar subtemas e ideas principales

Recapitulación de tema anterior

- Discusión del trabajo realizado en los diarios de aprendizaje y las hojas para pensar; la discusión girará en torno a la información que los alumnos proporcionen a través de las dos herramientas señaladas.

Objetivo

Durante las sesiones anteriores hemos aprendido estrategias que nos ayudan a activar esquemas de conocimiento. ¿Alguien quiere leer el diario de aprendizaje? (esperar lectura) centrar la discusión en torno a preguntas como: ¿quién puede señalar a qué se refiere el concepto de activar conocimientos? (esperar respuestas de los alumnos) ¿cuál es la utilidad de recordar lo que se sabe sobre un tema? (respuestas.) A qué se llama objetivo de lectura?, ¿cómo explican los conceptos anticipa y predice?

Ayer trabajamos dos estrategias o procedimientos para activar conocimientos o para recordar todo lo que sabemos sobre el tema que sugiere el título o subtítulos y otras marcas lingüísticas; ¿cómo se llaman estas estrategias?, ¿en qué consisten? ¿cuándo y dónde se aplican estas estrategias? Veamos que nos faltó por mencionar (presentación de acetatos 2 y 3, en las que aparecen de forma esquemática estos procedimientos). Hoy, estudiaremos otras dos estrategias que nos ayudarán a analizar el texto y encontrar información importante.

El objetivo de esta sesión es aprender a identificar subtemas e ideas principales de un texto para obtener una mejor comprensión lectora.

Explicación oral

(En la primera parte de la clase activaré conocimientos de base relacionados con los conceptos subtema e ideas principales): ¿alguna vez han escuchado el término subtema?, ¿qué es un subtema?, en qué consiste? y el concepto ideas principales? ¿qué es?, en qué consiste?, éstas últimas debieron haberlas estudiado en la secundaria, recuerdan cómo se identifican las ideas principales?

Vamos a ver si lo que me dijeron coincide con lo que yo pienso que son un subtema y una idea principal (presento acetatos 4 y 5) ¿alguien quiere leer? Un subtema es el asunto o tema tratado en un párrafo. Le llamamos subtema para

diferenciarlo del tema general de un texto completo y extenso. El subtema o tema de un párrafo generalmente es corto puede ser una palabra o una frase u oración corta. Una idea principal es aquéllo de lo que se habla o se dice de un subtema. También se llama idea temática para diferenciarla de la idea central o general de un texto completo. Una idea temática se diferencia de una idea central en que la primera se refiere a la información más importante contenida en un párrafo, mientras que la segunda es lo más importante pero de un texto completo, independiente de cuántos párrafos esté formado dicho texto.

Vamos a leer el manual para ver si el procedimiento que ustedes señalaron coincide con el que les propongo ahí. ¿quién quiere leer? Observen que la primera pregunta de la estrategia para subtemas ¿de qué trata el párrafo? se parece a la pregunta ¿de qué puede tratar el texto? Ésta última pregunta se presenta en la estrategia anticipa y predice y se refiere al texto completo; el “puede” nos permite hacer sugerencias en torno a lo que va a tratar el texto, no nos pide precisión sino que hagamos sugerencias; analizamos el texto para corroborar si lo que suponemos o sabemos se confirma o se rechaza; mientras que la primera pregunta de la estrategia de subtemas tiene otro objetivo: saber cuál es el tema trata el párrafo.

La estrategia que empleamos para identificar el subtema de un párrafo se constituye –al igual que todas las estrategias del manual– a partir de preguntas como ¿de qué trata el párrafo? ¿se sigue hablando del mismo asunto que se plantea en el párrafo anterior o ahora el autor ha introducido otro tema?, para responder a esa pregunta debemos analizar cada una de las oraciones con el propósito de seleccionar el tema al que se refieren todas ellas, aunque en cada una se dé una información distinta respecto al tema general, el asunto que tratan las oraciones es el subtema; el cual generalmente es una palabra o una frase simple. Deben recordar que dijimos que el título o nombre del subtema del párrafo debe ser corto. Como las estrategias que estudiamos y practicamos ayer, necesitamos saber si hemos utilizado correctamente la estrategia, (control metacognitivo) mediante preguntas: ¿cómo puedo saber que [...] es un título adecuado para el párrafo? ¿Recuerdan el tema de la introducción? Abran su libro en la página 10. Leamos el segundo párrafo, para ejemplificar el uso de esta estrategia.

Reflexionando acerca del cuestionamiento inicial de este texto, ¿qué sería nuestra vida sin la comunicación?, ¿qué tan importante es el lenguaje en nuestra vida diaria?. Se considera el lenguaje como el instrumento básico de nuestra comunicación, tanto en el aspecto escrito como en el oral.

¿Cuál debe ser mi primera pregunta (presento acetato 6) ¿de qué trata el párrafo?, la segunda no la formulo puesto que es un ejemplo de un solo párrafo; bien, para responder a la primera pregunta de esta estrategia tengo que analizar cada una de las oraciones que forman el párrafo para descubrir cuál es el asunto que trata; en la primera oración se refiere a una pregunta que yo no sé de dónde la sacaron pues no hubo cuestionamiento inicial, sin embargo, la segunda

pregunta nos aclara el cuestionamiento ¿a qué se refiere?, sí a la comunicación; ¿qué les parece si anotamos los temas de cada oración a un lado del párrafo para que no se nos olvide. Leamos la tercera interrogante *¿qué tan importante es el lenguaje en nuestra vida diaria?* ¿cuál será el asunto en esta oración? (espero respuestas); sí, el lenguaje; leamos la última oración *Se considera el lenguaje como el instrumento básico de nuestra comunicación, tanto en el aspecto escrito como en el oral.* ¿qué asunto trata?, así es de nuevo es el lenguaje. A ver en la primera es la comunicación, en la segunda y tercera es el lenguaje ¿cuál sería un buen título para el párrafo? (espero respuestas). El lenguaje ¿por qué?, ¿cómo sé que ese es un buen título? (espero respuestas); así es, todas las oraciones (directa o indirectamente) tienen el lenguaje como tema; por eso es un buen título; esta última pregunta sirve para ver si hemos utilizado bien la estrategia.

Ahora veremos la estrategia para identificar ideas temáticas (presento el acetato 7, solicito su lectura y me detengo en las macrorreglas); ésta estrategia se utiliza siempre que se desee conocer la información importante de un párrafo (conocimiento condicional), pues ayuda a identificar la *idea principal o temática* de un párrafo. Consiste en seleccionar (idea explícita) o construir (idea implícita) el enunciado más importante utilizado por el autor para explicar el subtema del párrafo. Las actividades que llevamos a cabo con esta estrategia incluye la pregunta *¿qué es lo más importante que el autor me está diciendo sobre el tema?*; para responder a esa pregunta necesitamos analizar de nuevo cada oración buscando lo que se dice del subtema; para ello nos pueden servir las macrorreglas, que se traducen en preguntas como: ¿hay algunas oraciones (ideas secundarias y detalles) en el texto que puedo suprimir porque su contenido ya está expresado en otra más general? (macrorregla de selección-supresión), si esto no nos ayuda a identificar la idea principal, pues entonces nos preguntamos ¿puedo sustituir alguna de las oraciones del texto, que constituyen sólo ejemplos, por otra más general que las incluya? (macrorregla de generalización). Hay ocasiones en que la idea no se encuentra explícita, sino implícita, es decir, ahí está, sólo que diluida en dos oraciones, a veces en todo el párrafo. Normalmente los párrafos (construcción de esquemas de conocimiento) tienen una idea principal y una o varias secundarias, para identificar esa idea implícita lo que tenemos que hacer es construir (macrorregla de construcción o integración) una idea mediante la respuesta a la pregunta *¿cuál podría ser la oración que diga lo mismo que todo lo que hemos visto en las demás oraciones?*; por último necesitamos controlar el empleo correcto de la estrategia, mediante preguntas: *¿esta idea expresa realmente lo más importante que el autor dice sobre el tema del párrafo? ¿cómo puedo saber que [...] es la idea principal?*. Para ejemplificar el uso de esta estrategia volvamos al párrafo de la introducción.

Reflexionando acerca del cuestionamiento inicial de este texto, ¿qué sería nuestra vida sin la comunicación?, ¿qué tan importante es el lenguaje en nuestra vida diaria? Se considera el lenguaje como el instrumento básico de nuestra comunicación, tanto en el aspecto escrito como en el oral.

¿Cuál es el subtema de este párrafo? (espero respuestas) Así es, el lenguaje; bueno para saber cuál es la idea principal de este párrafo necesito formular mi primera pregunta ¿qué es lo más importante que el autor me está diciendo sobre el subtema?, analicemos cada oración, no va a ser muy difícil, pues el párrafo es corto ya que está formada por dos oraciones; veamos cuantas macrorreglas tenemos que utilizar para obtener la idea principal; la pregunta que debo formular es la siguiente: ¿hay algunas oraciones (ideas secundarias y detalles) en el texto que puedo suprimir porque su contenido ya está expresado en otra más general? Esta macrorregla nos permite suprimir ideas y seleccionar una ¿podemos hacer eso?; la primera de las oraciones está formada por interrogantes que se refieren a lo que haríamos sin la comunicación y la importancia del lenguaje; no creo que sea importante pues estas preguntas se contestan con la segunda oración, por ello suprimimos la primera y nos quedamos con la segunda; pero creo que está larga y tiene palabras innecesarias, creo que la podemos condensar o resumir ¿alguien desea hacerlo? (si veo que no participan entonces les pido que entre todos formulemos la idea, para que vayan adquiriendo confianza en el proceso, bien ¿cómo quedaría la idea? El lenguaje es el instrumento básico de la comunicación oral y escrita. ¿Qué tengo que hacer ahora? (espero respuestas). Así es, tengo que ver si utilicé de manera adecuada la estrategia mediante la pregunta ¿cómo sé si esta idea es la información más importante? Bueno... en primer lugar incluye el subtema y ya dijimos que esta oración resume la primera, por ello es lo más importante. No es tan difícil como parecía ¿verdad?

Para cerrar esta primera fase mencionaré que las estrategias para identificar los subtemas y temas constituyen la primera estrategia para identificar la idea general de un texto, pero hay otra, la estrategia de estructura textual que se aplica cuando el texto es más complejo. Esa estrategia la veremos más adelante.

Modelado

Hoy vamos a leer el primer tema de la unidad, abran su libro en la página 11. ¿Ya todos tienen su libro abierto? Muy bien, ¿qué les parece si aplicamos entre todos las estrategias que ya conocemos para antes de la lectura? A ver, ¿qué actividades debemos llevar a cabo antes de la lectura? (esperar respuestas). Muy bien, ¿cómo podemos iniciar? Sí, con las preguntas ¿de qué trata el texto?, ¿qué me sugiere el título?, ya dijimos que los títulos de los textos casi siempre aluden al tema que trata el texto, entonces ¿de qué tema puede tratar el texto?, ¿qué saben o recuerdan sobre el tema sugerido en el título? ¿qué es lo que sabemos sobre el lenguaje?, ¿qué sabemos sobre el pensamiento?, ¿la conjunción y entre las dos palabras del título les sugiere algo? ¿qué preguntas podemos hacer sobre el tema? –Si acaso hubiera alguna dificultad por parte de los alumnos, yo leeré el título del texto *Lenguaje y pensamiento*, aventuraré lo que trata el texto, relacionaré lo que sé con lo que me sugiere el título. También, mencionaré el vocabulario que pueda ser difícil como retroalimentación, razonado

y pensamiento, a fin de proporcionar la información previa necesaria para la comprensión de los alumnos—.

Bueno, me parece que ya tengo una idea sobre el tema. Mi predicción es que voy a encontrar la relación entre lenguaje y pensamiento y mi objetivo concreto de lectura es saber cómo se relacionan el lenguaje y el pensamiento.

Si les parece, primero, leeré el texto en voz alta y ustedes me seguirán; posteriormente, les indicaré el procedimiento que sigo para identificar los subtemas y las ideas temáticas; les recuerdo, de nuevo, que la identificación de ideas temáticas es la primera de las estrategias que vamos a aprender para identificar la idea general de todo el texto. Como todavía no conocemos la segunda estrategia, de momento sólo nos vamos a centrar en seleccionar los subtemas y las ideas temáticas y adelantaremos algo para identificar el tema general del texto.

Bueno (al final de la lectura), ahora que hemos leído el texto detenidamente, lo primero que tengo que hacer, según hemos dicho anteriormente, es identificar los subtemas. Creo que para ello puede resultarme útil dividir el texto en párrafos. ¿Recuerdan qué es un párrafo? (espero respuestas y amplío la información) A ver... tiene cinco párrafos, además de la gráfica, ya vemos que la gráfica ejemplifica el proceso de la comunicación. Voy a señalarlos colocando una llave a cada uno de ellos en el margen izquierdo y numerándolos (coloco las llaves a los párrafos en la transparencia que he presentado a los alumnos). Ahora me centraré en el primer párrafo. Voy a leerlo de nuevo. *“El lenguaje apareció cuando el hombre fue capaz de asociar un suceso o una cosa a una imagen o a un signo”. El lenguaje es un conjunto de signos estructurados que dan a entender un mensaje, es una facultad del hombre para la expresión de sus ideas y se constituye como el gran instrumento de comunicación de que dispone la humanidad; por lo tanto no podría funcionar si no existe la interacción humana. Es verdad el lenguaje es sumamente importante para la comunicación humana y éste no existe si no hay interacción humana.*

¿De qué trata este párrafo? Recuerden que aquí no nos preguntan “puede” como en el caso de la estrategia anticipa y predice. sino que hay que hacer un análisis más cuidadoso de las oraciones. La primera oración habla sobre cuándo apreció el lenguaje; la segunda me dice qué es el lenguaje y su importancia en la comunicación humana. Repasando las oraciones que constituyen el párrafo me doy cuenta de que tanto la primera como la segunda hablan del lenguaje, ¿cómo puedo saber que el lenguaje es el asunto del texto? Bueno, todas las oraciones hablan sobre el lenguaje, por lo que ése debe ser el asunto, y lenguaje es un buen título para ese párrafo, es breve y todas las oraciones se refieren a él. Para que no se me olvide voy a escribirlo a un ladito de la llave que dibujé. A ver qué hice aquí (presento el acetato 6, en donde se observa la estrategias del subtema y señalo el proceso con la ayuda de este acetato).

Ahora, ¿qué es lo más importante que el autor me dice en este párrafo sobre el lenguaje? Tengo que buscar una oración que resuma el contenido del párrafo. La información de todas las oraciones debe estar incluida en esa idea. De acuerdo con el manual y el acetato que les presento (acetato 7) la primera pregunta que me ayudará a identificar la idea principal es: *¿Hay alguna oración que puedo suprimir porque su contenido ya está en otra más general?* Creo que la primera es la que puedo eliminar porque es más bien un comentario que hace el autor y no modifica sustancialmente el contenido de las demás oraciones y la última porque más bien se refiere a la interacción humana y esa oración ya está incluida en la de en medio. Otra pregunta *¿Puedo sustituir alguna de las oraciones del texto que constituyen sólo ejemplos, por otra más general que la incluya?*, Creo que no porque la única que queda es la idea temática. Ella es la idea más importante. Explica qué es el lenguaje, y su importancia en la comunicación humana. Creo que la voy a condensar eliminando palabras innecesarias: a ver como me queda: El lenguaje es el conjunto de signos estructurados de los que se vale la humanidad para comunicar sus ideas. (acetato 8) Sí creo que esta sería una buena idea temática, porque incluye el subtema y lo más importante que dice sobre él. Esta idea la voy a anotar a un lado. A ver qué hice aquí (presento el acetato 7 en el que se puede leer la estrategia para identificar ideas temáticas o principales y señalo el procedimiento).

Veamos el siguiente párrafo. *¿Seguirá hablando de lo mismo que el primero del lenguaje? En el proceso de la comunicación, el emisor codifica un mensaje y lo envía a un receptor que lo decodifica y lo recibe; el mensaje está expresado mediante un código (que puede ser el lenguaje) y utiliza un canal específico. En este proceso el receptor puede convertirse en un emisor para propiciar la retroalimentación.* Bien, parece que este párrafo se relaciona con el lenguaje, pero no habla sobre él. El párrafo anterior decía que el lenguaje es el instrumento de la comunicación humana, es decir, de lo que se vale para comunicar ideas. El párrafo es tan corto que no va a ser difícil responder a la pregunta *¿de qué se trata?* así es que creo que aquí se habla del proceso de la comunicación, si, ese es el subtema, ninguna otra nos habla del lenguaje, veamos entonces *¿qué es lo más importante que se dice del subtema?*, bueno creo que la idea más general y que resume el contenido del párrafo es la primera, así es que puedo eliminar la segunda porque es una explicación complementaria del papel del receptor; la primera nos habla de cómo se lleva a cabo el proceso de la comunicación esta idea está muy grande y creo que la puedo condensar *¿cómo puedo reelaborar esta idea?* A ver si digo. En el proceso de la comunicación un emisor codifica (código) un mensaje y lo envía a través de un canal a un receptor que lo recibe y lo decodifica. La gráfica representa este proceso, ¿se fijan?

Veamos el tercer párrafo: *¿de qué puede tratar el párrafo?, ¿hablará de lenguaje o del proceso de la comunicación?* Estoy anticipando lo que vendrá en el párrafo, veamos si mis predicciones son correctas. *A todo aquello que obstaculice o impida una eficiente comunicación se le denomina interferencia o ruido y éste variará según sea el canal por el cual se transmita el mensaje.*

Bueno, mi segunda predicciones sobre el párrafo es correcta aunque sea parcialmente, pues el párrafo habla de la interferencia que es un obstáculo para que se dé el proceso de la comunicación humana. Aquí no batallamos ¿verdad? ¿cómo sé que este tema es el correcto, pues porque no hay otro es de lo que se habla en el párrafo.

¿Qué es lo más importante que se dice sobre la interferencia? Aquí es cuestión de seleccionar la idea y cómo sólo hay una pues no hay pierde ¿no es verdad? La interferencia es todo aquello que obstaculiza o impide una eficiente comunicación. Como pueden ver no hubo necesidad de utilizar las otra dos macrorreglas, ya que sólo seleccioné lo más importante del párrafo y omití lo secundario.

Ahora leamos el cuarto párrafo: ¿de qué puede tratar el párrafo?, ¿seguirá hablando de la interferencia? *"Todos los seres humanos expresamos nuestros pensamientos con la palabra, y es el pensamiento razonado el que se produce cuando solucionamos algún problema, contamos historias, planeamos estrategias, damos instrucciones, etcétera, todo esto se expresa en forma verbal y cuando hablan los sujetos en voz alta, nos indican los procesos de pensamiento y al querer expresarlo a los demás lo hacemos a través del lenguaje. Para llevar a cabo este razonamiento recurrimos a ciertas propiedades formales del lenguaje, como el orden de las palabras y la sucesión de oraciones constituyen la vía a través de la cual nuestros pensamientos bien organizados, pueden ser expresados en forma oral o escrita. A menudo las personas sienten la necesidad de expresar los pensamientos en voz alta. Con frecuencia se puede ver a alguien moviendo los labios mientras piensa, aunque no sale ningún sonido real, el lenguaje está presente, pero de una manera subvocal."*

Vamos aplicar la estrategia para identificar subtemas. Mi primera pregunta es ¿de qué trata el párrafo? vamos a analizar cada oración para responder a esta pregunta; Vaya, la oración está muy larga ¿verdad?, (la leo) en esta oración se habla sobre el pensamiento y el pensamiento razonado, aquí se establece una relación entre el pensamiento y la palabra o lenguaje, ¿no les parece? Ahora, en la segunda (la leo) también se habla del pensamiento razonado y aquí dónde nos dice que éste se expresa de manera ordenada en forma oral y escrita, nos permite decir que otra vez se habla de la relación entre el lenguaje y el pensamiento ¿verdad? La tercera oración (la leo) también nos habla de esta relación ya que nos explica cómo las personas sienten la necesidad de expresar sus pensamientos en voz alta. A ver qué nos dice la cuarta oración (la leo) vaya que les parece todas las oraciones nos hablan sobre la relación entre el pensamiento y el lenguaje, ¿cómo puedo saber que este es un buen subtema,? Observen estoy controlando el uso de mi estrategia. Pues en la primera oración dice que el pensamiento se expresa con palabras, la segunda dice que el pensamiento recurre a ciertas propiedades del lenguaje, la tercera nos dice que las personas a veces expresan sus pensamientos en voz alta, y la cuarta nos dice que las personas cuando piensan subvocalizan, es decir hablan; muy bien éste parece ser un buen subtema. Y como ven mi hipótesis acerca de que se hablará sobre el

lenguaje o el proceso de la comunicación es parcialmente correcta. A ver qué hice aquí (presento el acetato 6 en el que se puede leer la estrategia para identificar subtemas y señalo el procedimiento).

Ahora ¿cómo identifico la idea temática? ¡Ah, sí! Tengo que preguntarme ¿qué es lo más importante que se dice sobre la relación entre pensamiento y lenguaje?, ¿hay alguna oración que puedo seleccionar o suprimir?, creo que podemos seleccionar la primera oración ya que habla del pensamiento razonado y su instrumento de expresión: las palabras; creo que también debo seleccionar la segunda pues nos dice que razonamiento sigue ciertas propiedades formales del lenguaje; ambas nos dan información importante sobre la relación del pensamiento y del lenguaje ¿no les parece? Ahora bien, creo que puedo suprimir las dos últimas pues son redundantes ya que señalan la necesidad de expresar los pensamientos a través del lenguaje hablado subvocalizado ¿verdad? La segunda pregunta me obliga a revisar las dos primeras oraciones seleccionadas: ¿puedo sustituir alguna de las oraciones del texto que constituyen sólo ejemplos, por otra más general que la incluya? Ambas oraciones contienen ideas importantes, por ello creo que no se pueden sustituir, la idea está implícita, por ello nos cuesta trabajo identificarla de ahí que tengamos que aplicar la tercera macrorregla: la construcción o integración que se traduce en la pregunta ¿cuál podría ser la oración que diga lo mismo que todo lo que hemos visto en las demás oraciones? Si si podemos, ¿como quedaría mi idea? Volvamos al acetato (acetato 8) La relación entre lenguaje y pensamiento estriba en que el primero es el instrumento del que se vale el segundo para expresarse ya sea de manera oral o escrita. Ahora sólo me falta ver si utilicé bien la estrategia con la pregunta ¿cómo puedo saber si la idea que elaboré es la más importante bueno, en primer lugar incluye el subtema, eso es importante muchachos, pues la idea principal o temática es lo más importante que se dice del subtema, y la oración que construí o elaboré nos habla de la relación entre lenguaje y pensamiento en donde el primero es el instrumento a través del cual se expresa el pensamiento. A ver qué hice aquí (presento el acetato 7 en el que se puede leer la estrategia para identificar ideas temáticas o principales y señalo el procedimiento).

El subtema y la idea principal de este párrafo me permitieron corroborar mis predicciones sobre el tema ¿no es cierto? Recuerdan que al inicio de la lectura yo dije que el texto iba a hablar sobre la relación entre lenguaje y pensamiento y que la iba a explicar. Este anticipar y predecir me ha permitido formular objetivos y además me ha permitido estar atenta y activa durante la lectura buscando corroborando o rechazando y formulando nuevas hipótesis.

Veamos ¿de qué trata el quinto párrafo? ¿seguirá hablando de lo mismo que los párrafos anteriores?: *Vigostky, el gran psicólogo ruso, a través de un análisis establece la interacción entre pensamiento y lenguaje, señala que el lenguaje tiene dos funciones muy claras: la comunicación externa con nuestros semejantes e igualmente importante la manipulación interna de nuestros pensamientos, y que estos dos sistemas usan el mismo código, por lo tanto pueden ser traducidos de uno al otro es decir, es decir conforman un lenguaje*

comunicativo. Creo que sí; la primera oración habla de Vigostky y lo que dice sobre las funciones de la comunicación humana, creo que aquí es un caso en el que *lo que se dice es más importante que el que lo dice*, Creo que el subtema debe ser: *las funciones del lenguaje*; para corroborarlo leo de nuevo la segunda oración que aquí está separada de la primera por los dos puntos; sí aquí se brinda una información sobre estas funciones, por ello el subtema debe ser *las funciones del lenguaje* ¿cómo sé que éste pudiera ser un buen título para el párrafo? Bueno, es el tema que se repite en la primera y la segunda oración; de hecho creo que ésta última oración es una explicación de lo que se asevera en la primera.

Ahora debemos ver ¿qué es lo más importante que se dice sobre las funciones del lenguaje, no va a ser muy difícil, vamos a analizar el párrafo ¿qué dicen las oraciones?; la primera oración nos informa que Vigostky señala dos funciones y en la segunda se dice que una es la comunicación externa y la segunda es la manipulación interna; bueno... parece que no tengo que seleccionar ni sustituir ideas, más bien tengo que integrar las dos ideas que hay en una sola, a ver como quedaría. Las funciones del lenguaje son la comunicación externa y la manipulación interna del pensamiento. (acetato 8)

Aquí en el acetato (8) presento todo lo que obtuve con el proceso. Esta es una parte de la información importante del texto, falta ver el tema y la idea central, pero eso lo veremos otro día.

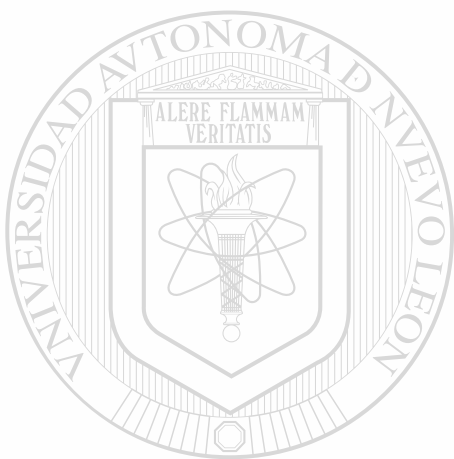
Párrafo	Subtema	Idea temática
1.	El lenguaje	es el conjunto de signos estructurados de los que se vale la humanidad para comunicar sus ideas
2.	Proceso de la comunicación	un emisor codifica (código) un mensaje y lo envía a través de un canal a un receptor que lo recibe y lo decodifica.
3.	Interferencia	es todo aquello que obstaculiza o impide una eficiente comunicación.
4.	Relación entre lenguaje y pensamiento	estriba en que el primero es el instrumento del que se vale el segundo para expresarse ya sea de manera oral o escrita
5.	Funciones del lenguaje	son la comunicación externa y la manipulación interna del pensamiento

Práctica guiada

Ahora ustedes tendrán la oportunidad de practicar esta estrategia en el ejercicio que he preparado para el día de hoy. La lectura que seleccioné viene en el libro de Español I pero de la primera versión, así que me aseguré que fuera apropiado para el nivel de escolaridad de ustedes, además es muy corto y tendrán tiempo suficiente. Es importante que ustedes lleven a cabo las estrategias para antes y durante la lectura que hemos estudiado.

Esta práctica la realizarán en binas. Elijan a su compañero y organícense lo más rápido que puedan. La práctica tendrá un total de 20 minutos en los cuales se pondrán de acuerdo en el empleo y el control de las estrategias, así como el análisis del texto. Yo estaré dando vueltas por el salón y podrán preguntarme sus dudas sobre estas estrategias. Al finalizar el ejercicio, discutiremos el procedimiento que siguieron en cada estrategia y la información que obtuvieron con su empleo.

Preguntas para discutir: ¿El (sic) a un lado de la palabra Cicerón que significa?, ¿qué relación tiene el defecto de Cicerón con el invento para la tartamudez?, ¿qué opinan sobre el defecto atribuido a Cicerón en la lectura?



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Entrenamiento en estrategias básicas de comprensión
Estrategias para identificar los subtemas e ideas temáticas

Cuarta sesión

Fecha: 15 de agosto de 2002

Contenidos: Relación entre lenguaje oral y escrito/ Niveles de habla

Práctica independiente de la estrategia estrategias para Identificar subtemas e ideas principales

Práctica independiente

¿Que les parece si antes de llevar a cabo la práctica independiente repasamos las estrategias que estudiamos ayer? Alguien quiere mencionar en que qué es y en que consiste un subtema?, ¿cómo se obtienen los subtemas ¿qué es una idea principal o temática? ¿cómo se identifican las ideas temáticas? (espero respuestas si veo que hay necesidad de complementar la información proporcionada por los alumnos, presentaré de nuevo los acetatos 6 y 7).

El ejercicio que he preparado para hoy tiene como propósito propiciar el trabajo de lectura autónoma y responsable, mediante el uso de las estrategias estudiadas hasta el momento. Al finalizar uno de ustedes tendrá la oportunidad de decirnos cómo le fue en la estrategia, qué hizo... Asimismo, discutiremos la información que obtuvieron y nos haremos algunas preguntas sobre la lectura. Adelante.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Observaciones de tercera sesión

Con respecto al proceso de instrucción:

- El proceso transcurrió sin incidentes, salvo las dos interrupciones de los prefectos de turno que buscan la firma de entrada y salida a clase.
- El diario de aprendizaje leído hoy me gustó mucho. El alumno que lo elaboró supo sintetizar muy bien lo aprendido ayer, alguien comentó que el diario de aprendizaje era mucha tarea y luego fue secundado por los otros; se explicó de nueva cuenta la utilidad del diario en el aprendizaje y su posterior recuerdo; se preguntó al grupo que quién había cumplido con su tarea y les pregunté qué recordaban, la mayor parte de ellos logró recordar lo más importante de las dos sesiones anteriores, lo que facilitó mi explicación sobre la utilidad de esta estrategia para la evaluación cualitativa del trabajo realizado durante el entrenamiento.
- Durante la fase de modelado de las estrategias para identificar subtemas e ideas principales llevé a cabo una discusión en torno al tema del texto propuesto (antes de la lectura), esto con la finalidad de reforzar en los alumnos el procedimiento requerido; asimismo, para desarrollar el vocabulario que pudiera resultar desconocido (razonamiento y retroalimentación), sin embargo, los alumnos tenían una idea, vaga, pero la tenían sobre estos conceptos. Después modelé el procedimiento establecido para cada estrategia y los alumnos permanecieron atentos al proceso y evalué la lectura mediante la pregunta ¿cuál es la relación entre lenguaje y pensamiento? La discusión fue breve ya que la mayor parte comprendió el texto.
- Si bien hoy trabajamos de lleno con un contenido curricular sigo atrasada un día con respecto a la dosificación; aunque de acuerdo con una maestra de español no voy tan atrasada ya que ella apenas va en los niveles de habla, un tema adelante del que revisé hoy, pues en el salón de esta maestra se entregaron los libros el lunes después de su hora de clases.

Con respecto al comportamiento del grupo:

- Los alumnos se mostraron asustados del trabajo que están realizando, pero permanecen atentos y centrados en la tarea.

Con respecto a la participación

- En esta sesión los alumnos se vieron más participativos, a lo mejor porque hice el modelado más interactivo. Sin embargo, la participación espontánea aún se ve forzada y limitada a los mismos alumnos.

Con respecto a la evaluación de la lectura

- La evaluación de la lectura se llevó a cabo a través de una discusión oral que tuvo como eje tres preguntas de piensa y busca y de elaboración personal. ¿El (sic) a un lado de la palabra Cicerón que significa?, ¿qué relación tiene el defecto de Cicerón con el invento para la tartamudez?, ¿qué opinan sobre el defecto atribuido a Cicerón en la lectura?

Observaciones de la cuarta sesión

Con respecto al proceso de intervención

- **Inicié la sesión con la lectura del diario de aprendizaje; un alumno leyó y los mismos de siempre participaron con comentarios sobre las ideas que faltaron. Comenté los aspectos señalados y mencioné de nueva cuenta la importancia de este diario en la recapitulación de lo aprendido.**
- **Para esta sesión preparé una práctica independiente que me permitió darme cuenta de que los alumnos saben lo que tienen que hacer, pero durante el modelado que solicité para ver cómo habían hecho para identificar subtemas e ideas temáticas, pude observar que se saltan pasos, antes y durante la lectura. Aún no puedo pasar a la otra estrategia que tenía preparada para mañana (tema e idea general). Tuvimos que repasar las estrategias en la práctica independiente, de ahí que el ejercicio de hoy se haya convertido en una práctica guiada.**
- **Al finalizar la práctica independiente, de manera oral, trabajamos las cuatro estrategias revisadas hasta el momento en el tema de Relación entre el lenguaje oral y escrito, como el tema es muy corto se pudo trabajar rápidamente y contestar la actividad correspondiente.**
- **Asimismo, iniciamos con la lectura del tema Niveles de habla, también este tema es corto (consta de tres párrafos y de una tabla que señala las características de estos niveles) por lo que se pudo trabajar rápido y con eficacia las cuatro estrategias, lo que se reflejó durante la ejecución de la actividad de aprendizaje propuesta por el libro de Español I; los alumnos pudieron identificar los niveles de habla en los cuatro textos cortos aun cuando la lectura realizada en esos textos fue sólo de examen, dado que los objetivos concretos de lectura fueron específicamente identificar los niveles de habla.**

Con respecto a la participación

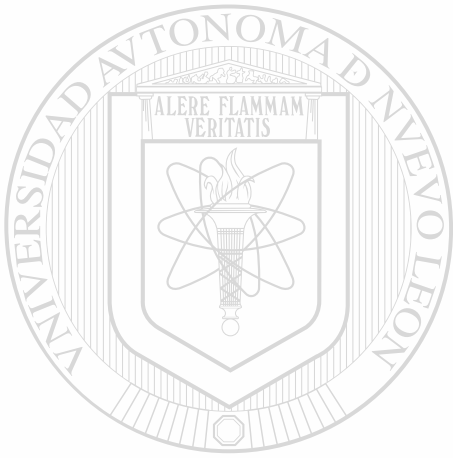
- **Tanto en la práctica independiente como en la segunda parte de la sesión los alumnos se mostraron atentos, aunque poco participativos. Sin embargo, fue durante la segunda parte que trabajaron mejor, pues durante la discusión del contenido de la lectura se pudo constatar que el texto les llamó la atención, por el conocimiento que aportó (no sabían que los rayos salen de la tierra, pensaban que caían del cielo), lo que se aprovechó para insistir en que siempre se aprende de la lectura.**

Con respecto al comportamiento

- **Dos alumnos parecían poco interesados en la clase y platicando entre sí, por lo que me dediqué a preguntarles directamente sobre el trabajo que estábamos realizando; durante la evaluación se reincorporaron al trabajo.**

Con respecto a la evaluación lectora

- La lectura de la práctica independiente fue muy corta y sencilla, esto con el fin de que los alumnos vayan adquiriendo confianza y se sientan motivados a continuar trabajando de manera estratégica. La sencillez de la lectura permitió que los estudiantes pudieran elaborar preguntas, en su mayor parte de respuesta literal, sin embargo, esto propició una discusión ágil respecto al contenido. Algunas de las preguntas que elaboraron los alumnos fueron: ¿de dónde salen los rayos?, ¿es posible producir rayos y centellas en un laboratorio?, cómo se llaman los investigadores que descubrieron de donde salen los rayos?.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

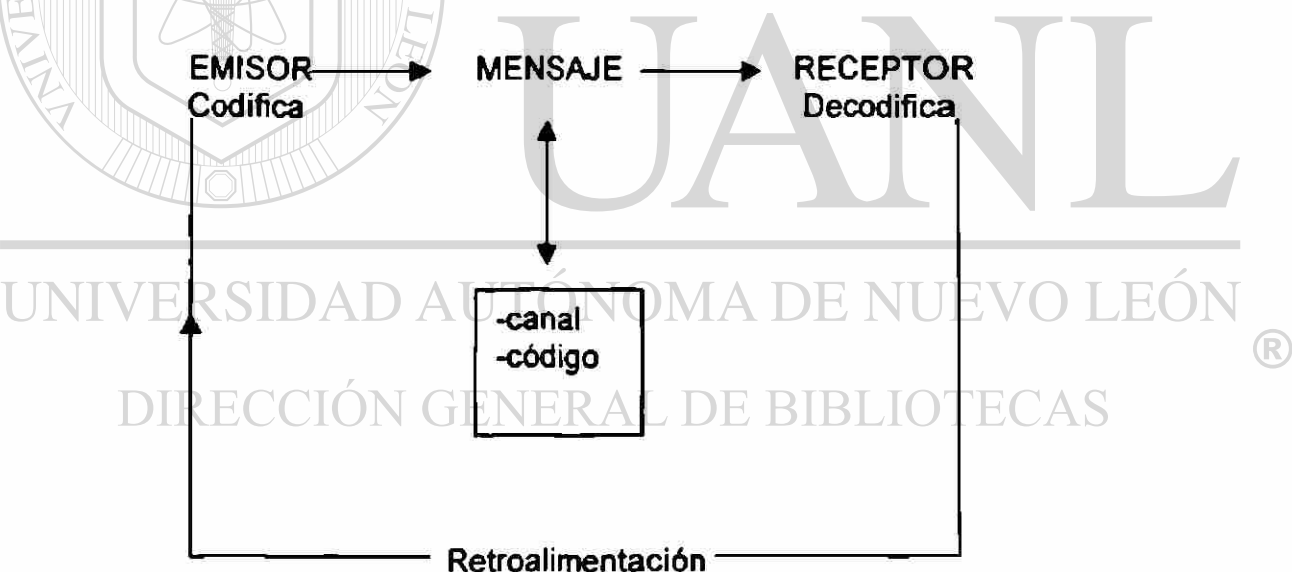
Lectura modelado

Lenguaje y pensamiento

"El lenguaje apareció cuando el hombre fue capaz de asociar un suceso o una cosa a una imagen o a un signo". El lenguaje es un conjunto de signos estructurados que dan a entender un mensaje, es una facultad del hombre para la expresión de sus ideas y se constituye como el gran instrumento de comunicación de que dispone la humanidad; por lo tanto no podría funcionar si no existe la interacción humana.

En el proceso de la comunicación, el emisor codifica un mensaje y lo envía a un receptor que lo decodifica y lo recibe; el mensaje está expresado mediante un código (que puede ser el lenguaje) y utiliza un canal específico. En este proceso el receptor puede convertirse en un emisor para propiciar la retroalimentación.

A todo aquello que obstaculice o impida una eficiente comunicación se le denomina interferencia o ruido y éste variará según sea el canal por el cual se transmita el mensaje.

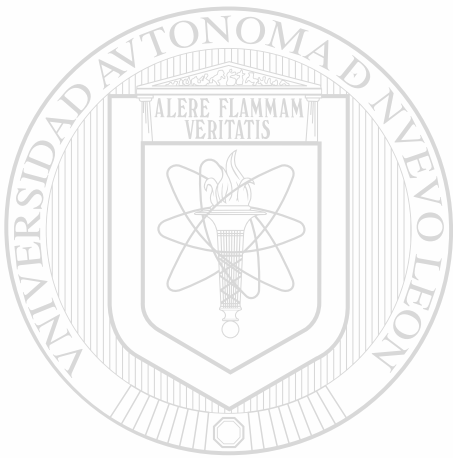


Todos los seres humanos expresamos nuestros pensamientos con la palabra, y es el pensamiento razonado el que se produce cuando solucionamos algún problema. Contamos historias, planeamos estrategias, damos instrucciones, etcétera, todo esto se expresa en forma verbal y cuando hablan los sujetos en voz alta, nos indican los procesos de pensamiento y al querer expresarlo a los demás lo hacemos a través del lenguaje. Para llevar a cabo este razonamiento recurrimos a ciertas propiedades formales del lenguaje, como el orden de las palabras y la sucesión de oraciones constituyen la vía a través de la cual nuestros pensamientos bien organizados, pueden ser expresados en forma oral o escrita. A menudo las personas sienten la necesidad de expresar los pensamientos en voz

alta. Con frecuencia se puede ver a alguien moviendo los labios mientras piensa, aunque no sale ningún sonido real, el lenguaje está presente, pero de una manera sub-vocal.

Vigostky, el gran psicólogo ruso, a través de un análisis establece la interacción entre pensamiento y lenguaje, señala que el lenguaje tiene dos funciones muy claras: la comunicación externa con nuestros semejantes e igualmente importante la manipulación interna de nuestros pensamientos, y que estos dos sistemas usan el mismo código, por lo tanto pueden ser traducidos de uno al otro es decir, es decir conforman un lenguaje comunicativo.

Tomado de Roque y otras,
Español I, 2001:11:12



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Lectura práctica guiada

Ruido para la tartamudez

Todos aprendimos la historia de que Cicerón (sic.) magnífico orador, era tartamudo. También recordamos la anécdota acerca de la manera en que el mismo Cicerón (sic.) corregía su defecto de dicción metiéndose varias piedrecillas a la boca. Quien haya tratado de hablar con piedras en la boca –sea tartamudo o no– sabe lo difícil que es darse a entender así, y el riesgo que se corre de romperse la dentadura.

Para encontrar una manera más eficaz y segura de corregir la tartamudez, en los casos que sean intratables por otros medios, una compañía británica aprovechó un fenómeno conocido: cuando un tartamudo se ve obligado a hablar en un ambiente muy ruidoso –como cerca de una catarata– frecuentemente lo hace con buena dicción. Como sería en suma incomodo para el tartamudo y sus oyentes en que deambulara con un radio o tocacintas a todo volumen, la Universidad de Edimburgo desarrollo un dispositivo llamado Edimburg Masker, el cual hace llegar un ruido al oído del paciente –mediante un auricular– para enmascarar su propia voz. El ruido se genera únicamente cuando el paciente habla y es generado por su misma voz. El anuncio del adminiculo informa que se ha logrado gran mejoría en 9 de cada 10 pacientes aunque no aclara si acaban hablando a gritos.

Tomado de Hinojosa y otras,
Español I, 1994:15

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Lectura práctica independiente

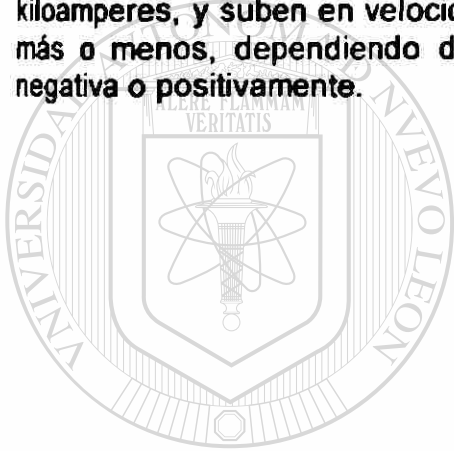
Rayos y centellas

Los rayos no caen sino que salen del suelo. Esto ya se sabía desde hace tiempo, la investigación sobre rayos, truenos y relámpagos se veía limitada por no poder producirlos a voluntad.

En los últimos años los doctores Fieux y Gary han echado rayos y centellas desde un laboratorio en el Macizo Central de Francia.

Los rayos producidos llevan una corriente eléctrica de entre 2 y 20 kiloamperes, y suben en velocidad de 20 kilómetros por segundo o de 100 KM/s, más o menos, dependiendo de si la nube hacia la que suben está cargada negativa o positivamente.

Tomado de Hinojosa y otras,
Español I, 1994:10



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Universidad Autónoma de Nuevo León
Escuela Preparatoria N° 2
Entrenamiento en estrategias para la comprensión lectora

Práctica guiada: Estrategias para identificar subtemas e ideas principal

Nombre: _____
Grupo: 35 Tumo: primero Fecha: _____

- I. Instrucciones: Identifica los subtemas y las ideas principales del siguiente texto, conforme al procedimiento estudiado.

Ruido para la tartamudez

Todos aprendimos la historia de que Cicerón (sic.) magnifico orador, era tartamudo. También recordamos la anécdota acerca de la manera en que el mismo Cicerón (sic.) corregía su defecto de dicción metiéndose varias piedrecillas a la boca. Quien haya tratado de hablar con piedras en la boca –sea tartamudo o no– sabe lo difícil que es darse a entender así, y el riesgo que se corre de romperse la dentadura.

Para encontrar una manera más eficaz y segura de corregir la tartamudez, en los casos que sean intratables por otros medios, una compañía británica aprovechó un fenómeno conocido: cuando un tartamudo se ve obligado a hablar en un ambiente muy ruidoso –como cerca de una catarata– frecuentemente lo hace con buena dicción. Como sería en suma incomodo para el tartamudo y sus oyentes en que deambulara con un radio o tocacintas a todo volumen, la Universidad de Edimburgo desarrollo un dispositivo llamado Edimburg Masker, el cual hace llegar un ruido al oído del paciente –mediante un auricular– para enmascarar su propia voz. El ruido se genera únicamente cuando el paciente habla y es generado por su misma voz. El anuncio del adminículo informa que se ha logrado gran mejoría en 9 de cada 10 pacientes aunque no aclara si acaban hablando a gritos.

Tomado de Hinojosa y otras,
Español I, 1994:15

Primer párrafo:

Subtema: _____

Idea principal: _____

Segundo párrafo;

Subtema: _____

Idea principal: _____

II. Describe el procedimiento que utilizado.

1. Actividades de prelectura:

2. Actividades durante la lectura:



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Universidad Autónoma de Nuevo León
Escuela Preparatoria N° 2
Entrenamiento en estrategias para la comprensión lectora

Práctica independiente: Estrategias para identificar subtemas e ideas principales

Nombre: _____
Grupo: 35 Turno: primero Fecha: _____

I. Instrucciones: Identifica los subtemas y las ideas principales del siguiente texto, conforme al procedimiento estudiado.

Rayos y centellas

Los rayos no caen sino que salen del suelo. Esto ya se sabía desde hace tiempo, la investigación sobre rayos, truenos y relámpagos se veía limitada por no poder producirlos a voluntad.

En los últimos años los doctores Fieux y Gary han echado rayos y centellas desde un laboratorio en el Macizo Central de Francia.

Los rayos producidos llevan una corriente eléctrica de entre 2 y 20 kiloamperes, y suben en velocidad de 20 kilómetros por segundo o de 100 KM/s, más o menos, dependiendo de si la nube hacia la que suben está cargada negativa o positivamente.

Tomado de Hinojosa y otras,
Español I, 1994:10

Primer párrafo:

Subtema: _____

Idea principal: _____

Segundo párrafo;

Subtema: _____

Idea principal: _____

Tercer párrafo;

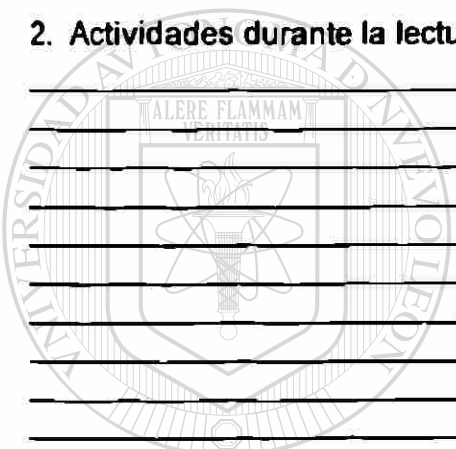
Subtema: _____

Idea principal: _____

III. Describe el procedimiento que utilizado.

1. Actividades de prelectura:

2. Actividades durante la lectura:



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Universidad Autónoma de Nuevo León
Escuela Preparatoria N° 2
Entrenamiento en estrategias para comprender la lectura
Hoja para pensar

Nombre: _____
Grupo 35 Turno: primero Fecha: _____

1. ¿Qué estrategia aprendí en esta sesión?

2. ¿Cómo puedo explicar el concepto subtema?

3. ¿Cuáles son los pasos que debo seguir para identificar los subtemas de un texto?

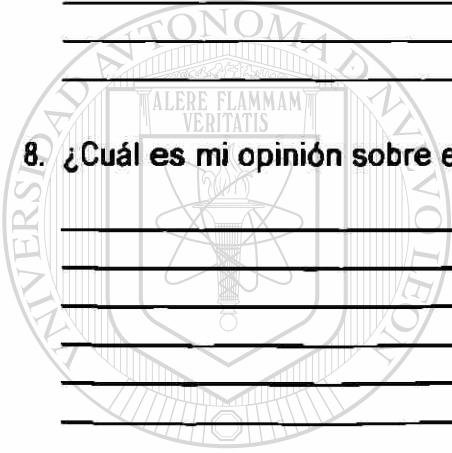
4. ¿Cómo puedo explicar la noción de idea principal o temática?

5. ¿Qué pasos debo seguir para utilizar la estrategia para identificar la idea principal de un párrafo?

6. En caso de tener dudas ¿qué aspectos de las estrategias estudiadas necesito que me expliquen?

7. ¿Cuáles aspectos de lo aprendido me resultan útiles o inútiles? y ¿Por qué?

8. ¿Cuál es mi opinión sobre el proceso que seguí en esta sesión?



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Entrenamiento en estrategias básicas para la comprensión

Estrategia para identificar el tema y la idea general del texto

Quinta sesión

Fecha: 19 de agosto de 2002

Contenido: Paráfrasis

Entrenamiento en estrategia para identificar el tema e idea general o central de un texto.

Recapitulación de tema anterior

- **Lectura y discusión del diario de aprendizaje**
- **Retomar las ideas presentadas por los jóvenes tanto de las estrategias como del tema revisado la clase previa.**

Objetivo

La sesión de este día tiene como propósito aprender a identificar el tema y la idea general de un texto, sin embargo antes de continuar con este tema ¿qué les parece si hacemos una recapitulación de las sesiones anteriores? ¿están de acuerdo? Sé que el repaso que haremos sobre el subtema y la idea principal de párrafos será de gran utilidad para aprender las estrategias implicadas en la identificación del tema. Bien, quién me puede decir ¿qué es un subtema?(respuestas de los alumnos) ¿cómo se identifica el subtema? (respuestas de los alumnos) Muy bien, y ahora qué es una idea principal (respuestas de los alumnos), ¿cuál es el procedimiento que se utiliza para reconocer una idea principal (respuestas de los alumnos) cuál es el papel de las ideas secundarias en este proceso de reconocimiento de la idea principal?.

Hoy avanzaremos en nuestro estudio sobre las estrategias para la comprensión de textos. Ya mencioné que vamos a aprender a identificar el tema y la idea general, más tarde tendrán oportunidad de practicar estas estrategias en varios textos.

Explicación oral

Las estrategias que vamos a aprender hoy resultan más sencillas si llevamos a cabo las que hemos estudiado con anterioridad. Es decir: si aplicamos estrategias para comprender antes de la lectura; recordamos lo que sabemos del tema sugerido por el título; elaboramos preguntas respecto al tema sugerido por el título, o cualquier otra información que destaque en el texto, como enumeraciones, gráficas, tablas, etcétera; establecemos objetivos de lectura, y si durante la lectura llevamos a cabo actividades para identificar subtemas e ideas principales de cada párrafo. Las estrategias que hemos ido

aprendiendo en este módulo son las que nos permiten identificar el tema y la idea central.

Alguno de ustedes sabe lo que es un tema o ¿qué creen que sea? (espero respuesta; anoto las respuestas en el pintarrón, nos ponemos de acuerdo y luego presento el acetato 9 con la definición de lo que es un tema). Un tema es de qué o de quién se habla en el texto completo; se expresa mediante una palabra o frase simple, por lo que generalmente es corto. Consiste en seleccionar de entre los subtemas (identificados previamente) el tema del texto completo. Entonces ¿qué puede ser una idea general? (anoto sus respuestas las discutimos y presento el acetato 10 con la definición de qué es una idea general) es lo más importante que se dice del tema; esta estrategia la tienen ustedes en el libro de Español I, se llama idea central, es lo mismo; sólo que el libro no nos explica cómo identificarla, suponen que ustedes ya saben como hacerlo, ¿alguien puede señalar el procedimiento que se sigue para identificar ideas centrales? (la experiencia con los alumnos a la hora de leer permite afirmar que no saben identificar este tipo de ideas, sin embargo, es importante escucharlos y hacerles ver –si es el caso- de la necesidad de aprender esta estrategia). Vamos a leer lo que nos dice el libro sobre una idea central

Abran su libro en la página 23 ¿Alguien quiere leer? *“De acuerdo con Wencaslao Ortega, la idea central es la que condensa o resume el pensamiento más importante contenido en un párrafo o texto completo. Es la idea de la que dependen todo lo demás. Esta idea aparece por lo general expresada en términos abstractos y amplios, lo que significa que no es una cita textual y es necesario redactarla en una idea (sic) coherente clara y precisa”*

Como pueden ver es lo mismo, sólo que aquí se llama de la misma manera a la idea temática y a la idea general, y habrá que diferenciarlas, aun cuando busquen lo mismo: Recuerden que la idea principal se refiere a la idea de un párrafo y la idea general al texto completo ¿pueden ver si el libro dice como se identifica esta idea, no dice ¿verdad?

Vamos a leer en el manual de estrategias el procedimiento para identificar el tema. La primera pregunta que debemos hacer para conocer el tema es: ¿de qué trata el texto?, no el párrafo, ya que esta pregunta estaría destinada a buscar ¿qué? (respuesta de los alumnos) así es, el subtema; la tarea para responder esa pregunta es analizar cada uno de los subtemas identificados en el texto. Luego hay que seleccionar (estrategia de selección) de entre todos los subtemas aquél que incluya el tema general, recuerden que esta estrategia nos permite eliminar elementos que no son importantes, en este caso los subtemas secundarios; si esta estrategia no funciona entonces debemos construir uno más general que incluya los restantes mediante la estrategia de integrar y construir (macrorregla de construcción), por ejemplo si tenemos una lista como ésta (presento acetato 11) supongamos que manzana, pera, guayaba, melón, son subtemas, ¿cuál sería el tema general ¿no está verdad? No existe un subtema

que pueda englobar a los otros, entonces ¿qué debo hacer? Así es, construir uno ¿cuál creen que sería el tema general para estas palabras: frutas, bien. Por último tenemos que controlar el empleo de la estrategia preguntándonos ¿cómo puedo saber que [...] es un título adecuado para el texto?, ¿el subtema elegido como tema general engloba realmente a los demás, no ha excluido alguno?, bueno, si seguimos con el ejemplo veremos que sí es un tema general ¿alguien tiene dudas al respecto? La última pregunta ¿mi construcción del título tiene un nivel de organización más alto que el de los subtemas? ¿cómo ven, frutas tendría un nivel de generalidad más amplio que las palabras manzana, pera, guayaba o melón. El procedimiento lo presento en el siguiente acetato (12)

Para la idea general se sigue un procedimiento semejante al de la idea principal, cuando el texto es muy sencillo; cuando el texto es más complejo tenemos que utilizar otra estrategia (esquemática). ¿Qué dice el manual sobre la estrategia para identificar la idea central? Debemos preguntarnos ¿qué es lo más importante que el autor me está diciendo sobre el tema?, para contestar esa pregunta la tarea es analizar cada una de las ideas principales identificadas en cada párrafo y ver si alguna de las ideas principales o temáticas identificadas sirve como idea principal general (selección u omisión), luego nos preguntaremos ¿cuál de estas ideas posee un nivel de generalización alto?, o bien ¿requiero elaborar una idea general que incluya a las anteriores (construcción)? Se parece a la estrategia para obtener ideas principales (espero respuesta y las discuto con los estudiantes); por último, como en toda estrategia que empleamos debemos controlar su empleo correcto mediante preguntas: ¿esta idea expresa realmente lo más importante que el autor dice sobre el tema del texto? ¿cómo puedo saber que [...] es la idea general?, ¿conozco alguna pista? Muy bien que les parece si de nuevo vemos la lista de palabras, ésta no es un párrafo pero nos ayudará a practicar una de las macrorreglas, a ver de este listado y el subtema que elegimos ¿podemos seleccionar una idea?, ¿sustituir una por otra? o bien ¿construir una?, Así es construimos una que incluya el subtema.

Leamos este acetato (13) que contiene la estrategia para identificar ideas principales ¿Alguien tiene alguna duda con respecto a esto?

La utilidad de ambas estrategias estriba en que nos permite identificar la información de más alto nivel, la más general. Y nos permite llegar a una interpretación (representación del texto) más apegada a la intención del autor. ¿Cuándo creen que se debe utilizar esta estrategia?, efectivamente cuando se buscan ideas generales, no principales como afirma el libro de Español.

Bien, que les parece si utilizamos el texto de la página 32 no tiene título, lo que me parece más adecuado para identificar el tema general. ya que este es el tema que corresponde a esta sesión. Vamos a proceder de la misma manera que hemos hecho hasta ahora, primero realizamos nuestras actividades de

prelectura y luego leemos en silencio, una vez que terminemos esta primera lectura les mostraré como realizo el proceso completo ¿de acuerdo?

Modelado

¿Cuál es mi objetivo general? Identificar el tema y la idea general del texto. Cómo voy a llevar a cabo esto a través de diversas estrategias; la segunda que voy a usar es la estrategia anticipa y predice para ello me pregunto ¿de qué puede tratar el texto? ¿qué me sugiere el título? Ya dije que no tiene título, pero tiene palabras en negritas, tales como **paráfrasis**, **sinónimo** y además tiene una pequeña tabla que habla de la etimología de la palabra paráfrasis y un recuadro en la parte inferior que me proporciona una definición de paráfrasis, bueno yo puedo anticipar que el texto trata de la paráfrasis; a ver ¿qué sé sobre el tema? Bueno, sé que la paráfrasis es una estrategia para comprender la lectura; es parafrasear, explicar lo que dice el texto, pero con otras palabras; creo que si nosotros parafraseamos un texto tiene que ser sobre la información importante como las ideas principales y los subtemas.

¿Qué preguntas puedo hacerme acerca del tema que sugiere el título?, bueno, ¿qué es la paráfrasis?, ¿para que sirve?, ¿dónde la aplico?, ¿cómo le hago para parafrasear?. Ahora, ¿cuál será mi objetivo concreto de lectura?, ¿Qué voy a buscar en el tema? Bueno, responder a todas las preguntas que me hice sobre el tema.

De acuerdo con el modelo de lectura que hemos estado utilizando, lo que sigue es identificar los subtemas; ya sé que éstos son los temas de un párrafo, ¿cómo le hago para identificarlos?, bueno, preguntándome ¿de qué trata el párrafo?, luego analizar cada una de las oraciones para ver de qué o de quien se habla. El primer párrafo me dice que se habla de la paráfrasis, ¿cómo puedo saber que éste título es el adecuado (control de estrategia) Pues, por que todas las oraciones se refieren a ella, entonces, voy a anotar en el pintaron que el subtema del primer párrafo es la paráfrasis. Ahora voy a identificar la idea principal o temática de este párrafo, me pregunto ¿qué es lo más importante o cuál es la idea que condensa o resume el pensamiento más importante del párrafo?, ¿hay alguna idea que pueda suprimir por que exista otra más general? si creo que la segunda y la tercera; pues en la primera oración dice para qué sirve, entonces no necesito utilizar las otras preguntas ya que la primera me permitió seleccionar lo más importante. A ver, ¿cómo sé que esta idea es la más importante?, ¿conozco alguna pista? Todavía no, pero la otras oraciones no son relevantes. Voy a anotar esta idea en seguida del primer subtema: la paráfrasis es uno de los recursos para lograr la comprensión lectora.

A ver el párrafo 2 ¿de qué trata este párrafo? ¿habla de lo mismo que el anterior?, sí, habla de la paráfrasis, la primera idea no dice explícitamente que habla sobre la paráfrasis, pero lo que dice se refiere a su utilidad en la interpretación o desarrollo de un tema, preparar la clase, en la segunda oración se habla de la paráfrasis y en la tercera también ya que se menciona su

acepción etimológica, entonces todas las oraciones hablan de la paráfrasis ése debe ser el subtema, (controlo estrategia), lo anoto aquí. Bueno ahora cuál será la idea más importante ¿su definición o su significado etimológico?, aquí creo que debemos preguntarnos ¿cuál es la idea más importante, ¿hay alguna idea que pueda eliminar, sustituir por otra o construir una nueva?, la primera la elimino, por que lo que dice está contenido en la segunda oración; creo que no necesito construir una idea, sino condensar o resumir las dos ideas que se expresan en las oraciones una y dos; a ver que tal sería si dijera que la palabra paráfrasis se compone de dos vocablos griegos para que significa junto a y Phrazein que es decir o mostrar, lo que podría traducirse en explicar o interpretar una información; ahora bien reviso mi estrategia ¿ésta es la información más importante no existe otra más general; no, no existe otra.

Sigamos con el párrafo 3 es una oración compuesta, así es que va a ser muy fácil; me pregunto ¿de qué trata el párrafo?, ¿sigue hablando de lo mismo? parece que sí, sólo que ahora es de la redacción de la paráfrasis, ¿cómo puedo saber o estar segura de que este es el subtema, por que toda la oración habla sobre la redacción ¿qué es lo más importante que se dice sobre la redacción del párrafo, ¿hay alguna oración que puedo suprimir?, sustituir o si no se pueden las anteriores ¿construir?, no se necesita construir ninguna idea por que ya está expresada, entonces tengo que seleccionar y condensar la idea que tienen estas dos oraciones simples: a ver, la redacción de la paráfrasis consiste en transformar un texto en otro nuevo mediante el uso de sinónimos o enunciados por otros de igual significado. Lo anoto en el pintarrón.

Observen el párrafo 4 es otra oración compuesta, con 3 oraciones simples, ¿de qué trata el párrafo, del objetivo de la paráfrasis, esta estuvo muy fácil, veamos ¿cómo puedo saber si este puede ser el subtema, sí por que las otras dos oraciones simples se refieren a ella. Lo anoto. Ahora ¿Qué es lo más importante que se dice sobre el objetivo de la paráfrasis: puedo eliminar la primera oración, sí por que ahí esta el subtema, y la segunda no por que se explica el objetivo, la tercera sí, por que es una ampliación de la segunda., cómo quedaría: el objetivo de la paráfrasis es lograr que el texto original sea más amplio y claro.

El recuadro es una información destacada y se refiere a la definición de la paráfrasis, por ello debemos considerarla como una información importante, realmente es un párrafo encerrado en un recuadro. Me hago las mismas preguntas, aquí no hay pierda, verdad, entonces el subtema es la paráfrasis y la idea principal sería: La paráfrasis es la explicación o interpretación ampliada que se hace de un texto, para que éste sea más claro y comprensible. ¿Cómo sé que esa es mi idea principal? Y no otra, muy fácil, pues porque la que elegimos incluye el subtema y dice lo más importante de él. ¿Cómo quedaría (acetato 14)?

La paráfrasis:

Párrafo	Subtema	Idea temática
1.	la paráfrasis	es un recurso de la comprensión lectora
2.	La palabra paráfrasis	se compone de dos vocablos griegos <i>para</i> que significa junto a y <i>Phrazein</i> que es decir o mostrar, lo que podría traducirse en explicar o interpretar una información.
3.	Redacción paráfrasis	consiste en transformar un texto en otro nuevo mediante el uso de sinónimos o enunciados por otros de igual significado
4.	Objetivo paráfrasis	lograr que el texto original sea más claro y amplio
5.	La paráfrasis	es la explicación o interpretación ampliada que se hace de un texto, para que éste sea más claro y comprensible.

Este texto es muy consistente ¿verdad? no creo que sea problema elegir el tema, ustedes ¿han logrado identificarlo?, (lo más seguro es que la respuesta sea la paráfrasis) ¿la paráfrasis?; vamos a ver si es cierto.

Ahora debo identificar el tema general, a ver ¿qué debo preguntarme?, ¿de qué trata el texto? Para contestar esa pregunta tengo que revisar los cuatro subtemas del texto y seleccionar aquel que incluya el tema general; veamos todos los subtemas hablan de la paráfrasis, en el segundo habla de la palabra, el tercero de la redacción y el cuarto del objetivo. Sí, creo que el subtema paráfrasis sería el más general; no necesito construir uno nuevo que incluya a los cuatro; a ver ¿cómo puedo saber que la paráfrasis es el tema adecuado para el texto?, porque el subtema elegido como tema general engloba realmente a los demás. Muy bien, que les parece si vemos ahora el procedimiento que seguí para identificar el tema general en el acetato (12).

Veamos ahora, la idea principal ¿qué es lo más importante que el autor me está diciendo sobre el tema? Para contestar esta pregunta debo analizar las cinco ideas principales identificadas en los párrafos y preguntarme ¿Alguna de las ideas principales o temáticas identificadas sirve como idea principal general (selección u omisión)?, ¿cuál de estas ideas posee un nivel de generalización alto?, o bien ¿requiero elaborar una idea general que incluya a las anteriores (construcción)? Creo que la primera no puedo eliminarla por que es parte de la definición de la paráfrasis es decir sobre el qué es una paráfrasis, la cuarta y la quinta dicen casi lo mismo, creo que puedo sustituir la cuarta por la quinta, me quedan la primera y la quinta ya que estas son las de mayor nivel de generalización. Controla el empleo correcto de la estrategia, mediante preguntas: ¿esta idea expresa realmente lo más importante que el autor dice sobre el tema del texto? Sé que ésta es la idea más importante, las otras sirven para ampliar el significado de la paráfrasis, por ello creo que la idea general sería la paráfrasis es una estrategia de lectura que consiste en explicar o interpretar de manera amplia un texto original, para que éste sea más claro y comprensible. ¿Cómo puedo saber que ésta es la idea general?, ¿conozco

alguna pista? Todavía no conozco otras pistas. Pero como sea en este texto no se necesitan otras pistas porque es muy claro, pero hay otras estrategias para identificar la idea general, como sería la estructura textual, esas la veremos más adelante. Muy bien, que les parece si vemos ahora el procedimiento que seguí para identificar la idea general en el acetato (13). Debo recordarles que esta es una manera para obtener la idea general o central del texto, hay otra forma y esa la veremos más adelante.

¿Aprendimos algo del texto que acabamos de leer?, ¿Qué importancia tiene la paráfrasis?, ¿cuál es la diferencia entre una paráfrasis y un resumen?

Práctica guiada

Ahora van ustedes a practicar cada una de las estrategias utilizadas en esta sesión en un texto sin título que resulta muy ad hoc a lo que nosotros estamos buscando hoy: identificar el tema general de un texto, se preguntarán cómo van a aplicar estrategias antes de la lectura par activar conocimientos, bueno recuerden que para anticipar o formular objetivos no sólo hay que leer el título, podemos ver otras marcas y aún así, si no existieran éstas, todavía tendríamos la oportunidad de leer las primeras líneas, pero observen detenidamente el texto; ¿hay pistas para aplicar estas estrategias? (espero respuestas).

Antes de iniciar con el ejercicio, será bueno que nos preguntemos algunas cuestiones que tienen que ver con el vocabulario (construcción de esquemas de conocimiento) que se maneja en el texto, ¿alguien sabe que es un coste?, ¿cómo podrían explicar ese concepto?, ¿qué otra palabra puede significar lo mismo que coste? Es probable que durante la lectura encuentren otras palabras que sean desconocidas para ustedes, pero creo que el contexto les permitirá identificar el significado de ellas, si no es así, podrán recurrir al diccionario; recuerden sólo como último recurso.

Distribuir las hojas y preguntar ¿ahora que vamos a hacer? (repaso rápido. Verificar que los estudiantes utilicen correctamente las estrategias antes, durante y después de la lectura).

La evaluación de la lectura de esta práctica la llevaré a cabo a través de una paráfrasis.

Entrenamiento en estrategias básicas de comprensión
Estrategias para identificar el tema y la idea general del texto

Sexta sesión

Fecha: 20 de agosto de 2002

Contenido: Paráfrasis

Práctica independiente de la estrategia para Identificar tema e idea general

Práctica independiente

Antes de realizar la práctica independiente ¿reparamos las estrategias que estudiamos ayer? Alguien quiere mencionar qué es y en que consiste un tema general?, ¿cómo se identifican los temas ¿qué es una idea general o central? ¿cómo se identifican estas ideas? (espero respuestas si veo que hay necesidad de complementar la información proporcionada por los alumnos, presentaré de nuevo los acetatos 9, 10, 12 y 13).

La práctica independiente que permitirá el empleo de las estrategias para identificar tema e idea general incluye la lectura *el primer alfabeto, el de los fenicios, ignora las vocales* (Español I 2001:34) y su evaluación se llevará a cabo a través de una paráfrasis.

Como es costumbre, al finalizar el ejercicio uno de ustedes tendrá la oportunidad de decirnos cómo le fue en la estrategia, qué hizo... Asimismo, discutiremos la información importante que obtuvieron y el arreglo que hicieron de esta información en la paráfrasis. Tienen 45 minutos.

Al finalizar la clase:

No olviden que la hoja para pensar de la estrategia para identificar tema e idea general de un texto se entregará al terminar la clase y se discutirá –al igual que el diario de aprendizaje– mañana en los primeros minutos de la sesión.

Observaciones de la quinta sesión

Con respecto al proceso de intervención

- De acuerdo con la secuencia de contenidos propuesta tanto en el libro de Español como en la dosificación del programa, esta sesión corresponde al resumen, sin embargo, el modelo de lectura que se lleva a cabo en este grupo contempla el resumen como una estrategia de comprensión posterior a la lectura y aún faltan dos estrategias que corresponden al momento de la lectura (las estrategias para identificar temas e ideas generales y la estrategia esquemática) fundamentales para facilitar la elaboración de resúmenes; por tal motivo, se consideró necesario saltar este contenido y abordar el siguiente (*La paráfrasis*) e integrar en dicho contenido, el entrenamiento de la estrategia de tema e idea general. Este cambio en la secuencia de contenidos no constituye un problema ni para el tratamiento experimental, ni para los objetivos de aprendizaje propuestos por el libro de Español I, pues aún cuando la paráfrasis —al igual que el resumen— se contempla en el programa de la asignatura como una estrategia para después de la lectura, lo único que propone para su abordaje es que el alumno sepa lo que es una idea central o general, sin entrar en detalles de cómo identificar esta idea, de ahí que se haya considerado que la estrategia prevista para esta sesión servirá de complemento y resultará de gran utilidad para el aprendizaje del contenido y el desarrollo de la habilidad de parafrasear por escrito. Se explicó la situación a los alumnos y se tomaron acuerdos para abordar la estrategia del resumen, una vez que termine el entrenamiento de las estrategias que se llevan a cabo durante la lectura.
- Durante esta sesión se explicó las diferencias entre tema general y subtema, idea principal e idea general, asimismo, se hizo énfasis en que lo que hoy se vería sería una estrategia para identificar ideas generales pero que existe otra, la estrategia esquemática o estructura textual, que se utiliza cuando la idea general no puede ser identificada con el proceso de selección y jerarquización de ideas temáticas. Al parecer no hubo complicaciones para los alumnos con estas diferencias.
- La explicación oral, el modelado y la práctica guiada transcurrió sin problemas, los dos textos previstos están contenidos en el libro de Español sin título, por lo que resultaron adecuados para que los alumnos identificaran el tema.
- La práctica guiada tardó más del tiempo considerado; el texto que de acuerdo con el libro de Español correspondía a esta clase e incorporado a la práctica resultó difícil para los alumnos, aún con el apoyo de la maestra y el trabajo en binas, no obstante la mayoría pudo seleccionar el tema y la idea central del texto una vez que se discutieron los subtemas e ideas principales. La identificación de las ideas principales se les ha facilitado enormemente con la identificación de subtemas, pues es más sencillo saber de qué o de quien se habla y después buscar lo más importante que el autor dice sobre el tema del párrafo.

- Se dieron las dos interrupciones esperadas para la recabación de firmas y la toma de fotografías.

Con respecto a la participación

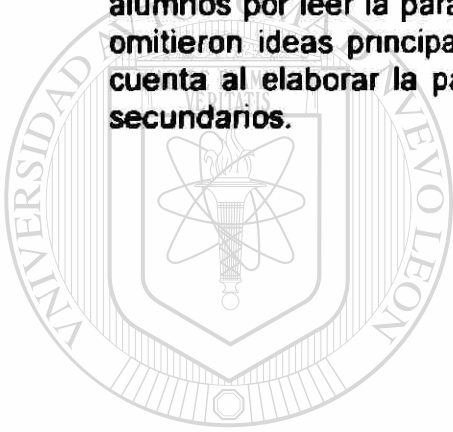
- La participación se incrementó durante el momento de la evaluación ya que muchos querían leer su paráfrasis, por lo que puede calificarse como buena.

Con respecto al comportamiento

- El comportamiento estuvo centrado en la tarea.

Con respecto a la evaluación lectora

- La evaluación se llevó a cabo a través de la elaboración y la discusión de la paráfrasis del texto analizado, no obstante el entusiasmo de los alumnos por leer la paráfrasis elaborada, se pudo constatar que algunos omitieron ideas principales que sí identificaron pero que no tomaron en cuenta al elaborar la paráfrasis, de ahí que se extendieron en detalles secundarios.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Observaciones de la sexta sesión

Con respecto al proceso de instrucción

- Al inicio de la sesión un alumno leyó su diario de aprendizaje lo que permitió recapitular la estrategia para identificar el tema y la idea general de un texto, así como su utilidad en la elaboración de la paráfrasis.
- Dado que esta sesión estaba dedicada a la práctica independiente, se seleccionó un texto (*El primer alfabeto, el de los fenicios, ignora las vocales*) más sencillo que el previsto en la práctica guiada, lo que ayudó a los alumnos a trabajar de manera más ágil.
- Durante el modelado de los alumnos se advirtió que la identificación del tema fue más fácil para los alumnos, que la determinación de la idea general, quizá esto se deba a que en las dos lecturas trabajadas (práctica guiada e independiente) por los alumnos había que construirla y no seleccionarla; al final nos pusimos de acuerdo en la idea central.
- Los alumnos interrumpieron su práctica cuando llegó el joven encargado de tomar las fotos. Los muchachos se mostraron intrigados de porque tanta foto. Se explicó, sin entrar mucho en detalles, de que el trabajo que se estaba realizando en este grupo debía estar documentado.

Con respecto a la participación

- La participación ha ido incrementándose, cuando menos en esta sesión participaron varios alumnos que no había escuchado antes.

Con respecto al comportamiento

- Centrado en la tarea

Con respecto a la evaluación de la lectura

- El texto analizado en esta práctica se evaluó a través de la elaboración de una paráfrasis que un alumno leyó al finalizar el trabajo. La evaluación de los escritos (más cuidadosa) permitió comprobar que sólo el 40% de los estudiantes lograron elaborar una paráfrasis en la que se advierte el rescate de información de alto nivel, pero no su utilización en la paráfrasis.

Lectura modelado

Sin título

La **paráfrasis** es uno de los tantos recursos para lograr la comprensión lectora; la experiencia que has adquirido como estudiante te hará reconocer, que una de las finalidades principales de la lectura es captar el significado auténtico de las palabras, es comprender el mensaje de un emisor.

Cuando se te solicita desarrollar temas, preparar la clase, o interpretar un dato deberás hacerlo con las palabras adecuadas para explicar lo solicitado. La paráfrasis es uno de los recursos más utilizados para explicar o interpretar información; etimológicamente hablando, esta palabra es de origen griego y se compone de dos elementos.

ELEMENTO	SIGNIFICADO
Para	Junto a, al lado de
Phrazein	Decir, mostrar

En el terreno de la redacción la paráfrasis se utiliza para transformar un texto original en uno nuevo, cambiando palabras por su correspondiente sinónimo, cambiando enunciados por otros de igual significado.

Se debe reconocer como el objetivo de la paráfrasis en la redacción, lograr que el texto original sea más claro y amplio, bajo estos principios será factible parafrasear textos científicos, expresivos o literarios. Históricos...

La paráfrasis es la explicación o interpretación amplificada que se hace de un texto, para que este sea más claro y comprensible.

Roque y otras,
Español, 2001: 32.

Lectura práctica guiada

Muchos y variados son los costes económicos que ocasiona la contaminación. En primer lugar están los costes directos, derivados de la atención médico-hospitalaria para la recuperación de la salud de aquellas personas afectadas directamente o por enfermedades derivadas. En segundo lugar están los costes derivados de la reconstrucción del patrimonio histórico-artístico. Hay además, otros costes menos visibles directamente, pero no menos importantes, como los costes por reducción de la producción agrícola y por reducción de la producción industrial debido a enfermedades pasajeras que ocasionan pérdidas de jornadas de trabajo, así como los costes de regeneración de ecosistemas alterados, los costes de conservación de superficies y fondos acuáticos y la reproducción de especies, etc.

Son costes económicos que se incrementan por el propio desarrollo, pero que repercuten directamente sobre la sociedad; de ahí surge también la necesidad de obtener una reducción en los niveles de contaminación.

A pesar del continuo crecimiento de la demanda por parte de la población y las sociedades desarrolladas, se impone un hecho ineludible: el control de los procesos de contaminación tanto atmosférica como acuática o acústica.

Las principales fuentes de contaminación (industria, vehículos, usos domésticos) han de modificar sus criterios de uso de combustible y proceder a crear instalaciones preventivas y establecer controles.

En efecto, las actividades humanas provocan una variación en la composición de la atmósfera y cambio en las concentraciones de vapor de agua, liberando calor. Por ejemplo el carbón a aumentado la deforestación combinada con la combustión de compuestos orgánicos como el petróleo o el carbón ha aumentado la cantidad de CO² (dióxido de carbono) existente en la atmósfera, y la mayor presencia de este gas contribuye a un calentamiento gradual de la atmósfera interior.

Repercusiones económicas de la contaminación
En Roque y otras,
Español I, 2001:30

Lectura práctica independiente

El primer alfabeto, el de los fenicios, ignora las vocales

Los griegos dispusieron durante el segundo milenio antes de Cristo de un sistema de escritura que desapareció para siempre cuando su cultura fue arrasada por los dorios. Tres o cuatro siglos después, Grecia no conocía otra escritura que la fenicia. Se ignoran de dónde proceden los signos fenicios, pero parece verosímil que provengan de transformaciones sucesivas de algunos signos cuneiformes, o más probablemente todavía de la escritura demótica del antiguo Egipto.

En cualquier caso lo que es seguro es que el alfabeto fenicio sólo contiene consonantes, semejándose en esto a las lenguas semíticas, como el hebreo y el árabe, que se caracterizan por un repertorio vocálico muy reducido.

Los fenicios, eminentes mercaderes y navegantes, comerciaron con todos los pueblos del Mediterráneo oriental, y muy posiblemente estos contactos comerciales fueron el cauce para la difusión de su alfabeto entre aquella gente.

Roque y otras,
Español, 2001: 34

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Universidad Autónoma de Nuevo León
Escuela Preparatoria N° 2
Entrenamiento en estrategias para la comprensión lectora

Práctica guiada *Estrategias para la identificación de tema e idea general*

Nombre: _____
Grupo: 35 Turno: primero Fecha: _____

Instrucciones: Realiza en equipo de tres las actividades que se propone enseguida.

Actividades antes de la lectura

1. Conforme al procedimiento de prelectura revisado, contesta las siguientes preguntas.

a) ¿Cuál es mi objetivo general?

b) ¿De qué puede tratar el texto? ¿Que me sugiere el título?

c) ¿Qué sé sobre el tema?

d) ¿Qué preguntas puedo formular acerca del texto?

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Actividades durante la lectura

2. Lee con atención el texto sin título que aparece en la p. 30 de tu libro de Español I.

3. Relee el texto para que de acuerdo con el procedimiento propuesto identifiques los subtemas e ideas principales de cada párrafo

4. Escribe en los espacios correspondientes los subtemas e ideas principales que identificaste en cada párrafo.

Párrafo 1

Subtema: _____

Idea principal: _____

Párrafo 2

Subtema: _____

Idea principal: _____

Párrafo 3

Subtema: _____

Idea principal: _____

Párrafo 4

Subtema: _____

Idea principal: _____

Párrafo 5

Subtema: _____

Idea principal: _____

5. Emplea las estrategias estudiadas para identificar el tema general del texto, luego escríbelo en la línea inferior.

6. Aplica el procedimiento estudiado para identificar la idea central o general del texto, después anótala en las siguientes líneas.

Actividades para después de la lectura

7. Escribe una paráfrasis del texto.

Universidad Autónoma de Nuevo León
Escuela Preparatoria N° 2
Entrenamiento en estrategias para la comprensión lectora

Práctica independiente *Estrategias para la Identificación de tema e idea general*

Nombre: _____
Grupo: 35 Turno: primero Fecha: _____

Instrucciones: Realiza de manera individual las actividades que se propone enseguida.

Actividades antes de la lectura

1. Describe tus actividades de prelectura

Actividades durante la lectura

2. Lee con atención el texto *El primer alfabeto, el de los fenicios, ignora las vocales* que se reproduce en la página 34 del libro de Español I.

3. Relee el texto y de acuerdo con el procedimiento propuesto identifica los subtemas e ideas principales de cada párrafo.

4. Escribe en los espacios correspondientes los subtemas e ideas principales que identificaste en cada párrafo.

Párrafo 1

Subtema: _____

Idea principal: _____

Párrafo 2

Subtema: _____

Idea principal: _____

Párrafo 3

Subtema: _____

Idea principal: _____

8. Escribe las preguntas que requieres formular para identificar el tema.

9. Escribe las preguntas necesarias para identificar las ideas principales.

10. Emplea las estrategias estudiadas para identificar el tema general del texto, luego escríbelo en la línea inferior.

11. Aplica el procedimiento estudiado para identificar la idea central o general del texto, después anótala en las siguientes líneas.

Actividades para después de la lectura

12. Escribe una paráfrasis del texto.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Entrenamiento en estrategias básicas para la comprensión Estrategia estructura textual

Séptima sesión

Fecha: 29 de agosto de 2002

Contenido: Características del concepto

Entrenamiento en estrategia esquemática o estructura textual

Recapitulación de tema anterior

- Lectura y discusión del diario de aprendizaje y hojas para pensar.

Como siempre, iniciaremos la sesión con la lectura y discusión del diario de aprendizaje y las hojas para pensar, esto nos servirá para recordar lo que revisamos el viernes. (Se realizarán comentarios en torno a la clase anterior tomando en cuenta la discusión generada a partir del diario y la hoja de pensar).

Objetivo

La semana pasada estudiamos dos estrategias fundamentales para la comprensión lectora y que tienen que ver con la información general que un autor proporciona en el texto. Alguien puede decirme de que hablamos la sesión pasada? (espero respuesta). Así es, las estrategias para identificar el tema e idea general del texto; alguno de ustedes puede decirnos ¿a qué llamamos tema general? (respuesta: un tema general es el título o asunto que se aborda en un texto). ¿cuáles son sus características? (respuesta: el título o tema de un texto debe ser corto, puede ser una palabra, frase u oración simple) ¿cómo identificamos el tema general (respuesta: autopreguntarse ¿de qué trata el texto; para contestar esa pregunta hay que analizar cada uno de los subtemas y seleccionar aquel que incluya el tema general, o bien construir uno más general que incluya los restantes mediante la estrategia de integrar y construir (macrorreglas), luego verifico que el tema elegido sea el más adecuado preguntándome ¿cómo puedo saber que (...) es el título más adecuado? El subtema seleccionado engloba realmente a los demás?, ¿no he excluido alguno?, o bien, en el caso de que el tema haya resultado de una construcción, entonces me pregunto ¿mi construcción tiene un nivel de organización más alto que el de los subtemas?). Y que me dicen de la idea general ¿qué es?, ¿En qué consiste? (respuesta es lo que se dice del tema, o como señala el texto, es la idea que resume o condensa el pensamiento más importante del texto, consiste en seleccionar, sustituir o construir la idea más general del texto). Muy bien, recuerdan lo que señalamos con respecto a la idea general (respuesta). Así es, deben recordar que a veces la idea general la podemos seleccionar de entre las ideas temáticas identificadas previamente, pero cuando la estrategia de selección y jerarquización no resulta entonces lo que debemos hacer es utilizar otra llamada estrategia estructural, esta es la estrategia que vamos a revisar, hoy.

El objetivo de la sesión es, entonces, identificar la estrategia estructura del texto o esquemática.

Explicación oral

¿Alguno de ustedes puede decirme que les sugiere el concepto de estructura textual? (esperar respuestas y retomarlas). Veamos el siguiente acetato (15) ¿alguien quiere leer? *Una estructura textual no es más que la forma de organización que un autor emplea para interrelacionar las ideas que va expresando en un escrito.* Los autores (escritores, maestros, alumnos...) siempre escriben con un propósito y a partir de él toman decisiones sobre cómo van a organizar y expresar sus ideas por escrito; de estas decisiones depende que unos textos sean narrativos, como los cuentos o las novelas... o expositivos, como los que hemos leído hasta el momento, con excepción del texto *Tocando el cielo*, ya que ese es una narración informativa ¿alguno de ustedes ha leído un cuento?.
Discusión sobre la distinción entre texto narrativo y expositivo.

La forma que un autor utiliza para organizar sus ideas va a determinar que una información sea más importante que otra, por ello resulta fundamental conocer la estructura de un texto. En la unidad 4 de su libro de Español I van a tener la oportunidad de estudiar la narración y sus características, aunque sea muy corto el trabajo con este tipo de discurso ustedes podrán tener una idea sobre la narración, además en los cursos de Español III y IV ustedes estudiarán ampliamente la narración literaria; Lo que sí es grave, es que en ninguna parte se haya contemplado un estudio profundo de los textos expositivos y la forma como debemos leerlos. En la preparatoria –y en particular en la clase de Español I y II– los textos que predominan son los expositivos, por ello he considerado necesario revisar sus características y estudiar las estrategias que nos permiten comprender este tipo de textos.

El empleo de la estrategia de estructura textual facilitará enormemente la tarea de comprender la lectura, por que a través de ella podremos identificar la idea general. Podemos decir que la idea general debe resumir el contenido de las ideas temáticas, pero además debe reflejar la estructura utilizada por el autor.

Existen varios tipos de textos expositivos como los de problema solución, descripción, secuencia, causa-efecto (causalidad) comparación o contraste y secuencia. Cada uno de ellos constituye una forma de organización de ideas. Hay que aclarar que a veces los textos no son puros y que podemos encontrar combinaciones de estructuras, por ejemplo habrá pasajes en donde se hable de un problema y su solución, con abundantes descripciones del problema o incluso de la solución, como es el caso del primer texto que leyeron ¿recuerdan el que hablaba de los insectos comestibles? Permítame presentarles el texto *Los insectos, un alimento del pasado para el futuro* (Español I, 2001: 27:29, -acetato 17-), que se incluyó en el cuestionario que resolvieron el primer día de clases, ¿observan las palabras claves subrayadas? Estas palabras (problema, solución) nos indica que el texto presenta un patrón organizativo ¿cuál será? (espero respuestas) así es de problema solución. Aunque no siempre se presenta tan

sencillo como en este caso, siempre habrá una forma predominante que es la que nos va a guiar para comprender la lectura ¿de acuerdo?

Vamos a leer el manual de estrategias para conocer estas formas de organizar los textos expositivos; conforme vayamos leyendo los vamos explicando. No es nada difícil.

(La explicación de la estructura, así como su representación gráfica se ejemplificará con fragmentos de textos ya leídos, en los cuales se han subrayado señales o palabras reveladoras de una estructura y se presentarán a través de acetatos).

Observen detenidamente las palabras subrayadas en el texto *Diálogo* (Español I, 2001: 36, -acetato 18-) ¿qué tipo de estructura presentará? Así es causalidad y este otro *Introducción* (Unidad I Español, 2001:8, -acetato 19 -); Así es, el texto que acabo de presentarles tiene una estructura de secuencia por que nos habla de un procedimiento o pasos que deben realizarse tal y como se presentan, pues de lo contrario no se logra el efecto o el propósito que se busca. Veamos un párrafo de la *Paráfrasis*, sirve para ejemplificar perfectamente la estructura (acetato 20) de descripción (La estructura de comparación y contraste la presentaré en el modelado).

Ahora vamos a ver el acetato (16) donde se reproduce la estrategia para identificar la estructura de los textos expositivos, como ustedes pueden ver es la misma que tienen en su manual, está organizada de la misma manera que las otras estrategias que hemos revisado, todas ellas basadas en las autopreguntas. La estrategia consta de tres pasos, al igual que las otras estrategias que hemos utilizado para el análisis: Preguntarse, tarea para responder a esa pregunta y controlar el empleo correcto de la estrategia ¿de acuerdo con esto que debemos hacer?

Actividades cognitivas y metacognitivas implicadas:

- Preguntarse: ¿Cómo se relacionan entre sí las ideas del texto?, ¿cuáles serían las palabras claves (señalizaciones) que me indiquen el patrón organizativo empleado por el autor?
- Tarea para responder a esa pregunta: leer el texto completo y preguntarse: ¿Cuál de entre todas las formas de organización que conozco puedo descartar (eliminación de patrones inadecuados) ¿Dónde están en el texto (según el caso) los problemas, las soluciones, las causas, las consecuencias, las semejanzas, las diferencias, las características las fases.? (localización de componentes).
- Controlar el empleo correcto de la estrategia mediante autopreguntas: ¿Las señales o palabras claves del texto corresponden realmente a la organización que yo identifiqué? ¿cómo puedo saber que [...] es la estructura o el esquema real del texto?.

¿Alguna pregunta?, como siempre voy a mostrarles como aplico yo esta estrategia, pongan mucha atención, si voy muy rápido o no comprenden algo, por favor pregunten, no importa que me interrumpan, ¿de acuerdo?

Modelado

El texto que voy a utilizar para aplicar la estrategia esquemática o estructura del texto es el de las *Características del concepto*, el viernes alcanzamos a revisar la introducción de la Unidad II y a responder el ejercicio inductivo en donde se nos presenta una definición de *concepto*. Muy bien, lo primero que tengo que realizar entonces es recordar todo lo que sé sobre el tema. Bueno, la introducción nos habla de que en esta unidad revisaremos el concepto, sus características y sus relaciones con otros conceptos. Recuerdo que se mencionó la relación entre el pensamiento y el lenguaje y se dijo que ambos eran utilizados por el hombre para comunicar y explicar la realidad, por lo que están presentes en todas las manifestaciones humanas para atribuir nombre, significado y valor a las cosas que nos rodea, puesto que *el pensamiento es la facultad que tiene el hombre para formar conceptos en la mente* (p. 71). En fin, el concepto es una imagen o representación mental que nosotros nos formamos acerca de los rasgos comunes de una persona, de un objeto, una palabra, un acontecimiento, por ejemplo, si yo escribo perro, esta será sólo una palabra en tanto no lo represente en mi mente y recuerde todas las cosas que son comunes a este animal, cada uno de nosotros tiene experiencias diferentes y tal vez yo me represente a un collie cuando digo perro y ustedes a un chihuahuero, pero todos recordamos los rasgos que son comunes a perro. En el ejercicio inductivo también se mencionó que cuando estudiáramos el tema *Características del concepto* nos íbamos a dar cuenta en qué consisten los rasgos comunes ¿verdad?

¿De qué puede tratar el texto? Para contestar esta pregunta tengo que ver el título; el texto tiene unas figuras ¿cómo se llaman éstas? Cuadrados, luego tiene unas preguntas que se refieren a un concepto: cuadrado. Con todo esto puedo deducir que el texto me va a informar sobre las características del concepto, va a ejemplificar estas características ya que para ello pusieron los cuadrados y las preguntas; a ver si es cierto. Mis preguntas guía de lectura son: ¿cuáles serán las características del concepto? ¿Cómo se distinguen?, ¿cómo se identifican?, mi objetivo concreto de lectura será buscar esas respuestas en el texto.

¿Qué les parece si todos leemos en silencio el texto y en la primera lectura resolvemos el cuestionario?

Con la lectura pude darme cuenta de que no había palabras que fueran desconocidas para mí, ¿ustedes tuvieron alguna dificultad con el significado de alguna palabra? El cuestionario es muy sencillo y veo que todos lo resolvieron, vamos a ver que contestaron, ¿cuál es el concepto expresado por las figuras? (respuesta: cuadrado), ¿cuáles características son iguales en las figuras?

(respuesta: figura cerrada, cuatro lados iguales, cuatro ángulos rectos, lados paralelos dos a dos), ¿cuáles características son diferentes? (respuesta: el tamaño, la forma, el diseño), ¿qué criterio siguieron para determinar estas características (probables respuestas: observación y comparación, hay que ayudar a identificar la relación, la comparación y la clasificación).

Ahora voy a entrar al análisis del texto. El texto sí habla sobre las características y hace una distinción sobre ellas, también me proporciona información sobre un procedimiento para identificar las características esenciales de un objeto, pero no las accidentales, sin embargo puedo inferir cuáles serían. Todas mis predicciones se cumplieron.

Ahora voy a identificar los subtemas de cada párrafo, para mí siempre es útil dividir los párrafos (divido párrafos y pido a los alumnos que hagan lo mismo, verifico cuántos párrafos señalaron ellos; luego releo el párrafo y aplico la estrategia) ¿de qué trata el párrafo? Bueno, el primero después de los cuadritos y del cuestionario es una alusión al ejercicio que nos solicitaron hacer, la primera oración se refiere a las características esenciales y el segundo a las accidentales, en tanto que el tercer alude a las dos características, creo que aquí puedo eliminar el tercero, pero no el primero y el segundo puesto que ambos contienen información importante, entonces, si no puedo seleccionar un tema del párrafo, ni sustituirlo por otro más general, lo que me queda es construir uno más general que abarque los dos enunciados: características del concepto, (control de estrategia) si creo que este es el tema pues abarca las dos oraciones, y obviamente contiene el tema de la tercera. Ahora voy a identificar la idea principal ¿Qué es lo más importante que el autor dice sobre el tema? Bueno, en la primera oración hace una distinción entre las características comunes a todos los cuadros y las diferentes, las primeras las llaman características esenciales y las segundas accidentales. No puedo seleccionar un enunciado, pues todos son importantes, tampoco puedo sustituir uno por otro más general, lo que queda es construir la idea: el concepto se determina a partir de sus dos características: las esenciales que aluden a los rasgos comunes y las accidentales a los diferentes. ¿cómo puedo saber si esta idea es la adecuada? Bueno porque es la que se repite en las tres oraciones.

¿De qué trata el párrafo dos? también tiene tres oraciones, la primera trata sobre las características esenciales, la segunda de las accidentales y la tercera es una especie de resumen sobre estas características, creo que el tema debe ser el mismo que el del párrafo anterior: características del concepto. Ahora debo identificar la idea temática o principal, ¿qué es lo más importante que el autor me dice sobre las características del concepto? Veamos, las tres oraciones sirven para abundar en lo que dice el párrafo uno; las dos primeras se valen del ejemplo de los cuadros para resaltar la distinción entre los conceptos, en tanto que la tercera constituye un resumen de las dos primeras; creo que puedo omitir éstas y seleccionar la tercera, ven aquí no tuve que aplicar las otras dos macrorreglas ni sustituir ni construir. ¿Cuál selecciono? Las características del concepto se resumen en que lo igual es esencial y lo diferente es accidental, ¿cómo puedo

saber que esta idea es la más general?, pues porque engloba las dos ideas anteriores y es lo más importante que se dice del tema. Esta idea y la anterior nos da indicios de una estructura textual de comparación o contraste.

¿De qué trata el párrafo tres? Bueno, aquí resulta un poco fácil seleccionar el tema, ¿verdad? Éste párrafo me habla del procedimiento para identificar un concepto, creo que ese debe ser el tema; ahora bien ¿qué es lo más importante que se dice de este tema?, bueno, el párrafo señala que este procedimiento sirve para identificar las características esenciales de un objeto o una clase de objetos para llegar al concepto, los pasos son varios todos ellos se refieren a la identificación de las características esenciales, estos pasos debo tomarlos en cuenta pues a ver entonces ¿cómo debería quedar la idea temática para que englobe el tema de manera adecuada?, A ver, ¿qué tal si decimos el procedimiento para identificar un concepto implica la observación de una clase de objetos, enlistar sus características comunes, comparar éstas con las que ofrecen los contraejemplos y discriminar las que sean diferentes. Si, creo que aquí se engloba la idea de todo este párrafo. Se menciona cada paso. Lo importante es recordar que los contraejemplos son aquellos que tienen características similares a los objetos cuyas características esenciales queremos descubrir por ejemplo el contraejemplo de un lápiz sería un lapicero o una pluma.

¿De qué trata el cuarto párrafo?, ¿se repetirá el tema anterior? a ver que dicen las oraciones, la primera habla de la definición del concepto y la segunda habla del ejemplo de los cuadrados, la oración que contiene el tema es la definición de conceptos ya que en esta oración se propone como algo concluyente al procedimiento de identificación de características esenciales. Ahora voy a identificar la idea principal ¿qué es lo más importante que se dice del tema? Aquí está muy fácil, es la primera oración donde se encuentra la idea temática, la última es un ejemplo de definición de cuadrado, creo que puedo quedarme con la primera y omitir la segunda, pues la primera es más general y la otra sólo la ejemplifica. La definición de un concepto alude sólo a las características esenciales o rasgos comunes de un objeto. Para controlar mi estrategia debo ver si esta idea engloba el subtema y si es así veo si lo más importante del subtema está contemplado en la idea; así es, ¿verdad?

Veamos qué resultó con el empleo de las estrategias para identificar subtemas e ideas principales en este acetato (21):

Texto: Características del concepto

Párrafo	Subtema	Idea temática o principal
1	Características del concepto	el concepto se determina a partir de sus dos características: las esenciales que aluden a los rasgos comunes y las accidentales a los diferentes
2	Características del concepto	Lo igual es esencial y lo diferente es accidental
3	Procedimiento para identificar conceptos	El procedimiento para identificar conceptos consiste en: observación de una clase de objetos, enlistar características comunes, comparar éstas con las que ofrecen los contraejemplos, y discriminar las que sean diferentes.
5	Definición de conceptos	La definición de un concepto alude sólo a las características esenciales o rasgos comunes de un objeto

Para identificar el tema general del texto debo preguntarme ¿de qué trata el texto?, para responder a esa pregunta tengo que analizar los subtemas y si no puedo seleccionar uno que englobe de manera general el tema del texto, entonces tendré que construir uno. A ver los primeros dos subtemas se refieren a las características del concepto, estos subtemas engloban tanto las esenciales como las accidentales, en tanto que el tercero se refiere sólo a las características esenciales y el último a la definición del concepto, un tema global sería las características del concepto, pues de alguna manera se involucran las dos características en todos los subtemas.

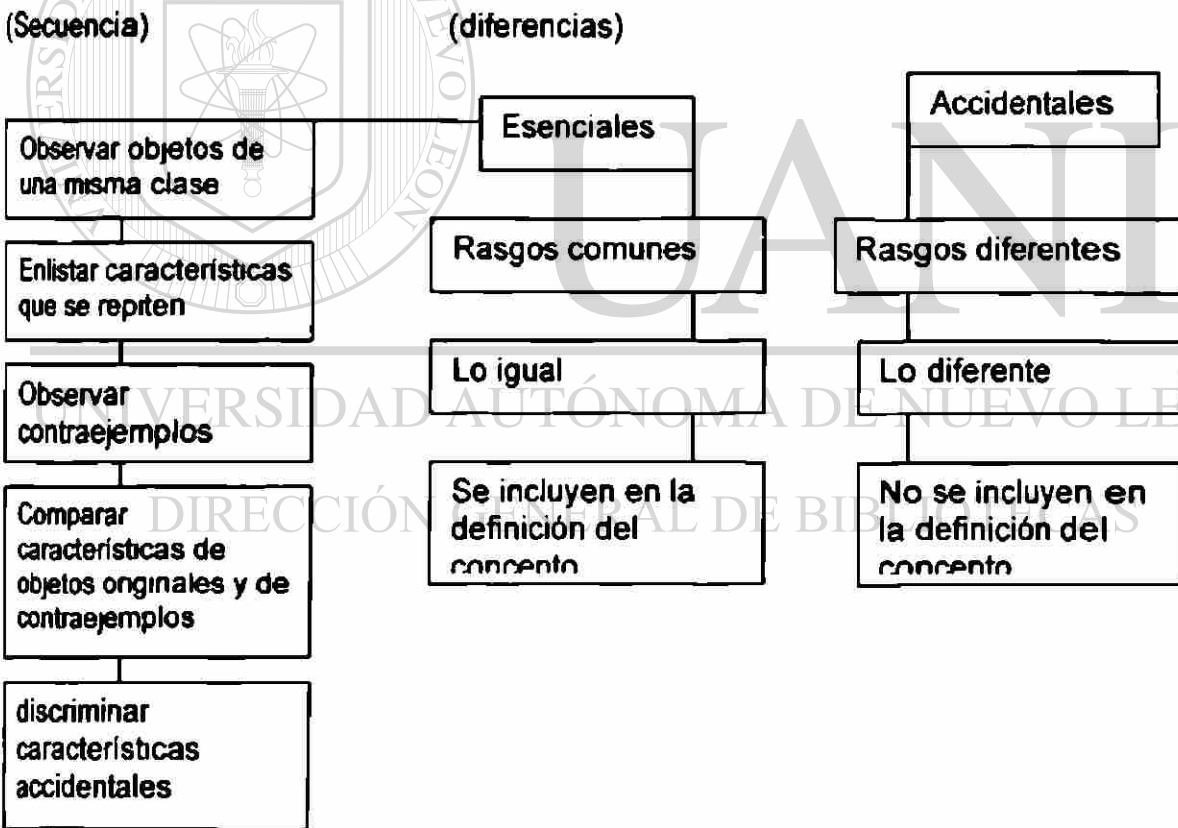
Ya señalamos que la idea principal debe resumir el contenido de las ideas temáticas, pero además debe reflejar la estructura utilizada por el autor. Por ello será necesario que identifiquemos la estructura que las autoras de este texto utilizan para organizar su ideas.

Voy a presentar otra vez el acetato (16) con el procedimiento para identificar la estructura textual. Primero tengo que preguntarme: ¿cómo se relacionan entre sí las ideas del texto?, ¿cuáles serían las palabras claves (señalizaciones) que me indiquen el patrón organizativo empleado por el autor? Qué tengo que hacer para responder a esa pregunta: leer el texto completo y preguntarme: ¿cuál de entre todas las formas de organización que conozco puedo descartar (eliminación de patrones inadecuados) bueno, creo que puedo descartar la estructura de problema-solución puesto que no hay palabras claves en el texto que me indiquen ninguno de estos componentes, tampoco se trata de una estructura de causalidad, pues no se mencionan causas ni efectos o consecuencias, creo que también puedo descartar la estructura de descripción, se habla del concepto, pero no se describe más bien se comparan y se contrastan sus características, y también se señala un procedimiento como información importante para definir el concepto de un objeto estamos hablando de dos estructuras, ¿cuál será la predominante? A ver voy tratar de localizar sus componentes; si se trata de una estructura de comparación entonces los

significados deben organizarse a partir de semejanzas y diferencias ¿dónde están en el texto las semejanzas y las diferencias? (las localizo y las indico en el acetato 21); pero parece que hay otra estructura ¿no?, si habla de los pasos para identificar el concepto y ya dijimos que cuando se habla de pasos, procedimientos o fases se trata de una estructura de secuencia, entonces, ¿dónde están esos pasos? ¿qué señales se presentan para cada estructura? (los localizo e identifico en el acetato 21)

Creo que primero debo ver la estructura de comparación o contraste; lo que se compara son las características del concepto, aunque sólo se contrastan y no se dan semejanzas. Creo que esta es la estructura predominante y la secundaria sería la de secuencia (para ahorrar tiempo presentaré el acetato 21 en donde señalamos las diferencias y luego mostraré acetato 22, paso por paso mientras voy señalando estas diferencias.

Estructuras del texto *Características del concepto* (acetato 22)



Observen que cada uno de los componentes de la estructura proceden de los subtemas y las ideas temáticas, sólo he completado las fases.

¿Cómo controlo el empleo correcto de la estrategia, pues mediante autopreguntas: ¿Las señales o palabras claves del texto corresponden realmente

a la organización que yo identifiqué? Así es, ¿cómo puedo saber que la comparación o contraste es la estructura o el esquema real del texto? Pues, elaborando la representación gráfica y ver si los componentes corresponde o no, además las señales son importantes en esta identificación, aunque debo aclarar que las que se incluyen en el manual son sólo algunas como ustedes pudieron ver cuando señalamos las palabras claves del texto.

Bien ahora lo único que faltaría será identificar la idea general, ésta debe resumir el contenido de las ideas temáticas, pero además debe reflejar la estructura utilizada por el autor, qué debo hacer, a ver veamos ¿Qué es lo más importante que las autoras me dicen sobre las características esenciales del concepto? Si la estructura del texto es comparativa, entonces la idea general o central del texto debe resumir el contenido fundamental de esta organización. Podría decir que la idea general son las diferencias entre las características esenciales y accidentales, pero aquí lo importante no son las características esenciales como se puede ver sino las esenciales que permiten definir al concepto. Voy a empezar formulándome la primera pregunta que podría ayudarme a identificar esta idea ¿puedo quitar algo del texto porque ya lo sabemos o porque se dice lo mismo pero de varias maneras?, sí creo que puedo quitar las ideas temáticas que se repiten sobre la diferencia entre estas características, a ver cómo quedaría:

"Un concepto se define partir de las características esenciales o los rasgos comunes de un objeto o clase de objeto"

Ahora voy a señalar todo el procedimiento que seguí para obtener la información de alto nivel para ello me voy a apoyar en el acetato 23 en donde se resumen todo los pasos que llevé a cabo para identificar la idea general del texto.

Este es el procedimiento que seguimos para comprenderle texto

1. Activar conocimientos previos
2. Elaborar predicciones
3. Formular objetivos concretos de lectura
4. Lectura del texto
5. Identificar vocabulario desconocido
6. Observar figuras y contestar cuestionario (para este texto)
7. Relectura de párrafos
8. Identificar subtemas mediante las estrategias estudiadas con anterioridad
9. Identificar ideas temáticas mediante las estrategias estudiadas con anterioridad.
10. Identificar el tema general conforme a las estrategias analizadas.
11. Identificar estructura textual, buscar señalizaciones
12. identificar idea central.

Práctica guiada (estructura de descripción)

Con el propósito de practicar la estrategia en cada una de las estructuras textuales revisadas realizarán varias prácticas, algunas combinadas con la estrategia del resumen y la de pregunta y respuesta que son las últimas estrategias que revisaremos, luego durante lo que reste del módulo nos dedicaremos a practicar las estrategias de comprensión; por lo pronto les voy a pedir que realicen de manera individual la práctica que les presento enseguida.

- Instrucciones: practicarán la estrategia estructura textual en el texto para identificar la idea central del texto Ciencia ficción. A ver que pasos son los que requieren realizar? (escucho y si es necesario, presento de nuevo el acetato 23).
- Distribuir práctica guiada.
- Supervisar el trabajo de los alumnos

Al finalizar la lectura discutiremos las estrategias, así como las preguntas que vienen al final de la práctica. Adelante muchachos.

Octava sesión

Práctica guiada 2 (estructura de secuencia/descripción)

Fecha: 30 de agosto 2002

Contenido: Relaciones de concepto/Mapa conceptual

Práctica independiente de la estrategia esquemática o estructura textual

En esta clase van a practicar la estrategia esquemática en equipos de tres personas, el texto lo pueden encontrar en su libro de Español I, en las páginas 92 y 93 el título de la obra es La historia de la Tierra. Sé que todos han leído algo sobre nuestro Planeta, utilicen todos sus conocimientos previos sobre el tema y verán que les resultará más fácil la tarea de comprender.

Bien, creo que 30 minutos es más que suficiente para trabajar en esta práctica, al finalizar esta práctica discutiremos las estrategias, el trabajo que llevaron a cabo, así como el contenido de la lectura, porque recuerden, necesitamos evaluar lo que leemos, para saber si realmente hemos comprendido la lectura.

Práctica independiente (estructura de comparación-contraste)

Fecha: 3 de septiembre de 2002

Contenido: Expresión oral: Discusión o debate

Práctica independiente de la estrategia esquemática o estructura textual

El texto que van a analizar hoy no tiene título, (Los pioneros y los astronautas norteamericanos) yo lo omití para que practicasen todas las estrategias, incluida la de identificar el tema general del texto; recuerden que pueden buscar otras pistas para llevar a cabo las estrategias de prelectura sin ninguna dificultad.

La práctica independiente de este día es un poco larga, pero su contenido como el del día anterior es sencillo, así es que creo que 40 minutos serán más que suficientes para trabajar, recuerden que el trabajo es individual.

Si alguien tiene una duda o quiere hacer una aclaración, levante su mano y yo iré hasta su lugar para ver si puedo ayudarlo.

Al finalizar, el trabajo, alguien modelará la estrategia, luego vamos a aprovechar la técnica de Expresión oral que aprendimos en la primera parte de la sesión: la discusión o debate para practicarla, al mismo tiempo que evaluamos la lectura a través de la discusión de las preguntas sobre el tema.

Adelante muchachos.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Observaciones de la séptima sesión

- Los días anteriores a esta sesión se trabajó en los contenidos de índole lingüística y ortográfica, por lo que se continuó parcialmente con el tratamiento con solicitudes de lecturas en textos elegidos por los alumnos y comentarios sobre ellas. De manera independiente los alumnos elaboraron una recapitulación de unidad, cuya lectura (*Neurocirugía*, Español, 2001: 63-64) sirvió para practicar las estrategias estudiadas hasta el momento, incluida la que propone el texto (la paráfrasis). Al parecer las dificultades para identificar subtemas e ideas temáticas han disminuido sensiblemente, pues de acuerdo con los estudiantes esta tarea se facilita con la identificación de los subtemas; el tema tampoco ha representado (al menos de manera oral) problemas para los alumnos, aún se les dificulta la identificación de la idea central, aunque en el trabajo escrito (recapitulación de unidad: *Neurocirugía*) la mayor parte reconoció esta idea, aunque debo señalar que en este texto en particular la idea se identifica a partir de una selección y jerarquización de entre las ideas temáticas, lo cual resultó sencillo.

Con respecto al proceso de instrucción

- El inicio de la sesión se llevó a cabo con la lectura del diario de aprendizaje por parte de un alumno seleccionado al azar. El diario se ha constituido en una herramienta muy efectiva que facilita el diálogo y la discusión de los contenidos y estrategias que se revisan un día anterior, (recapitulación de tema anterior) pues los estudiantes reseñan las sesiones de entrenamiento junto a las de contenido curricular.
- La explicación oral de la estrategia esquemática llevó más tiempo del previsto, pues incluye todas las que se han estudiado a la fecha. Además, se incluyeron ejemplos de cada una de las estructuras textuales. Para ejemplificar estas estructuras se utilizaron los textos que los jóvenes habían leído y trabajado en sesiones de entrenamiento anteriores a ésta. Mediante acetato se presentaron los subtemas e ideas temáticas de cada texto, así como la representación gráfica de cada uno de ellos; esta representación sirvió para que los alumnos conocieran la utilidad de la estrategia esquemática en la identificación de la idea central o general.
- Para el modelado se utilizó el tema *Características del concepto* ya que cuenta con una estructura textual combinada –predominante: comparación y secundaria: descriptiva- y era necesario mostrar a los alumnos que los textos no siempre resultan tan sencillos como parecen. Dado que la estrategia esquemática tiene un grado de dificultad superior a las anteriores, se consideró importante promover la participación de los alumnos durante el modelado de la primera parte, es decir, en la identificación de subtemas e ideas temáticas y tema general con preguntas como ¿Ahora qué debo hacer?, ¿qué pregunta debo hacerme para...?. Sin embargo el modelado de la estrategia esquemática corrió por cuenta de la maestra.

- La práctica guiada –basada en el tema de *Ciencia ficción* cuya estructura es descriptiva- fue más guiada que nunca ya que se estimó que el tiempo que quedaba no iba a ser suficiente si sólo se supervisaba el proceso, además, el trabajo resulta más complicado para los alumnos ya que la estrategia esquemática incluye todas las previstas en el modelo (para antes y durante la lectura), con excepción de las que corresponden al resumen y la formulación de preguntas. La práctica permitió constatar que la estrategia esquemática requiere cuando menos de dos prácticas más, para terminar de comprenderla. Pero hay que admitir que los alumnos han obtenido un buen dominio en las estrategias antes de la lectura y han mejorado enormemente en las estrategias de identificación de subtemas e ideas temáticas, así como la selección del tema.
- Las interrupciones fueron las esperadas para la recabación de firma de entrada y salida.

Con respecto a la participación de los alumnos

- La participación en esta clase en particular fue muy nutrida, la mayor parte de los alumnos contribuyó para sacar adelante la tarea prevista en la explicación oral, modelado y en la práctica guiada. Algunas de las participaciones permitieron ver el compromiso que los alumnos asumen cuando se enfrentan a un texto, en tanto que otras dejaron ver la necesidad de continuar trabajando en la comprensión de la lectura; los silencios tras una pregunta de comprensión son sumamente elocuentes y esto sucede de manera regular.

Con respecto al comportamiento

- La mayor parte de los alumnos observó un comportamiento centrado en la tarea.

Con respecto a la evaluación lectora

- La evaluación lectora se efectuó mediante preguntas de respuesta literal, piensa y busca y de elaboración personal; tales preguntas se contemplaron en la práctica guiada y se discutieron posteriormente.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Observaciones octava sesión:

Con respecto al proceso de instrucción

- La recapitulación de lo tratado el día anterior se llevó a cabo a través de la discusión de la lectura del diario de aprendizaje.
- Antes de iniciar la práctica guiada preparada para esta sesión se discutieron las relaciones del concepto contenido revisado en la clase anterior, como un preámbulo para leer y explicar el tema Mapa conceptual, contenido curricular contemplado como una estrategia posterior a la lectura en el programa de la asignatura, asimismo, los estudiantes realizaron la actividad de aprendizaje propuesta por el libro para iniciar a los alumnos en la elaboración de mapas conceptuales (completar un mapa).
- La práctica guiada contempló uno de los textos propuestos por el libro para elaborar mapas conceptuales. La lectura *La historia de la Tierra* permitió a los alumnos trabajar en una estructura combinada de secuencia (predominante) y descriptiva (secundaria). Este texto resultó familiar para los estudiantes por lo que el trabajo fue ágil, aunque no sin tropiezos. El texto es denso –con mucha información- y todo parecía importante para los alumnos, por lo que se guió al grupo a fin de que trataran de condensar las ideas temáticas. Sin embargo, una vez obtenidas los subtemas y las ideas temáticas la identificación de la estructura interna del texto resultó rápida, aun con la dificultad de la combinación.
- El modelado de los alumnos se abocó sólo a la estrategia esquemática, dado los límites de tiempo. Los comentarios finales indicaron que la elaboración del mapa conceptual resultó más fácil, ya que tomaron en cuenta la información obtenida en la representación de la macroestructura y la estructura del texto y sólo circularon los conceptos que debían aparecer en el mapa conceptual. Cabe mencionar que el mapa conceptual siempre había resultado difícil para los estudiantes.

Con respecto a la participación

- La participación en esta clase fue muy entusiasta ya que la familiaridad con el tema resultó determinante.

Con respecto al comportamiento

- El grupo permaneció centrado en la tarea, lo que permitió constatar el rol activo que asumieron al leer el texto.

Con respecto a la evaluación de la lectura

- La evaluación se llevó a cabo a través de la elaboración de un mapa conceptual de la lectura trabajada en esta sesión.

Observaciones de la novena sesión:

Con respecto al proceso de instrucción

- La clase inició con la acostumbrada lectura del diario de aprendizaje. Se retomó el concepto de estructura textual y la representación gráfica de cada tipo de texto, a fin de preparar a los alumnos para la práctica guiada preparada para esta sesión.
- El tiempo para esta sesión se recortó 15 minutos debido a que la maestra debía acudir a una junta de profesores, sin embargo, como ya estaba contemplada esta reunión los ajustes se hicieron de manera previa.
- La práctica guiada –texto sin título con una estructura combinada de comparación y contraste, se trabajó en binas y transcurrió sin problemas ya que el texto ha sido el más sencillo con el que han trabajado, en donde tuvieron problemas fue durante la resolución de la actividad posterior a la lectura ya que en ella se formuló una pregunta de razonamiento extendido (piensa y busca) que los muchachos no entendían. Para contestar esa pregunta los muchachos debían recurrir a su horizonte del saber, esto es a sus conocimientos previos sobre la historia de México o la Universal y localizar un ejemplo similar al que trata la lectura. Tal situación se remedió a través de preguntas sobre a quien de nuestra historia se podría considerar como un pionero; para contestar esta pregunta el grupo utilizó un proceso de eliminación, se mencionaron algunos personajes como Pancho Villa, pero no supieron decir por qué era considerado como un pionero, luego a Miguel Hidalgo y aunque mencionaron que era un pionero porque se lanzó a buscar la independencia de México, no se convencieron de que este episodio histórico fuera similar al que se trataba en la lectura, hasta que alguien se le ocurrió mencionar a los aztecas y su búsqueda de una tierra con una serpiente y un águila, los trabajos que pasaron; luego mencionaron a Moisés que llevó al pueblo de Israel a la tierra prometida.

Con respecto a la participación

- El modelado que un alumno lleva a cabo al finalizar cada práctica independiente, fue sustituido por un modelado grupal, por lo que la participación fue un poco caótica ya que muchos hablaban al mismo tiempo, sin embargo, se logró rescatar la información importante.

Con respecto al comportamiento

- Centrado en la tarea

Con respecto a la evaluación de la lectura

- Para evaluar la lectura de esta sesión se emplearon preguntas de tipo literal, piensa y busca y de opinión previstas en la práctica independiente.

Lecturas (fragmentos) para la fase de explicación oral
Ejemplo: estructura problema-solución

Los insectos, un alimento del pasado para el futuro

El hambre, junto con la guerra y la enfermedad es un problema que no ha tenido una solución viable hasta el momento. Un ejemplo de ello es la hambruna constante que han soportado los países del llamado tercer mundo, donde el consumo de alimentos tradicionales se ve mermado por causas tanto económico-políticas como de índole ambiental.

De acuerdo con las estadísticas de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), el mayor porcentaje de muertes del tercer mundo se registra en la niñez a consecuencia de la desnutrición. A pesar de que se conoce el problema, al parecer no hay una solución inmediata a tan grave situación. Sin embargo, algunos investigadores han fijado la mirada en una especie muy común y abundante de alimento: los insectos.

Rico en proteínas

En México desgraciadamente se siguen presentando casos de desnutrición, principalmente en las áreas más pobres como en las rurales o semiurbanas. Esto se debe en mucho a la falta de recursos económicos de los consumidores, o bien a una deficiente educación nutricional. Estadísticas de la FAO revelan que existe un cuadro general de mala alimentación, con un promedio diario de ingesta de proteína animal per cápita de 3 a 5 g. siendo el parámetro internacional de por lo menos 60 g.

Ante esta insuficiencia nutricional, la doctora en Biología responsable del Departamento de Zoología del Instituto de Biología de la UNAM, Julieta Ramos Elordy, expone a la Revista del consumidor:

"Una de las grandes ventajas alimenticias que poseen los insectos es que se consume toda su biomasa. Es decir ninguna parte de su cuerpo se desperdicia, como suele suceder en los vertebrados, vamos a consumir el cien por ciento de su materia, lo cual los sitúa en la clasificación de concentrados proteínicos".

Su contenido en proteínas es muy superior al de la carne de res, puerco, ave o pescado, porque todo el insecto está constituido por proteínas que oscilan generalmente entre 30 y 81 por ciento. O lo que es lo mismo, tres cuartas partes de un gramo son proteína. También proporcionan calorías, contienen minerales como potasio, calcio, sodio, zinc, magnesio y cantidades elevadas de vitamina B.

Roque y otras,
Español I, 2001

Ejemplo estructura causalidad

Diálogo

Lo que se concibe con claridad, se expresa clara y fácilmente
Boileau

Hablar bien o hablar mejor es una necesidad del ser humano sobre todo en los tiempos actuales, de desarrollo tecnificado. A menudo nos encontramos con situaciones "especiales" o "complicadas" que pueden tener consecuencias trascendentales en nuestras vidas, por ejemplo:

- ✓ hacer una exposición ante un grupo numeroso de personas.
- ✓ entrevistarnos para conseguir un trabajo.
- ✓ realizar una prueba oral (oposiciones, juicios, exámenes, etc.)
- ✓ participar en un programa de radio o de televisión.
- ✓ Declaramos a la palabra amada, etc.

La vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como el de la expresión escrita. Una persona que no puede expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima corrección, no solo limita su vida profesional y sus aptitudes personales, sino corre el riesgo de ser criticado en más de una ocasión.

Aunque se da por hecho que el joven estudiante ya sabe hablar, pues es cierto que participa en conversaciones con su familia, con sus amigos, en explicaciones breves, diálogos, etc., es conveniente trabajar de manera más profunda y completa en las demás situaciones como las comunicaciones de ámbito social, exposiciones, debates públicos, reuniones, discusiones y en las situaciones académicas o laborales como: entrevistas, exámenes orales, argumentaciones, entre otras.

Ante estas necesidades que todo ser humano –sea estudiante o no- tiene que resolver en la vida diaria, se requiere que el alumno de preparatoria conozca los contenidos, ejercicios y estrategias en torno al diálogo oral.

Roque y otras,
Español I, 2001

Ejemplo estructura textual de secuencia

Introducción

El hombre es un ser social por excelencia, las circunstancias en que debe realizar procesos comunicativos en su entorno social son inmensos, ya sea desde la comunicación persona a persona, o en pequeños o grandes grupos.

Reflexionando acerca del cuestionamiento inicial de este texto, ¿qué sería nuestra vida sin la comunicación?, ¿qué tan importante es el lenguaje en nuestra vida diaria?. Se considera el lenguaje como el instrumento básico de nuestra comunicación, tanto en el aspecto escrito como en el oral.

Además nuestra capacidad de comprensión, que no es gratuita, está ligada por una parte, a las diferentes formas de adquisición del lenguaje, a nuestros conocimientos previos, a la madurez intelectual y finalmente a la experiencia y práctica que se tenga con la lectura.

Para comprender se necesita:

- a) Llevar a cabo un análisis de las partes que integran la información.
- b) Abstraer las ideas esenciales.
- c) Deducir las relaciones que guardan las ideas entre sí y con la vida diaria.
- d) Obtener una síntesis personal que dé cuenta del conocimiento obtenido por medio de la lectura.

El propósito de esta primera unidad es promover o fomentar en ti el arte de la comunicación escrita y oral; por lo cual incluimos en las técnicas de comprensión lectora: el resumen y la paráfrasis, y dentro de la expresión oral, el diálogo.

Para lograr el propósito de esta unidad, se elaborarán diferentes tipos de preguntas y actividades, en algunas de ellas sólo será necesario recurrir al texto, porque la respuesta está literalmente escrita en él, otras requieren más cuidado porque exigen la reflexión para llegar a una conclusión; y por último tendremos otro tipo de preguntas que dependerá de la riqueza de la información que se posea para emitir un juicio.

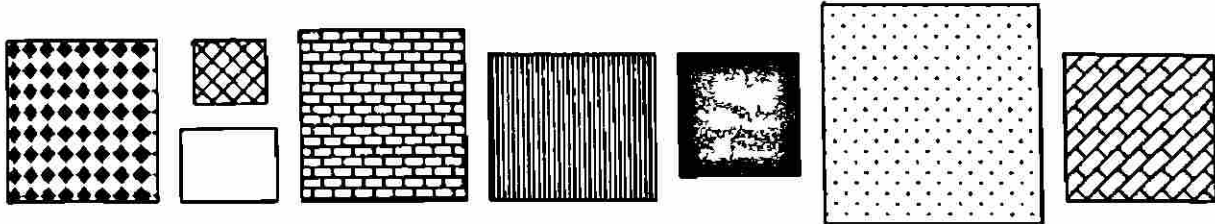
En esta unidad, además del tema de la comprensión de lectura manejaremos, en el aspecto lingüístico: el adjetivo, el artículo y el pronombre; en el aspecto ortográfico haremos referencia a la sílaba y al acento.

Roque y otras,
Español I, 2001

Lectura modelado

Características del concepto

CARACTERÍSTICAS DE LOS CONCEPTOS



1. ¿Cuál es el concepto expresado por las figuras?

2. ¿Cuales características son iguales en todas las figuras?

3. ¿Cuáles características son diferentes?

4. ¿ Que criterio seguiste para determinar esas características?

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Las características que encuentres semejantes se llaman esenciales o rasgos comunes; en cambio las que son diferentes, se denominan características accidentales; el conjunto de las dos clases de características, sirve para determinar un concepto.

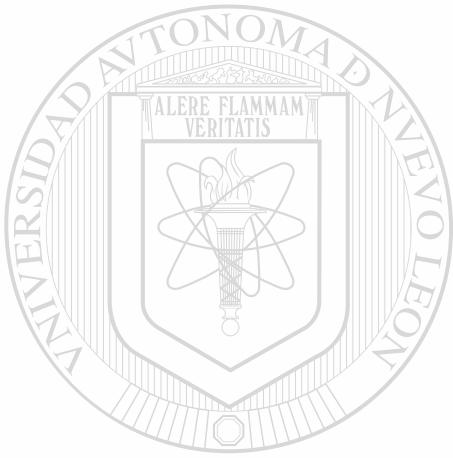
Si analizamos lo expresado anteriormente, una característica esencial del concepto cuadrado es el número de lados; cuatro; una característica accidental es el tamaño de los cuadrados. Lo igual es esencial o común, lo diferente es accidental.

Utiliza el siguiente procedimiento para identificar las características esenciales de un objeto o de una clase de objetos para llegar al concepto;

- a) Observa o imagina objetivos que pertenezcan a una clase. (Cuadrados de diferente tamaño, diseño o color). Haz una lista de las características que se repiten en los ejemplos considerados.

- b) Observa o imagina contraejemplos con características muy similares a las del objeto que estamos estudiando. (Rectángulos, rombos, trapecios, figuras de cuatro lados incompletas).
- c) Compara las características del ejemplo original y la de los contraejemplos.
- d) Discrimina aquellas características que por su relación se desvían del concepto estudiado.

Después de este procedimiento, se concluye con una definición que toma en cuenta las características esenciales o rasgos comunes del objeto: **Cuadrado es una figura geométrica cerrada, formada por cuatro lados iguales paralelos dos a dos y que se cortan formando ángulos rectos.**



Roque y otras
Español I, 2001:74-75

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Lectura práctica guiada

Ciencia ficción

La ciencia ficción es un tipo de literatura que nació en este siglo. Parte de la realidad y se sirve de la fantasía para mostrarnos las posibilidades de la vida en el futuro, inspirándose en el presente sin olvidar el pasado. Este tipo de relatos buscan sembrar una inquietud intelectual, matizada de espíritu crítico, para hacer salir al lector de su cotidianidad y hacerlo que se sumerja en otro mundo en donde lo espacial y lo temporal están alterados.

"La ciencia ficción nació para entretener. Sin embargo, también se está revelando como un instrumento eficaz e innovador para enseñar ciencia a través de películas y relatos. Escritores como Isaac Asimov y Arthur C. Clarke han dibujado el futuro con portentosa imaginación, e incluso, en ocasiones se han adelantado a las investigaciones de los científicos. La ciencia ficción, la más valiosa exploradora de lo desconocido, conserva así su capacidad para sorprendernos con todo su abanico de aciertos y verdades"

Aun cuando en muchas historias de este tipo se modifican deliberadamente algunos principios para hacer plausibles ciertas situaciones, la narración puede ser un estímulo para la reflexión, investigación y el estudio.

Tomado de Roque y otras,
Español I, 2001:23

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Lectura práctica guiada

La historia de la Tierra

La Tierra tiene cerca de 4600 millones de años, pero no fue sino hasta hace 3500 millones de años que hubo vida. Como muestra la tabla de la página de enfrente, las etapas tempranas de la evolución, desde las primeras células simples hasta los gusanos y medusas, tomaron tiempo como la evolución de todas las formas complejas de vida posteriores. Los primeros 4 mil millones de años de la historia de la Tierra se llaman Precámbrico. Los últimos 600 millones de años se llaman Fanerozoico, que significa "vida visible". El Fanerozoico se divide en tres edades.

En el Paleozoico, "vida antigua", surgieron varios grupos de animales y plantas, entre ellos corales, medusas, insectos, peces, anfibios, reptiles, helechos y coníferas. La mayor parte de las plantas y los animales pertenecieron a grupos que ya no existen. En el Mesozoico "vida intermedia" surgieron algunos grupos característicos de la vida moderna: aves, mamíferos y plantas con flores. Ésta también fue la época de los dinosaurios. En el Cenozoico, "vida moderna", mamíferos, aves, insectos y plantas con flores se extendieron ampliamente. Los humanos aparecen sólo en el último millón de años del Cenozoico.

Las eras Paleozoica, Mesozoica y Cenozoica se dividen en diferentes periodos. Los tres periodos del Mesozoico, cuando dominaron la tierra los dinosaurios, son Triásico, Jurásico y Cretácico. Al principio del Triásico, hace 245 millones de años, no había dinosaurios. La tierra estaba dominada por varios grupos de reptiles primitivos. Todos ellos se extinguieron 20 millones de años después, y los dinosaurios cobraron importancia.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Tomado de Roque y otras
Español I, 2001:92-93

Lectura práctica independiente

Los pioneros y astronautas norteamericanos

Los hombres y mujeres que en nuestros días son enviados al espacio exterior y los pioneros norteamericanos que hace años se trasladaban al lejano oeste tienen muchas cosas en común.

Ambos, los pioneros y los viajeros espaciales, iban a la exploración de territorios desconocidos aventurándose en regiones en las que nadie había estado antes. Los viajeros del espacio, igual que los pioneros, se enfrentaban a múltiples riesgos que desconocían.

Pero los métodos utilizados por los pioneros para sus desplazamientos eran muy diferentes de los que utilizan hoy en día los viajeros espaciales. Las rudimentarias carretas tiradas por caballos o yuntas de bueyes permitían a los pioneros desplazarse a velocidades muy por debajo de las que alcanzan hoy los poderosos cohetes lanzados al espacio.

Aun así, había ciertos elementos similares en ambos tipos de viajes: la vida en el interior de una cápsula espacial y la que hacían los pioneros en sus carretas entoldadas suponían grandes penurias y dificultades.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Universidad Autónoma de Nuevo León
Escuela Preparatoria N° 2
Entrenamiento en estrategias para la comprensión lectora

Práctica guiada *Estrategia Estructura textual*

Nombre: _____
Grupo: 35 Turno: primero Fecha: _____

Instrucciones: Realiza en binas lo que se propone enseguida.

Actividades antes de la lectura

1. Conforme al procedimiento de prelectura revisado, contesta las siguientes preguntas.

a) ¿Cuál es mi objetivo general?

b) ¿De qué puede tratar el texto? ¿Que me sugiere el título?

c) ¿Qué sé sobre el tema?

d) ¿Qué preguntas puedo hacerme?

e) ¿Cuál es mi objetivo concreto de lectura?, ¿Qué voy a buscar en el tema?

Actividades durante la lectura

2. Lee con atención el texto de Ciencia Ficción que aparece en libro de Español.
3. Relee el texto para que de acuerdo con el procedimiento propuesto identifiques los subtemas e ideas principales de cada párrafo.

Párrafo	Subtema	Idea principal
1.		
2.		
3.		

4. Identifica el tema general del texto, conforme al procedimiento estudiado, luego escríbelo en la línea inferior.

5. Identifica y representa gráficamente la estructura interna del texto, para ello emplea la estrategia correspondiente.

6. De acuerdo con las ideas temáticas y la estructura interna del texto identifica la idea central o general del texto.

Actividades para después de la lectura

7. Contesta las siguientes preguntas sobre el contenido del texto.

a) De acuerdo con el texto ¿cuáles son las características de la literatura de ciencia ficción?

b) Según el texto ¿cuál es la finalidad de la literatura de ciencia ficción?

c) Has tenido la oportunidad de leer (o ver) alguna obra de ciencia ficción?, si tu respuesta es afirmativa ¿cuál es tu opinión acerca de este tipo de literatura (películas)?

Universidad Autónoma de Nuevo León
Escuela Preparatoria N° 2
Entrenamiento en estrategias para la comprensión lectora

Práctica guiada *Estrategia Estructura Textual*

Nombre: _____
Grupo: 35 Turno: primero Fecha: _____

Instrucciones: Realiza en equipo de tres las actividades que se propone enseguida.

Actividades antes de la lectura

1. Conforme al procedimiento de prelectura revisado, contesta las siguientes preguntas.

a) ¿Cuál es mi objetivo general?

b). ¿De qué puede tratar el texto? ¿Qué me sugiere el título?

c). ¿Qué sé sobre el tema?

d). ¿Qué preguntas puedo hacerme?

e). ¿Cuál es mi objetivo concreto de lectura?, ¿Qué voy a buscar en el tema?

Actividades durante la lectura

2. Lee con atención el texto *La historia de la tierra* que aparece en el libro de Español I, p. 92 y 93.

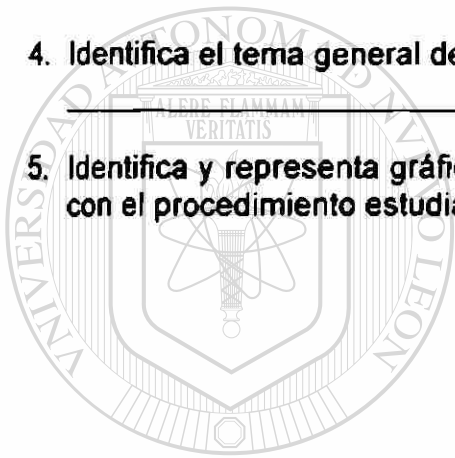
3. Identifica las palabras que te resulten desconocidas y busca su significado en el contexto.

4. Relee el texto para que de acuerdo con el procedimiento propuesto identifiques los subtemas e ideas principales de cada párrafo. Escribe tus respuestas en los espacios correspondientes del siguiente cuadro por columnas.

Párrafo	Subtema	Idea principal o temática
1.		
2.		
3.		

4. Identifica el tema general del texto, luego escríbelo en la línea inferior.

5. Identifica y representa gráficamente la estructura interna del texto, de acuerdo con el procedimiento estudiado.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

6. Identifica la idea central o general del texto, después anótala en las siguientes líneas.

Actividades para después de la lectura

7. Elabora un mapa conceptual del tema anterior, atiende al procedimiento que de manera explícita proporciona el libro de Español I.

Universidad Autónoma de Nuevo León
Escuela Preparatoria N° 2
Entrenamiento en estrategias para la comprensión lectora

Práctica guiada *Estrategia Estructura textual*

Nombre: _____
Grupo: 35 Turno: primero Fecha: _____

Instrucciones: Realiza de manera individual lo que se propone enseguida.

Actividades antes de la lectura

1. Conforme al procedimiento de prelectura revisado, contesta las siguientes preguntas.

a) ¿Cuál es mi objetivo general?

b) ¿De qué puede tratar el texto? ¿Qué me sugiere el título?

c) ¿Qué sé sobre el tema?

d) ¿Qué preguntas puedo hacerme?

e) ¿Cuál es mi objetivo concreto de lectura?, ¿Qué voy a buscar en el tema?

Actividades durante la lectura

2. Lee con atención el texto que aparece a continuación.

Los hombres y mujeres que en nuestros días son enviados al espacio exterior y los pioneros norteamericanos que hace años se trasladaban al lejano oeste tienen muchas cosas en común.

Ambos, los pioneros y los viajeros espaciales, iban a la exploración de territorios desconocidos aventurándose en regiones en las que nadie había estado antes. Los viajeros del espacio, igual que los pioneros, se enfrentaban a múltiples riesgos que desconocían.

Pero los métodos utilizados por los pioneros para sus desplazamientos eran muy diferentes de los que utilizan hoy en día los viajeros espaciales. Las rudimentarias carretas tiradas por caballos o yuntas de bueyes permitían a los

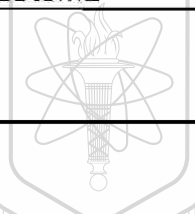
pioneros desplazarse a velocidades muy por debajo de las que alcanzan hoy los poderosos cohetes lanzados al espacio.

Aun así, había ciertos elementos similares en ambos tipos de viajes: la vida en el interior de una cápsula espacial y la que hacían los pioneros en sus carretas entoldadas suponían grandes penurias y dificultades.

3. Escribe el significado contextual de las palabras que se enlistan.

- a). pioneros _____
- b). penurias _____
- c). Exploración _____

4. Relee el texto para que de acuerdo con el procedimiento propuesto identifiques los subtemas e ideas principales de cada párrafo.

Párrafo	Subtema	Idea principal
1.		
2.		
3.		

5. Identifica el tema general del texto, conforme al procedimiento estudiado, luego escríbelo en la línea inferior.

6. Identifica y representa gráficamente la estructura interna del texto, para ello emplea la estrategia correspondiente.

7. De acuerdo con las ideas temáticas y la estructura interna del texto identifica la idea central o general del texto.

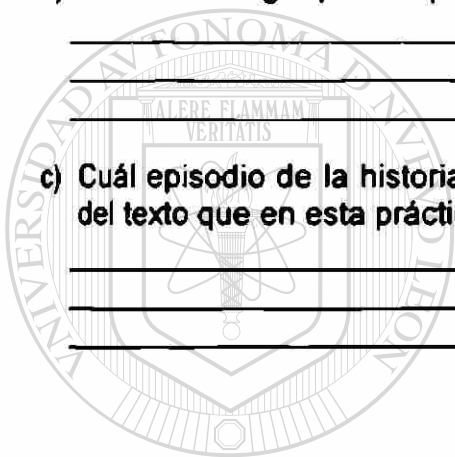
Actividades para después de la lectura

8. Contesta las siguientes preguntas sobre el contenido del texto.

a) De acuerdo con el texto ¿a qué parte de Norteamérica se dirigían los pioneros?

b) De tu entono ¿a quiénes podrías considerar como pioneros? ¿por qué?

c) Cuál episodio de la historia mexicana o universal pudiera ejemplificar el tema del texto que en esta práctica analizaste?



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Universidad Autónoma de Nuevo León
Escuela Preparatoria N° 2
Entrenamiento en estrategias para la comprensión lectora
Hoja para pensar

Nombre: _____
Grupo: 35 Turno primero Fecha: _____

I. Instrucciones: contesta las siguientes preguntas tomando en cuenta lo que has estudiado en las últimas sesiones.

1. ¿A qué se llama estructura textual?

2. ¿En qué consiste la estrategia esquemática o estructura textual?

3. ¿Cuáles son las formas de organización que los autores pueden adoptar en los textos expositivos?

4. ¿Cómo se representa gráficamente la estructura textual de los textos expositivos revisados?

Estructura: _____

Estructura: _____

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Estructura: _____

Estructura: _____

Estructura: _____

5. ¿Cuáles son las preguntas que integran la estrategia estructura textual?

6. ¿Cuáles son los pasos que se siguen con el empleo de la estrategia estructura textual?

1	7	_____
2	8	_____
3	9	_____
4	10	_____
5	11	_____
6		_____

7. ¿Cuál es la utilidad de la estrategia esquemática o estructura textual?

8. En caso de tener dudas ¿qué aspectos de la estrategia estudiada necesitas que te expliquen?

Entrenamiento en estrategias para la comprensión lectora

Estrategia para elaborar resúmenes

Décima sesión

Fecha: 9 de septiembre de 2002

Contenido: El resumen

Entrenamiento en estrategias para la elaboración de resúmenes

Recapitulación de temas y objetivo de sesión

- **Lectura del diario de aprendizaje**
- **Discutir con el grupo las estrategias relacionadas con la estructura textual y la idea general o central del texto ¿qué es una estructura textual?, cuáles son los tipos de textos expositivos que hemos revisado?, ¿cómo se identifica una estructura?, ¿cuál es la utilidad de la estrategia textual?**
- **Retomar las ideas presentadas por los jóvenes tanto de las estrategias como del verbo y el adverbio.**

Objetivo

El objetivo de esta sesión es aprender a elaborar resúmenes para obtener la representación mental del texto.

Explicación oral

El contenido por revisar hoy es el resumen; veremos en qué consiste, y cuales son las estrategias implicadas en la elaboración de un resumen, ¿quién tiene alguna idea sobre el concepto resumen?, ¿quién no ha elaborado un resumen durante los años de secundaria?, todos ¿verdad?, vamos a ver si lo hemos realizado bien y si realmente sabemos elaborar resúmenes, que les parece si leemos lo que dice el manual sobre esta estrategia. (leemos el manual) Ahora vamos a leer lo que dice el libro de Español sobre lo que es un resumen, abran su libro en la página 26. ¿Hay una diferencia con respecto a lo que dice en su texto? (espero respuestas y discuto con los jóvenes las diferencias).

El libro de Español se limitan a decir que el resumen se elabora a partir de las ideas centrales y que después se transcriben; creo que lo más importante aquí es saber que un resumen consiste en seleccionar las ideas importantes identificadas en el texto, tomar decisiones acerca de qué ideas principales se deben excluir y cuáles incluir (estrategia de supresión-selección), determinar cómo se agrupan las ideas en el texto y encontrar formas de englobarlas (generalización) y cómo expresarlas brevemente con palabras propias (estrategias de condensación/construcción) atendiendo a la estructura general del texto (estrategia textual). Veamos la estrategia en el siguiente acetato (24).

Bien, como pueden ver el resumen implica todo el procedimiento de lectura que hemos estado revisando a lo largo del módulo. Hay que formular

objetivos, activar conocimientos, anticipar y predecir, identificar subtemas e ideas principales, tema e idea general del texto y además a identificar la estructura textual. El resumen es una estrategia importante para la comprensión de la lectura, pues éste nos permite tener una representación mental de la lectura, que es el nivel más alto de comprensión al que podemos aspirar ya que es el que permite que nosotros no sólo comprendamos el texto, sino además aprender de él y utilizar este aprendizaje como base para otros más complejos o para comprender otros.

Así, la utilidad de esta estrategia estriba en que nos permite identificar la información de más alto nivel, la más general. Y nos permite llegar a una interpretación (representación mental del texto) más apegada a la intención del autor. Utilizamos el resumen cuando queremos aprender del texto y recordarlo a largo plazo.

Bien, que les parece si utilizamos un texto que ya hemos leído para aprender a elaborar resúmenes. Ya lo analizaron ustedes para identificar tema e idea general; además modelaron el procedimiento, sin embargo conviene volver a hacerlo para ahorrar tiempo y ver cómo se hace un resumen.

Modelado

Recuerdan qué es lo primero que realizaron en la práctica de esta lectura; si activar conocimientos ¿cómo hicieron esto si el texto no tiene título, ni subtítulos ni otra cosa que destaque (espero respuestas) Revisaron la cita bibliográfica o leyeron las primeras líneas, bien, así es cómo se hace a falta de títulos u otras marcas relevantes.

El texto fue un poco complicado ya que tiene palabras que desconocíamos, recuerdo que al finalizar la primera lectura del texto ¿nos preguntamos por las palabras desconocidas ¿qué es un coste?, ¿patrimonio?, ¿deforestación?, ¿ecosistemas?, ¿ineludible?, ¿acústica?, ¿atmósfera?

Durante la segunda lectura identificamos el subtema ¿cuáles son las preguntas que llevamos a cabo para ello?: ¿De que trata el párrafo?, ¿habla de lo mismo que el párrafo anterior/ ¿cuál es la tarea para responder a estas preguntas? Sí analizar cada una de las oraciones, y por último que debemos hacer para controlar la estrategia utilizada? Así es con preguntas ¿cómo puedo saber si el título para el párrafo fue el adecuado?, ¿todas las oraciones hablan sobre él?

¿Cuáles serían las preguntas que tengo que formularme para identificar las ideas principales (espero respuestas o ayuda a los jóvenes para que ellos sean los que recuerden) ¿qué es lo más importante que se dice del tema del párrafo? ¿cómo respondo a esa pregunta? Pues analizando las oraciones luego selecciono la idea más general y elimino las secundarias, o bien sustituyo las que dicen lo mismo que otra; y si todo esto no funciona entonces es que tengo que construir una idea. Finalmente controlo el empleo de mi estrategia con la

pregunta ¿esta idea realmente es la más importante que el autor me dice sobre el tema del párrafo?

Muy bien hoy vamos a trabajar un poco más rápido que de costumbre por que este texto ya fue trabajado, les voy a presentar el acetato (25).

Texto: La contaminación

Subtema	Idea principal o central del párrafo
Costos económicos de la contaminación	Son muchos y variados los costos económicos ocasionados por la contaminación.
Costos económicos de la contaminación	Son propios del desarrollo, pero repercuten en la sociedad por lo que es necesario reducir los niveles de contaminación.
La contaminación	Hace necesario el control de los procesos de contaminación tanto atmosférica como acústica.
Las principales fuentes de contaminación	requieren modificar sus criterios de uso, prevención y control de combustibles.

Ahora vamos a identificar el tema del texto completo. Veamos, debo preguntarme ¿de qué trata el texto? Para contestar esa pregunta tengo que revisar los cinco subtemas del texto y seleccionar aquel que incluya el tema general. En el acetato (24) es más fácil.

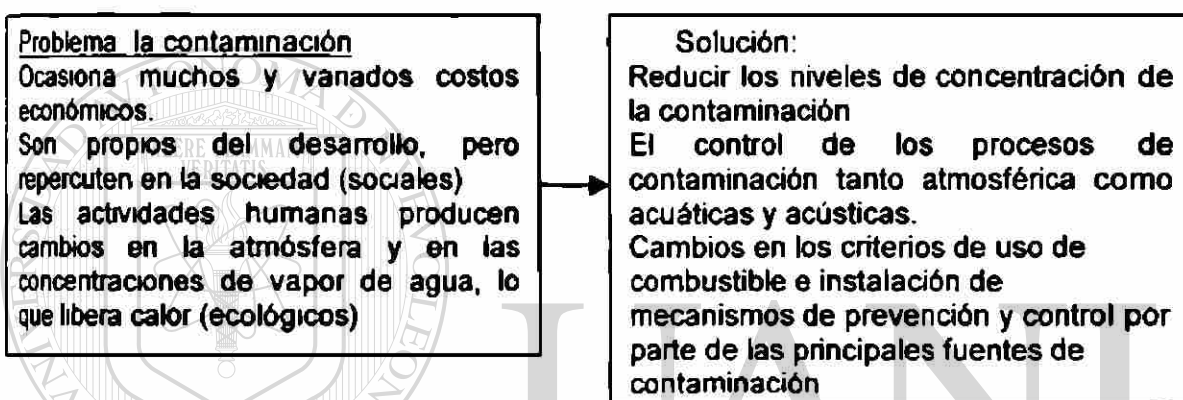
Bien, tanto el primero como el segundo se refieren a los costos económicos ocasionados por la contaminación, el tercero ya sólo habla de la contaminación en tanto que el cuarto a las principales fuentes de la contaminación y el último a las actividades humanas. Creo que es obvio, y ustedes lo identificaron rápidamente: se trata de la contaminación es el tema más general, los demás se refieren a los costos que ocasiona y las fuentes que la producen, el último subtema lo eliminaron porque se relaciona indirectamente con el tema más general ¿estamos de acuerdo?

A ver ¿cómo puedo extraer la idea general del texto?, ¿puedo seleccionar y jerarquizar?, no esta estrategia no me sirve, pues la idea se esconde en la estructura del texto; entonces, tengo que utilizar la segunda estrategia para identificar ideas centrales que ya revisamos la semana pasada: la estrategia de estructura textual.

Mi primera pregunta es ¿cuál es la estructura utilizada por el autor para organizar sus ideas en este texto?, ¿hay señales o palabras claves que me ayuden a identificarla? Bueno, en realidad me indica que hay un problema y que este es la contaminación; pero creo que lo que tengo que hacer es eliminar

patrones de organización inadecuados, es decir tengo que ir eliminando estructuras, ¿existen señales o pistas que me hablen de un patrón ustedes que piensan ¿es de comparación?, ¿de secuencia?, ¿de causalidad?, ¿de descripción? Creo que es de problema solución, pues el texto me plantea un problema que es la contaminación; me habla sobre sus costos económicos, dice que son muchos y variados y luego de su repercusión en la sociedad, además de que las actividades humanas producen cambios en la concentración de vapor de agua, lo que libera calor. Y ahora cuáles serían las oraciones que me hablan de la solución.

Vamos a representar gráficamente esta estructura, en el primer cuadro colocamos todas las ideas que nos hablan del problema, en el segundo las que nos señalan la solución (acetato 26)



Este tipo de estructura me indica que la idea central se encuentra entre el problema y la solución o soluciones que el autor propone para ello. Entonces la idea central tengo que construirla a partir de estas ideas (acetato 25).

Ahora bien, ¿cual es la estrategia para elaborar un resumen?, leamos otra vez el acetato (24).

Un resumen se lleva a cabo después de la lectura y consiste en:

- seleccionar las ideas importantes identificadas en el texto.
- tomar decisiones acerca de qué ideas temáticas excluir y que incluir (estrategia de supresión) conforme a la estructura interna del texto.
- determinar cómo se agrupan las ideas en el texto (generalización) y cómo expresarlas brevemente con palabras del autor.

En el caso del texto que acabamos de leer mis ideas más importantes estarían en función de la estructura interna del texto, esto es de problema solución, entonces lo primero que tengo que hacer es ver los problemas que se señalan en el recuadro de problemas (presento de nuevo el acetato 24 de la estructura interna del texto), aquí están todos los problemas; recuerden que al aplicar las macrorreglas durante la identificación de ideas temáticas hemos condensado estas ideas, y en ese proceso ya iniciamos con el resumen ¿verdad? Así es que lo que tengo que hacer es organizar estas ideas y

escribirlas que les parece si empezamos a enunciar que la contaminación es un problema. Selecciono (macrorregla de selección-omisión) ¿cuáles son las ideas que me explican el problema? (espero respuestas) Así es, las que ubicamos en el extremo izquierdo de la representación gráfica (acetato 24), no creo que pueda ni omitir, ni sustituir (macrorregla), quizá puedo condensar la tercera idea, es decir hacerla más pequeña, puesto que nos da antecedentes de cómo se produce la contaminación. Ahora veamos las ideas que nos hablan sobre la solución ¿qué propone el autor para que se solucione el problema de la contaminación? Reducir sus niveles de contaminación ¿cómo dice el autor que se pueden reducir estos niveles? Haciendo que las fuentes de contaminación cambien sus criterios de uso de combustible e instalaran mecanismos de prevención y control. Todas estas ideas constituyen la solución propuesta por el autor, así es que deberá estar contemplada en nuestro resumen.

¿Cómo quedaría el resumen?

La contaminación es un problema, que si bien es propio de las sociedades desarrolladas, produce costos que impactan en la vida humana y que hace necesario reducir sus niveles de concentración.

Una forma de solucionar este problema sería que las principales fuentes de contaminación modificaran sus criterios de uso de combustible e instalaran mecanismos de prevención y control.

¿Qué les parece? ¿es un resumen?, ¿cuáles serían las diferencias entre un resumen y una paráfrasis? Este último ya lo vimos, (espero respuestas): muy bien.

Práctica guiada

Antes de iniciar la práctica guiada correspondiente al resumen me parece que sería bueno hablarles de otra estrategia para antes de la lectura que les parece si vemos el siguiente acetato (27):

¿Qué conozco?

¿Qué quiero conocer?

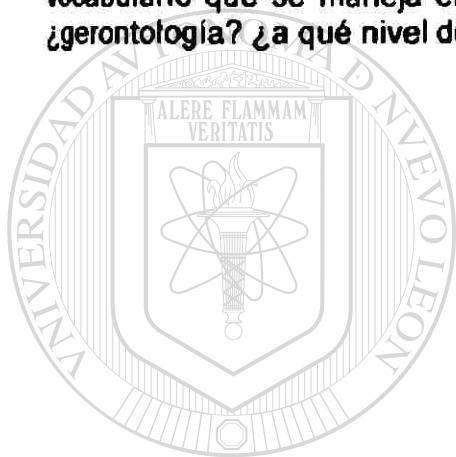
¿Qué aprendí?

Esta estrategia es muy útil para la comprensión de la lectura porque nos prepara y nos mantiene atentos con un objetivo fundamental. La primera pregunta se refiere a lo que sabemos o recordamos del tema, para responder a esa pregunta es necesario leer el título, subtítulos, enumeraciones y otros aspectos del texto que resalten a simple vista, se parece a la estrategia de anticipa y predice, pues esta parte de la estrategia también ayuda a activar conocimientos previos. La segunda pregunta alude a los objetivos que nos trazamos al inicio de la lectura, se refiere entonces a la información y conocimientos que deseamos obtener con la lectura, esta parte tiene que ver

con la formulación de objetivos; en tanto que la última de las preguntas se refiere a lo que se aprendió después de la lectura, las conclusiones que obtuvimos, a partir de la lectura y las estrategias que empleamos para comprenderla. Ustedes no tendrán problema para utilizar esta estrategia, primero porque su mecánica es muy parecida a lo que ustedes han estado haciendo, segundo porque vamos hacer esta estrategia todos juntos ¿de acuerdo?

¿Qué aprendí del texto? Enumero todas las ideas en torno al problema y a sus soluciones. ¿creen que el resumen será útil para comprender y aprender de un texto?

Ahora van ustedes a practicar cada una de las estrategias utilizadas en esta sesión en un texto llamado Demencia senil. Antes de iniciar con el ejercicio será bueno que nos preguntemos algunas cuestiones que tienen que ver con el vocabulario que se maneja en el texto, ¿alguien sabe que es epidemiología?, ¿gerontología? ¿a qué nivel de lengua corresponden estos conceptos?



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Entrenamiento en estrategias para la comprensión lectora
Estrategias para elaborar resúmenes

Onceava sesión

Fecha: 17 de septiembre de 2002

Contenido: El resumen

Práctica independiente de la estrategia elaboración del resumen

Práctica independiente

La práctica independiente de la estrategia del resumen la van a llevar a cabo con una lectura que elegí especialmente para ustedes y que no tiene título para que ustedes se lo pongan (La Guerra del Golfo Pérsico); recuerden que para comprender un texto y aprender de él necesitamos llevar a cabo todo un proceso estratégico; ¿qué estrategias debemos utilizar? (espero respuestas ya que es importante la verbalización de parte de los muchachos para que en caso de notar lagunas o titubeos se hagan las aclaraciones o comentarios pertinentes.

El tiempo máximo para realizar el trabajo independiente es de 50 minutos; una vez que terminen tendremos oportunidad para que alguien modele el procedimiento y lea el resumen que elaboró sobre el texto. Recuerden que el resumen es una estrategia que les permitirá tener una representación esquemática del texto, lo que facilitará una interpretación más apegada a la intención del autor del texto.

Las hojas para pensar correspondientes a esta estrategia se entregarán al finalizar el trabajo de hoy.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Observaciones décima sesión

Con respeto al proceso de instrucción

- El entrenamiento en la estrategia inició con una discusión en torno al concepto de resumen, en esta discusión se pudo observar que los alumnos tienen una idea clara de lo que es el resumen y qué información (importante) es la que debe incluirse para elaborar uno. Durante la explicación oral se pudo constatar que los estudiantes pueden reconocer un resumen y discriminarlo de una paráfrasis (ejemplo en acetato).
- Durante el modelado se utilizó un texto trabajado en la quinta sesión con el propósito de centrar la atención de los estudiantes en la estrategia del resumen; el análisis del texto (sin título –la contaminación-) se presentó paso por paso, a fin de que los alumnos pudieran entender el proceso de condensación inicial al extraer las ideas principales o temáticas, así como la aplicación de las macrorreglas para tomar decisiones sobre la información importante y luego su agrupamiento durante la elaboración del resumen, además de para
- Durante la práctica guiada se observó que si bien los estudiantes poseen un conocimiento teórico sobre el concepto y la estrategia para elaborar resúmenes, tienen dificultades para generalizar este conocimiento en la elaboración del resumen, pues durante la supervisión se verificó que los alumnos sólo estaban copiando las ideas principales, sin tomar en cuenta la estructura interna del texto, por lo que en dos ocasiones se suspendió la práctica para señalar la importancia de tomar en cuenta la estructura interna para el agrupamiento de ideas.
- La clase fue interrumpida en dos ocasiones para la recabación de firmas de la maestra (entrada y salida)

Con respecto a la participación

- La participación fue entusiasta durante la fase oral de la clase, no así durante el modelado ya que los estudiantes se distrajeron varias veces con el ruido que el grupo de lado estaba haciendo (el maestro se salió antes de terminar la clase y los alumnos estaban muy contentos afuera).

Con respecto al comportamiento

- Durante la mayor parte del tiempo centrado en la tarea.

Con respecto a la evaluación de la lectura

- La lectura se evaluó a través de la elaboración del resumen y su discusión posterior. Un análisis más cuidadoso del trabajo escrito de los alumnos permite afirmar que los alumnos realmente se limitan a transcribir ideas principales, sin elaboración propia.

Observaciones onceava sesión

Con respecto al proceso de instrucción

- Durante la recapitulación oral de la estrategia para elaborar resúmenes se pudo constatar que a los alumnos les ha causado un conflicto el reaprendizaje de esta estrategia, pues verbalizan la transcripción de ideas como el último paso que se sigue en su elaboración, tal y como lo propone el texto de Español y finalmente con lo que los muchachos aprendieron en la secundaria. Cuando expliqué que la manera en la que yo proponía facilitaba más la representación esquemática del texto y interpretación más apegada a la intención del autor, los estudiantes señalaron que para eso está la paráfrasis pues es la que se escribe con palabras propias, lo que resultó extraño ya que el día anterior habían sido capaces de diferenciar uno de otra; por ello, en la primera parte de la sesión se discutió de nuevo la diferencia entre paráfrasis y resumen.
- La práctica independiente abarcó más tiempo del que se pensaba, los estudiantes aunque se mostraron centrados en la tarea e interesados en la lectura (La Guerra del Golfo Pérsico), la extensión del tema se sumó a la aplicación de todas las estrategias para antes y durante la lectura, por ello no se llevó a cabo la tarea del modelado por parte de los alumnos, para dar tiempo a la discusión del contenido de la lectura.

Con respecto a la participación

- La participación se dio durante la primera parte de la sesión, es decir durante la discusión de las diferencias entre paráfrasis y resumen, dado que se terminó el tiempo y no hubo discusión posterior.

Con respecto al comportamiento

- El comportamiento estuvo centrado en la tarea, todos los estudiantes trabajaron de manera ininterrumpida en la práctica señalada.

Con respecto a la evaluación de la lectura

- La evaluación de la lectura se llevó a cabo a través de un breve cuestionario sobre el contenido del texto, así como su resumen. El contenido del texto resultó muy interesante para los alumnos; sin embargo la tarea de revisión que se llevó a cabo de manera posterior mediante la lectura de las prácticas realizadas por los alumnos, se pudo comprobar las dificultades centradas en la redacción del resumen, sólo cuatro alumnos pudieron elaborar un resumen adecuado.

Lectura modelado

Sin título (la contaminación)

Muchos y variados son los costes económicos que ocasiona la contaminación. En primer lugar están los costes directos, derivados de la atención médico-hospitalaria para la recuperación de la salud de aquellas personas afectadas directamente o por enfermedades derivadas. En segundo lugar están los costes derivados de la reconstrucción del patrimonio histórico-artístico. Hay además, otros costes menos visibles directamente, pero no menos importantes, como los costes por reducción de la producción agrícola y por reducción de la producción industrial debido a enfermedades pasajeras que ocasionan pérdidas de jornadas de trabajo, así como los costes de regeneración de ecosistemas alterados, los costes de conservación de superficies y fondos acuáticos y la reproducción de especies, etc.

Son costes económicos que se incrementan por el propio desarrollo, pero que repercuten directamente sobre la sociedad; de ahí surge también la necesidad de obtener una reducción en los niveles de contaminación.

A pesar del continuo crecimiento de la demanda por parte de la población y las sociedades desarrolladas, se impone un hecho ineludible: el control de los procesos de contaminación tanto atmosférica como acuática o acústica.

Las principales fuentes de contaminación (industria, vehículos, usos domésticos) han de modificar sus criterios de uso de combustible y proceder a crear instalaciones preventivas y establecer controles.

En efecto, las actividades humanas provocan una variación en la composición de la atmósfera y cambio en las concentraciones de vapor de agua, liberando calor. Por ejemplo el carbón a aumentado la deforestación combinada con la combustión de compuestos orgánicos como el petróleo o el carbón ha aumentado la cantidad de CO² (dióxido de carbono) existente en la atmósfera, y la mayor presencia de este gas contribuye a un calentamiento gradual de la atmósfera interior.

Repercusiones económicas de la contaminación
Tomado de Roque y otras, Español I, 2001:30

Lectura práctica guiada

Demencia Senil

En un reciente congreso científico, celebrado en Francia, se determinó que la llamada Demencia Senil es el resultado de trastornos funcionales, factibles de ser curados en la mayoría de los casos, y que no necesariamente se deriva de la vejez. Estas conclusiones se dieron a conocer tras haber aplicado nuevos métodos de exploración del cerebro.

En este congreso, al cual asistieron especialistas en gerontología, epidemiología, neurología y expertos en genética, se comentó que en los Estados Unidos el 52% de los casos de Demencia Senil se origina por la enfermedad de Alzheimer, que se caracteriza por una alteración de las comunicaciones neuronales que aseguran las funciones cerebrales y que afecta particularmente a la memoria.

Entre otras causas se mencionaron los accidentes vasculares (17%), leves ataques cerebrales (14%), tumores cerebrales (7%), la famosa enfermedad de Parkinson (2%), trastornos psiquiátricos (1%), además un 7% males de origen indeterminado.

La medicina moderna, en todo caso, está en condiciones de enfrentar y resolver con éxito aquellos trastornos que originan deterioros intelectuales en personas de edad avanzada, por ejemplo –se comentó– debido a la retención de líquido encéfalo-raquídeo, a las insuficiencias tiroideas, a desórdenes hormonales metabólicos o depresivos igualmente curables.

Los congresistas advirtieron que, sin embargo, la enfermedad de Alzheimer es la que despierta el mayor interés de los especialistas, pues es una anomalía que se caracteriza por una progresiva disminución intelectual, pérdida de memoria, juicios erráticos, egocentrismo, glotonería e incontinencia.

Los nuevos adelantos científicos para combatir la senilidad apuntan específicamente a mejorar el caudal sanguíneo cerebral, a incrementar el metabolismo energético de las células nerviosas, y a restablecer los equilibrios hormonales.

Estos recientes avances científicos, según ha trascendido en la reunión de expertos en París, abren un significativo futuro de grandes esperanzas para aquellas personas de avanzada edad que veían que sus posibilidades intelectuales comenzaban a disminuir.

Tomado de Hinojosa y otras
Español I, 1994:42

Lectura práctica independiente

La guerra del Golfo Pérsico

La Guerra del Golfo Pérsico, de 1991, ha ocasionado uno de los peores desastres ecológicos del mundo. Las tropas iraquíes de Saddam Hussein no sólo vertieron millones de barriles de petróleo en las aguas del Golfo, sino que, al retirarse, prendieron fuego a unos 570 pozos petrolíferos de Kuwait.

Todas las guerras deterioran el ambiente. En la antigua Grecia, las tropas de uno y otro ejércitos destruían las cosechas del enemigo y envenenaban sus aguas. En nuestra época, en los años sesenta, las tropas estadounidenses destruyeron los bosques de Vietnam. Una guerra sobre campos de petróleo estaba destinada al desastre ecológico.

Alrededor de 6 millones de barriles diarios fueron quemados nada más al terminar la guerra. Una espesa columna de humo hizo que las temperaturas descendieran en un promedio de 10° C. Afortunadamente, el humo se quedó en las capas bajas de la atmósfera, con lo que se redujo el riesgo de que otras regiones más allá del Golfo se vieran también afectadas. El petróleo de Kuwait, rico en sulfuro, ha reducido seriamente la productividad agrícola, al haberse incrementado al grado de acidificación del suelo.

Las pérdidas de ingresos por el petróleo le suponen a Kuwait miles de millones de dólares. El desastre ecológico es imposible de cuantificar, pero al menos ha hecho que muchos países se unan para buscar acuerdos internacionales que impidan nuevos actos de "terrorismo ecológico"

Salvemos la tierra
Aguilar Editor, México, 1991



Universidad Autónoma de Nuevo León
Escuela Preparatoria N° 2
Entrenamiento en estrategias para la comprensión lectora

Práctica guiada estrategia *Elaboración de resúmenes*

Nombre: _____
Grupo: 35 Turno: primero Fecha: _____

Instrucciones: Realiza en equipo de tres las actividades que se propone enseguida.

Actividades antes de la lectura

a). ¿Qué conozco?

b). ¿Qué quiero conocer?

e). ¿Cuál es mi objetivo concreto de lectura?, ¿Qué voy a buscar en el tema?

Actividades durante la lectura

1. Lee con atención el texto que a continuación se reproduce.

En un reciente congreso científico, celebrado en Francia, se determinó que la llamada Demencia Senil es el resultado de trastornos funcionales, factibles de ser curados en la mayoría de los casos, y que no necesariamente se deriva de la vejez. Estas conclusiones se dieron a conocer tras haber aplicado nuevos métodos de exploración del cerebro.

En este congreso, al cual asistieron especialistas en gerontología, epidemiología, neurología y expertos en genética, se comentó que en los Estados Unidos el 52% de los casos de Demencia Senil se origina por la enfermedad de Alzheimer, que se caracteriza por una alteración de las comunicaciones neuronales que aseguran las funciones cerebrales y que afecta particularmente a la memoria.

Entre otras causas se mencionaron los accidentes vasculares (17%), leves ataques cerebrales (14%), tumores cerebrales (7%), la famosa enfermedad de Parkinson (2%), trastornos psiquiátricos (1%), además un 7% males de origen indeterminado.

La medicina moderna, en todo caso, está en condiciones de enfrentar y resolver con éxito aquellos trastornos que originan deterioros intelectuales en personas de edad avanzada, por ejemplo –se comentó- debido a la retención de líquido encéfalo-raquídeo, a las insuficiencias tiroideas, a desórdenes hormonales metabólicos o depresivos igualmente curables.

Los congresistas advirtieron que, sin embargo, la enfermedad de Alzheimer es la que despierta el mayor interés de los especialistas, pues es una anomalía que se caracteriza por una progresiva disminución intelectual, pérdida de memoria, juicios erráticos, egocentrismo, glotonería e incontinencia.

Los nuevos adelantos científicos para combatir la senilidad apuntan específicamente a mejorar el caudal sanguíneo cerebral, a incrementar el metabolismo energético de las células nerviosas, y a restablecer los equilibrios hormonales.

Estos recientes avances científicos, según ha trascendido en la reunión de expertos en París, abren un significativo futuro de grandes esperanzas para aquellas personas de avanzada edad que veían que sus posibilidades intelectuales comenzaban a disminuir.

Diana del Carmen Guardiola
Tomado de Español I, 1994:42

2. Busca en el diccionario los términos médicos que desconozcas.

3. Identifica el significado contextual de las siguientes palabras.

- a) demencia _____
- b) Senil _____
- c) Trastornos funcionales _____

4. Relee el texto para que de acuerdo con el procedimiento propuesto identifiques los subtemas e ideas principales de cada párrafo.

Párrafo	Subtema	Idea principal o temática
1.		
2.		

3.		
4.		
5.		
6.		
7.		

4. Identifica el tema general del texto, luego escríbelo en la línea inferior.

5. Identifica la estructura interna del texto a fin de que puedas determinar la idea central del texto, luego escribe tus respuestas a las proposiciones de cada inciso.

a) Tipo de estructura: _____

a) Representa gráficamente esta estructura en el siguiente espacio.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

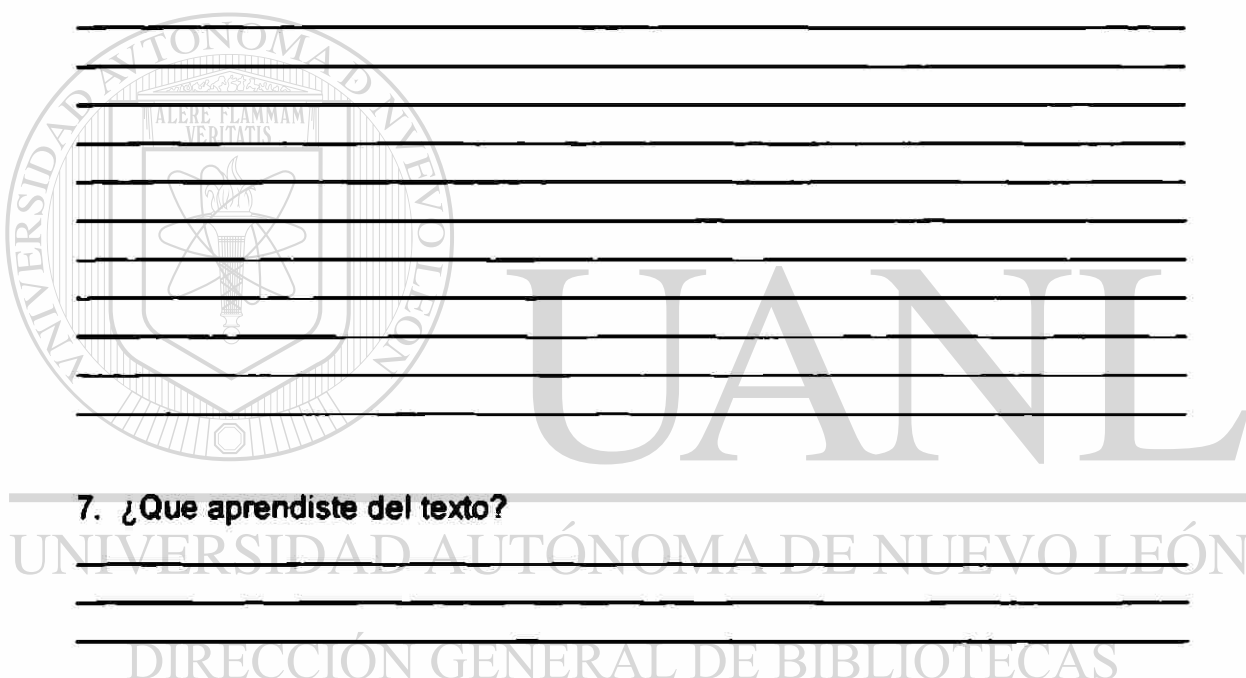
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



- a) De acuerdo con las ideas temáticas y la estructura interna del texto, escribe la idea que condensa o resume el pensamiento del texto.

6. Elabora un resumen del texto, recuerda emplear el procedimiento estudiado.

7. ¿Que aprendiste del texto?



Universidad Autónoma de Nuevo León
Escuela Preparatoria N° 2
Entrenamiento en estrategias para la comprensión lectora

Práctica Independiente: Elaboración del resumen

Nombre: _____
Grupo: 35 Turno: primero Fecha: _____

Instrucciones: Emplea el modelo de lectura estudiado para obtener el significado global del texto que se propone en este ejercicio.

Actividades de prelectura

1. Lee las primeras líneas del texto ¿de que puede tratar el texto?

2. ¿Qué conoces sobre el tema?

3. ¿Qué quieres conocer acerca del tema?

Actividades de lectura

4. Lee con atención el siguiente texto.

La Guerra del Golfo Pérsico, de 1991, ha ocasionado uno de los peores desastres ecológicos del mundo. Las tropas iraquíes de Saddam Hussein no sólo vertieron millones de barriles de petróleo en las aguas del Golfo, sino que, al retirarse, prendieron fuego a unos 570 pozos petrolíferos de Kuwait.

Todas las guerras deterioran el ambiente. En la antigua Grecia, las tropas de uno y otro ejércitos destrulan las cosechas del enemigo y envenenaban sus aguas. En nuestra época, en los años sesenta, las tropas estadounidenses destruyeron los bosques de Vietnam. Una guerra sobre campos de petróleo estaba destinada al desastre ecológico.

Alrededor de 6 millones de barriles diarios fueron quemados nada más al terminar la guerra. Una espesa columna de humo hizo que las temperaturas descendieran en un promedio de 10° C. Afortunadamente, el humo se quedó en las capas bajas de la atmósfera, con lo que se redujo el riesgo de que otras regiones más allá del Golfo se vieran también afectadas. El petróleo de Kuwait, rico en sulfuro, ha reducido seriamente la productividad agrícola, al haberse incrementado al grado de acidificación del suelo.

Las pérdidas de ingresos por el petróleo le suponen a Kuwait miles de millones de dólares. El desastre ecológico es imposible de cuantificar, pero al menos ha hecho que muchos países se unan para buscar acuerdos internacionales que impidan nuevos actos de "terrorismo ecológico"

Salvemos la tierra
Aguilar Editor, México, 1991

5. Identifica el significado contextual de los siguientes términos:

a) desastre ecológico

b) acuerdos

6. Identifica la información importante del texto, para ello lee y analiza el escrito parte por parte. Sigue las estrategias cognitivas y metacognitivas estudiadas.

a) Escribe los subtemas e ideas temáticas del texto en el siguiente cuadro por columnas.

Párrafo	Subtemas	Ideas principales
1.		
2.		
3.		
4.		

b) Escribe el tema general del texto.

7. Identifica el patrón de organización presente en el texto.

a) Escribe el nombre del patrón observado: _____

b) Representa gráficamente la estructura textual identificada.

8. De acuerdo con la estructura del texto, señala la idea central del escrito.

Actividades posteriores a la lectura

9. De acuerdo con la información del texto ¿cómo interpretas el concepto de terrorismo ecológico?

10. ¿Cuál sería la relación entre el terrorismo bélico y ecológico?

11. Cuál crees que sea el propósito del escrito?

12. ¿Crees que sería importante establecer acuerdos internacionales como sugiere el autor? ¿Por qué?

13. Elabora un resumen del texto en el que con tus propias palabras expreses lo que has aprendido de él.

Organiza cuidadosamente tus ideas, toma en cuenta la estructura del texto, la información relevante proporcionada por el mismo, así como tus respuestas a las preguntas del punto 11.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Universidad Autónoma de Nuevo León
Escuela Preparatoria N° 2
Entrenamiento en estrategias para la comprensión lectora
Hoja para pensar

Nombre: _____
Grupo: 35 Turno: primero Fecha: _____

Instrucciones. De manera individual responde el siguiente cuestionario.

1. ¿Qué estrategia aprendí en esta sesión?

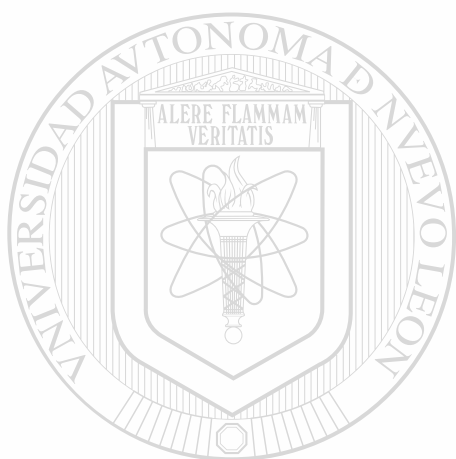
2. ¿Cómo puedo explicar el concepto de resumen de un texto?

3. ¿Qué pasos debo seguir para utilizar la estrategia para elaborar resúmenes

4. En caso de tener dudas ¿qué aspectos de la estrategia estudiada necesito que me expliquen?

5. ¿Cuáles aspectos de lo aprendido me resultan útiles o inútiles? y ¿Por qué?

6. ¿Cuál es mi opinión sobre el proceso que seguí en esta sesión?



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Entrenamiento en estrategias básicas de comprensión Estrategias formulación y respuesta a preguntas

Doceava sesión

Fecha: 24 de septiembre de 2002

Contenido: Signos de entonación

Entrenamiento en estrategias para formular y responder preguntas

Recapitulación de tema

- **Lectura de diario de aprendizaje y hojas para pensar.**
- **Discusión de los conceptos centrales de las estrategias anteriores.**

Objetivo

El propósito que hemos tenido a lo largo de las sesiones de entrenamiento es tomar conciencia de la importancia de la lectura cuidadosa y del uso de estrategias para estimular la comprensión de textos. Hasta el momento hemos estudiado varias estrategias ¿cuáles han sido éstas? (Probable respuesta del grupo: formular objetivos, anticipa y predice, qué conozco, que quiero conocer, que aprendí, identificar subtemas e ideas principales, tema e idea general, estructura textual y para la elaboración del resumen).

Si hacemos una comparación entre las estrategias que hemos revisados, veremos que tienen cosas en común y diferencias. Difieren en cuanto a los propósitos que se persiguen con su utilización, por ejemplo si lo que necesitamos es identificar ideas principales ¿utilizamos una estrategia para elaborar resúmenes? No, empleamos la estrategia que corresponde; por ahora lo que nos interesa más es en lo que las une a todas ¿cuál sería este rasgo compartido por todas las estrategias? Probables respuesta del grupo: se aplican para comprender la lectura y todas incluyen preguntas. Así es, elaboramos preguntas para anticipar y predecir antes de la lectura, para formular objetivos, para identificar subtemas, etcétera.

La estrategia general que he pretendido enseñarles durante este módulo está basada precisamente en el autointerrogatorio. Hasta el momento ustedes han aprendido a formularse preguntas para comprender antes, durante y después de la lectura, pues con el resumen ustedes han aprendido a formularse preguntas que les ayudan a elaborarlo. Durante las discusiones que hemos sostenido al finalizar cada sesión de lectura, yo he sido la que ha formulado las preguntas, algunas encaminadas para evaluar la lectura; otras, para que ustedes se acostumbren a emitir juicios u opiniones sobre lo que leen; también he hecho preguntas para aprender de la lectura, por que ese es el objetivo final: aprender de la lectura que llevamos a cabo. Por ahora se trata de que ustedes aprendan a formular y responder preguntas que contribuyan a la comprensión y al aprendizaje de la lectura: Ese es el objetivo de hoy: aprender a formular y responder preguntas para que ustedes mismo aprendan a evaluar su lectura.

Antes de iniciar con el entrenamiento de la estrategia para formular y responder preguntas, es importante que analicemos el contenido que corresponde a esta sesión: los signos de entonación; abran su libro en la página 185. La interrogación es uno de los signos de entonación que revisaremos; estoy segura que conocer los detalles sobre la función, el uso ortográfico y las distintas aplicaciones de este signo, será de utilidad para aprender a formular preguntas de los textos expositivos que les toca leer dentro y fuera de la escuela. (Lectura comentada del tema, resolución del ejercicio B, página 187)

Explicación oral

Como señalé hace un rato, la estrategia para formular y responder preguntas ha sido muy utilizada en las clases que hemos tenido, en forma oral o escrita, antes, durante y después de la lectura de un texto.

En la primera clase de este módulo les dije que una estrategia es un plan que permite guiar las acciones para lograr un objetivo; pues bien, hacer preguntas es una estrategia.

Como toda estrategia, la elaboración de preguntas persigue un objetivo que es la comprensión, ya sea de un texto o de cualquier otra cosa que se quiera conocer y aprender; por ello se ha tratado de que ustedes se formulen preguntas en cada uno de los momentos de la lectura. Recuerden que un lector que es capaz de formularse preguntas pertinentes sobre el texto está más capacitado para regular su proceso de lectura, y puede, por tanto, hacerla más eficiente para la interpretación del texto.

Las preguntas que se elaboran tras la lectura, contribuye en gran medida a aprender de ella; son las que nos ayudan a asimilar el conocimiento que cada lectura encierra y la que nos permite formarnos un juicio sobre el propósito que el autor persigue con su escrito.

Hoy vamos a estudiar tres tipos de preguntas que podemos elaborar para después de la lectura. Vemos el acetato (28) que he preparado, ¿alguien quiere leer las preguntas?

Preguntas de respuesta literal

Preguntas que se responden a partir de la información textual

Preguntas de piensa y busca

Preguntas cuya respuesta es deducible, pero que requiere que el lector relacione diversos elementos del texto y que en algún grado realice inferencias.

Preguntas de elaboración personal

Preguntas que toman como referente el texto, pero cuya respuesta no se puede deducir del mismo; exigen la intervención del conocimiento y/u opinión del lector.

Como pueden ver, el primer tipo de preguntas es muy sencillo ya que estas se basan en la información importante del texto. Del tema que acabamos de revisar ¿que preguntas de respuesta literal podemos hacer? (espero respuestas)

- ¿Cuáles son los signos de entonación?
- ¿Qué es una oración interrogativa directa?
- ¿Qué características tienen las oraciones interrogativas indirectas?

Las preguntas de piensa y busca difieren de las de respuesta literal en que se espera que el lector relacione la información que el texto proporciona, además de que elabore sus propias deducciones. Deducir es inferir. A ver ¿qué podemos imaginarnos acerca del enunciado *José Alberto fue el domingo al hospital*? Espero respuestas como: José Alberto trabaja en el hospital; tiene un familiar o un amigo enfermo en el hospital; realiza algún tipo de servicio social. Como ven partimos de un sujeto: José Alberto, y de un lugar: hospital y supusimos la existencia de relaciones entre José Alberto y el hospital. El proceso mediante el cual se suponen y se establecen inferencias entre conceptos, sujetos, objetos o situaciones se denomina inferencia. ¿qué pueden decir acerca de la veracidad de estas inferencias? Las suposiciones planteadas son susceptibles de verificación o de sustentación. Consideremos ahora este enunciado "Todos los mamíferos tienen sangre caliente; las vacas son mamíferos" ¿qué se infiere acerca de las vacas en este caso? Espero respuestas: podemos inferir que son de sangre caliente. Este tipo de inferencias se basa en principios de lógica deductiva, y en este caso en particular es posible decir que la conclusión a la que se ha llegado es única y además cierta, no necesita verificación. El primer ejemplo, es una inferencia inductiva, basada en la observación de un hecho o situación y el segundo es deductivo, basado en dos enunciados que cumplen con ciertas condiciones lógicas.

Una pregunta de este tipo del tema que acabamos de leer puede ser: ¿Qué función cumplen los signos de entonación en la oración? Su respuesta no viene como tal en el texto, pero la información que éste nos proporciona nos permite deducir o concluir que cada signo cumple con una función en la oración o en el texto escrito, a ver ¿cuál es esta función? Los signos de entonación nos permiten comprender mejor la intención que un autor tiene al escribir una idea, un párrafo o un texto. No es lo mismo escribir ¿cómo amaneciste? que ¡cómo, amaneciste! ¿verdad?

Las preguntas de elaboración personal se basan en el texto, pero su respuesta no se encuentra en él, puesto que exigen del lector que conecte lo que dice el texto con su experiencia previa u opinión.

Ejemplo:

¿Qué importancia tiene para ti el uso de los signos de entonación? ¿Por qué?
O bien ¿qué utilidad tienen en tu vida diaria el uso de estos signos de entonación?

Veamos otros ejemplos ¿recuerdan las preguntas que respondieron en la práctica guiada del resumen? Aquí las tengo en este acetato (29), vean si las pueden clasificar y señalar por que creen que corresponde a esta o aquella clase de preguntas ¿les parece?

1. De acuerdo con la información del texto ¿cómo interpretas el concepto de terrorismo ecológico? (piensa y busca)
2. ¿Cuál sería la relación entre el terrorismo bélico y ecológico? (piensa y busca)
3. ¿Cuál crees que sea el propósito del escrito? (elaboración personal)
4. ¿Crees que sería importante establecer acuerdos internacionales como sugiere el autor? ¿Por qué? (elaboración personal)

Los pasos para llevar a cabo esta estrategia incluye todos los que ya hemos visto con anterioridad en cada estrategia. Veamos el acetato.

La utilidad de esta estrategia ya se ha mencionado: antes y durante la lectura nos permite guiar y regular los procesos implicados en la lectura, después de la lectura nos permite alcanzar el significado global del escrito.

Modelado

Para que vean el proceso que sigo al formular este tipo de preguntas voy a utilizar un texto pequeño que transcribí en un acetato (30) ya que no está en el libro de Español; lo leemos y luego veremos que tipo de preguntas podemos hacer de ellas, ¿de acuerdo?

Un catedrático de Cambridge; John Michell, escribió en 1783 un artículo en el *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, en el que señalaba que una estrella que fuera suficientemente masiva y compacta tendría un campo gravitatorio tan intenso que la luz no podría escapar: la luz emitida desde la superficie de la estrella sería arrastrada de vuelta hacia el centro por la atracción gravitatoria de la estrella, antes de que pudiera llegar muy lejos. Michell sugirió que podría haber un gran número de estrellas de este tipo. A pesar de que no seríamos capaces de verlas porque su luz no nos alcanzaría, si notáramos su atracción gravitatoria. Estos objetos son los que hoy día llamamos agujeros negros, ya que estos es precisamente lo que son: huecos negros en el espacio.

Stephen W. Hawking

En Historia del tiempo: Del Big Bang a los agujeros negros.

Crítica, México, 1988

Veamos ¿hay alguna palabra que desconozcan de la lectura?

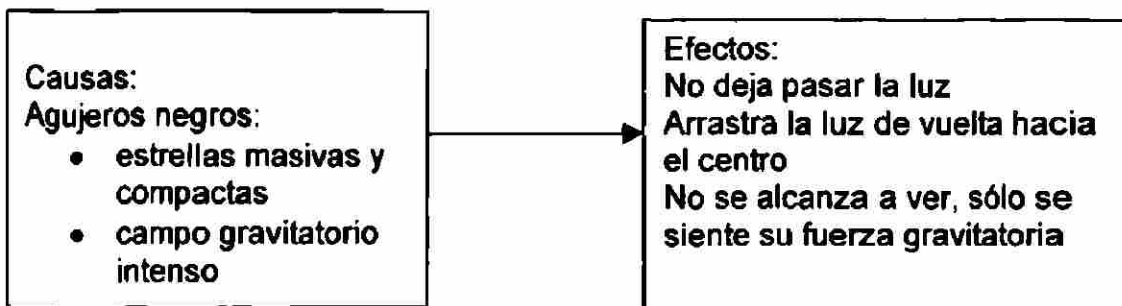
¿Cuál es el significado contextual de campo gravitatorio? Sé que es la fuerza magnética o fuerza de atracción. ¿Ahora que sigue?, tengo que buscar subtemas o tema general del texto. Cuando revisamos el párrafo en la unidad III señalé que los textos cortos compuestos por un solo párrafo no tienen subtemas y que por deducción lo único que tendría entonces sería un tema y obviamente una idea central.

¿Qué estrategia utilizo para identificar el tema de este texto? (Espero respuestas). Así es, debo utilizar la misma estrategia, con algunas variantes, para identificar el tema general. ¿Cuáles son las preguntas que debo hacerme? ¿de qué trata el texto?, para responder a esa pregunta qué debo hacer? Analizar cada una de las oraciones que integra el párrafo con el propósito de seleccionar un título al que se

aluda en todas ellas, aunque en cada una se dé una información diferente acerca de éste.

Veamos, la primera oración *"Un catedrático de Cambridge; John Michell, escribió en 1783 un artículo en el Philosophical Transactions of the Royal Society of London, en el que señalaba que una estrella que fuera suficientemente masiva y compacta tendría un campo gravitatorio tan intenso que la luz no podría escapar. ¿qué les parece, es una oración larga que hay que analizar con detenimiento, habla de que John Michell escribió acerca de unas estrellas masivas y compactas, este es un título muy grande, por lo que creo que podemos condensarlo y dejarlo como: las estrellas masivas y compactas; la segunda oración la luz emitida desde la superficie de la estrella sería arrastrada de vuelta hacia el centro por la atracción gravitatoria de la estrella, antes de que pudiera llegar muy lejos, aunque nos da una información diferente acerca de estas estrellas continúa hablando de ellas, aquí nos explica el por qué poseen poca luz, la tercera oración nos habla sobre el número de estas estrellas; también la cuarta oración habla sobre este tipo de estrellas, aunque la información se refiera ahora a la atracción gravitatoria; en la última oración nos informa el autor acerca del nombre de estas estrellas: los agujeros negros. Cómo pueden ver todas los oraciones del párrafo se refieren a las estrellas llamadas agujeros negros ¿Cuál sería entonces un título adecuado para el texto: Los agujeros negros.*

Aun cuando este texto está conformado por un párrafo es un texto completo y posee una estructura. Veamos cual podría ser ésta. Mi primera pregunta debe ser ¿cómo se relacionan entre sí las ideas del texto? ¿cuáles serían las palabras claves que me permiten identificar el patrón organizativo del texto? Creo que este texto no tiene palabras claves, aunque sí presenta pistas claras para saber de que tipo de texto se trata. Veamos, debo eliminar patrones de organización; bueno este texto no presenta secuencia alguna, tampoco se presenta un problema y una solución, hay descripción, pero creo que esta es secundaria a la causalidad, veamos las pistas: en la oración 1 se ofrece una explicación acerca de por qué las estrellas masivas y compactas no dejan pasar la luz. Ahí hay una causa y un efecto; en la oración 2 se explica el por qué no se deja pasar la luz, esto es el efecto. En la oración 4 se explica el por qué no se pueden ver estos agujeros, aunque sí sentir. Entonces la estructura debe ser de causa efecto veamos su representación gráfica en el acetato (31) que les presento.



La estructura del texto nos permite identificar rápidamente la idea central del texto. Para elaborar esta idea debo contemplar la estructura del texto. Veamos, ¿que es lo más importante que el autor nos señala sobre el tema? Los agujeros negros poseen un campo gravitatorio tan intenso que no permite el paso de la luz. ¿Cómo puedo estar segura de que esta idea es la más general? (control de estrategia) en ella se condensa o resume el pensamiento completo del párrafo y lo más importante incluye el tema.

Ahora veamos que preguntas puedo formular acerca de este texto. Ya señalamos que hay preguntas de respuesta literal, es decir, preguntas que se responden a partir de la información textual. Veamos algunas de este tipo de preguntas (acetato 32)

1. En qué consistió la idea presentada en 1783 por John Michell acerca del campo gravitatorio de las estrellas masivas y compactas?
Michell señaló que el campo gravitatorio de este tipo de estrellas es tan grande que no permite escapar su propia luz, formando un hueco negro que no sería visible.
2. ¿Pensó Michell que estos casos eran aislados? ¿Qué sugirió el autor con respecto a este asunto?
No son aislados. Michel pensó que podrían ser numerosos, pero como somos incapaces de verlos pues su luz es tan poca que no alcanzamos a verla, aunque sí sentir su fuerza gravitatoria.
3. ¿Cómo se denomina hoy día a los objetos que producen el efecto explicado por Michell?
Agujeros negros

Todas las preguntas anteriores encuentran respuesta explícita en el texto ¡por lo tanto son preguntas de respuesta literal.

Ahora veamos preguntas de piensa y busca (acetato 33) ¿en qué consiste este tipo de preguntas? Son preguntas cuya respuesta es deducible, pero que requiere que el lector relacione diversos elementos del texto y que en algún grado realice inferencias.

1. ¿Qué consecuencia tiene esta idea de Michell sobre la trayectoria de los rayos de luz?
R. Permite explicar el por qué no se alcanza a ver, aunque sí sentir la fuerza gravitatoria de los agujeros negros, ya que la trayectoria es modificada hacia el interior del campo magnético.
2. ¿Qué efecto sobre la percepción de la luz emitida por las estrellas produce el fenómeno presentado por Michell?
R. Que este tipo de estrellas se vea como un hueco negro.
3. ¿Cómo puede detectarse la presencia de estos cuerpos en el espacio, si la luz que emiten no puede llegar hasta el observador?

R. Por la presencia del campo magnético.

4. ¿Por qué se habla de huecos negros en el espacio?

R. Por que son estrellas que no poseen luz y no permiten el flujo de la misma.

5. ¿Cómo puede detectarse la presencia de estos cuerpos en el espacio, si la luz que emiten no puede llegar hasta el observador?

R. Por la presencia del campo magnético.

La oración 4 proporciona una información explícita sobre esta pregunta sin embargo, para contestar la pregunta tuve que relacionar esta información, discriminar la que no era relevante y deducir la que daba respuesta directa a la pregunta.

6. ¿Por qué se habla de huecos negros en el espacio?

R: Por que no hay luz ni flujo de ella a simple vista; se ve oscuro completamente lo que produce un efecto de hueco negro en el espacio.

Esta pregunta permitió relacionar la información y realizar una inferencia: se ve completamente oscuro.

7. ¿Qué es un hueco negro?

R. Es una estrella masiva y compacta, cuyo campo de gravedad impide la emisión de la luz.

Para contestar esta última pregunta tuve que relacionar la información que se proporciona en el texto, concretamente la primera y la última oración

Ahora veamos ejemplos de preguntas de elaboración personal, ¿recuerdan en qué consiste este tipo de preguntas? (acetato 34)

1. ¿Cuál crees que sea el interés científico del fenómeno explicado por Michell?

Desde el tiempo de Michell se ofrecían especulaciones acerca de este tipo de estrellas. El autor del texto Hawkins, es quien ha proporcionado una teoría consistente y lógica acerca de cómo son y cómo funcionan estos agujeros negros. Si consideramos que hay una teoría que habla sobre la expansión de los agujeros negros y la posibilidad de que el impacto de su campo magnético nos atraiga y nos devore, el interés científico residiría en brindar explicaciones acerca de lo que sucede en el espacio y su relación con el futuro del planeta en el que vivimos. En el 2000, los astrónomos comprobaron que en nuestra vía láctea había un agujero negro capaz de atraer cuerpos celestes.

2. ¿Cuál es tu opinión acerca del tema presentado por el autor?

Un rasgo predominante del hombre es preguntarse por lo que desconoce y elaborar explicaciones sobre ello, de ahí que este tema resulte interesante para conocer cómo podría afectarnos a nosotros.

Ambas preguntas aluden al conocimiento previo del lector, así como a sus opiniones acerca del tema.

Veamos algunos otros ejemplos:

Preguntas de piensa y busca

- ¿Cuáles son las temáticas centrales del texto?
- ¿Cuál es la relación entre el título del texto y el tema que trata?
- ¿Corresponde el título a lo que se presenta en el texto?
- ¿Qué concluyes acerca de lo planteado en el escrito?

Preguntas de elaboración personal

- ¿Qué objeto tiene este tipo de temas?
- ¿Cuáles son los propósitos que persigue el autor con este escrito?
- ¿Qué opinión tienes acerca de...
- ¿Cuáles crees que sean los efectos más negativos?
- ¿Qué harías tú en caso de....?
- ¿Consideras que están justificados o fundamentados....?
- ¿Qué relación puede tener el tema con mi vida diaria?

Práctica guiada

Ahora vamos a practicar la estrategia para formular y responder preguntas. ¿qué les parece si trabajamos juntos la primera parte que tiene que ver con las estrategias de ¿qué sabemos? y ¿qué queremos saber?, y para la identificación de información importante, luego se organizarán en binas y durante 25 minutos trabajarán en la formulación de preguntas; Finalmente alguna de las parejas nos relatará el proceso que siguieron en esta formulación, y entre todos discutiremos el trabajo de sus compañeros.

Para evaluar la lectura leeremos las preguntas que ustedes formularon y las respuestas que dieron a éstas.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Entrenamiento en estrategias básicas de comprensión lectora
Estrategia Formulación y respuesta de preguntas

Treceava sesión

Fecha: 25 de septiembre de 2002

Contenido: Signos de entonación

Práctica independiente de la estrategia para formular y responder preguntas

Práctica independiente

¿Que les parece si antes de llevar a cabo la práctica independiente repasamos las estrategias que estudiamos ayer? Alguien quiere mencionar en qué consiste la estrategia para formular y responder preguntas?, ¿qué tipo de preguntas conviene elaborar para la comprensión de la lectura? ¿cuáles son las diferencias entre este tipo de preguntas?

El ejercicio que he preparado para hoy tiene como propósito propiciar el trabajo de lectura autónoma y responsable, mediante el uso de las estrategias estudiadas que hemos estudiado durante el módulo. Sé que el trabajo es más extenso ya que se espera que ustedes apliquen completo el modelo de lectura que se les ha propuesto; sin embargo, este es un buen momento para que ustedes trabajen solos y vean la utilidad del modelo. Al finalizar alguno de ustedes modelara el procedimiento realizado, asimismo, discutiremos la información que obtuvieron y analizaremos las preguntas y las respuestas que elaboraron sobre el texto.

Adelante, tienen 50 minutos para trabajar en esta práctica.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Observaciones doceava sesión

Con respecto al proceso de instrucción

- El entrenamiento en la estrategia para formular y responder preguntas se efectuó conforme a lo previsto en el guión elaborado, sin registrarse incidencias importantes, salvo las interrupciones esperadas para la recabación de firmas.
- La explicación oral resultó más sencilla de lo esperado, gracias a la lectura y a la discusión previa del tema de los signos de entonación; El tema sirvió para ejemplificar cada uno de los tipos de preguntas incluidos en esta estrategia. Del mismo modo, se recurrió a las preguntas que los jóvenes contestaron en la práctica independiente del resumen, lo cual facilitó mucho el entrenamiento.
- Para el modelado se utilizó un texto corto (un párrafo) que se extrajo de un texto de Stephen Hawking, éste resultó interesante para los muchachos ya que aún después de que se terminó el modelado querían saber más sobre el tema y su autor.
- Del mismo modo, el texto de la práctica guiada *Fumar no siempre es un placer* resultó sencillo e impactante para los alumnos, lo que se reflejó en la discusión al interior de los equipos y la posterior que se sostuvo durante la evaluación del contenido del texto. Asimismo, los estudiantes asimilaban rápidamente la estrategia ¿Qué conozco?, ¿Qué quiero conocer? y ¿Qué aprendí?, pues se parece mucho a las estrategias que se habían utilizado para activar conocimientos.

Con respecto a la participación

- Conforme a transcurrido el tiempo la participación se ha incrementado, aun cuando hay estudiantes que de plano no hablan a menos que se les pregunte directamente; en esta clase en particular sobre todo durante la práctica guiada se escucharon comentarios como: "¿Ya ves lo que causa fumar?" o "¿Tú no tendrás cáncer? ¡Estás muy flaco!, y cuando una jovencita tosió, alguien comentó: "¡síguele fumando!".

Con respecto al comportamiento

- Aunque la sesión estuvo muy pesada por todo el trabajo que se debió realizar los estudiantes se vieron relajados y centrados en la tarea, a diferencia de otros días

Con respecto a la evaluación de la lectura

- La evaluación se llevó a cabo a través de la lectura y discusión de las preguntas y respuestas formuladas por los alumnos; como se esperaba, las preguntas que mayor dificultad tuvieron para los alumnos fueron las de piensa y busca y las de elaboración personal. La discusión permitió las correcciones entre los mismos alumnos, que se señalaban "¡Esa es una pregunta de respuesta literal!", "¡yo tengo otra de piensa y busca!".

Observaciones treceava sesión

Con respecto al proceso de instrucción

- La lectura del diario de aprendizaje agilizó la discusión de la estrategia, pues a la pregunta de qué tipo son las preguntas y las respuestas que ustedes dan en sus diarios, se encendieron los ánimos por los desacuerdos entre los alumnos, particularmente la última de las preguntas del diario (¿Qué quiero recordar) ya que algunos pensaban que es de tipo de piensa y busca y otros de elaboración personal, al finalizar se pusieron de acuerdo y la señalaron como de elaboración personal.
- La discusión en torno a la estrategia y el procedimiento que sigue permitió comprobar, una vez más, que las dificultades se centran en las preguntas de piensa y busca y de elaboración personal.
- Para la práctica independiente se utilizó un texto de la primera versión del libro de Español (1994) *Los dinosaurios* que al igual que el anterior les gustó, quizá por que es un tema que les resulta familiar, lo que se hizo evidente en la última parte de la sesión.
- El trabajo en la práctica se extendió más allá del tiempo estimado, por lo que una vez más el modelado de los alumnos fue grupal, no obstante se cumplieron los objetivos que se persiguen con el modelado de los alumnos ya que sirvió para discutir las dificultades con la estrategia. Se advirtió el dominio por parte de los alumnos sobre todo en lo que corresponde a las estrategias para antes de la lectura; del mismo modo, el trabajo para identificar información importante o de alto nivel también se ha visto favorecido.

Con respecto a la participación

- Los estudiantes se mostraron participativos y se mostraron dispuestos a sacar la tarea adelante. Las discusiones siguen siendo caóticas, todos quieren hablar al mismo tiempo; les resulta difícil escuchar a los otros y siempre hay que poner orden.

Con respecto al comportamiento

- El comportamiento estuvo centrado en la tarea.

Con respecto a la evaluación lectora

- La lectura se evaluó a través de la discusión en torno a las preguntas y respuestas elaboradas por los alumnos. La mayoría de las preguntas de respuesta literal giraron en torno a la información importante, por lo que hubo preguntas muy parecidas, las de piensa y busca y de elaboración personal resultan parecidas a los ejemplos dados por la maestra.

Catorceava sesión

Fecha: noviembre de 2002

Contenido: Signos de entonación

Aplicación de postest

Observaciones:

- El diseño del postest fue semejante al del pretest. La lectura seleccionada tiene un grado de dificultad parecido y la estructura del cuestionario es semejante. Al igual que en el caso del pretest, el postest fue validado por los mismos tres maestros de la asignatura
- La aplicación del postest, en el grupo de intervención corrió a cargo de quien esto escribe, en tanto que la del grupo de control conformado por los grupos 34 (base), 33 y 37, fue llevada a cabo por los maestros titulares de esos grupos.
- La aplicación transcurrió sin incidencias tanto en el grupo de intervención, como el de control (según reporte de los profesores).
- Las instrucciones para la aplicación del postest fueron las mismas para los alumnos de los cuatro grupos. El tiempo máximo de trabajo en el grupo de intervención fue de 75 minutos y el tiempo mínimo de 70; en tanto que de acuerdo con los titulares del grupo control, el tiempo utilizado por los alumnos para responder el examen fue de 25 minutos máximo y 21 mínimo. Las diferencias en el tiempo se debió a que los alumnos del grupo de intervención asumieron que debían efectuar el procedimiento de lectura estudiado. De hecho, al principio de la aplicación un estudiante preguntó: "¿Dónde vamos a contestar?", y se le respondió en la hoja de respuestas (protocolo), a lo que adujo: Pero, ¿dónde vamos a escribir lo de los subtemas y lo demás?", la respuesta fue: "En donde quieras". El joven sacó su cuaderno y los otros lo imitaron.
- Las instrucciones para los profesores implicados en la aplicación fue de entregar inmediatamente al departamento de Sistemas los cuestionarios, lo que se efectuó sin contratiempos una vez concluida la aplicación.

DIRECCION GENERAL DE BIBLIOTECAS

Lectura modelado

Un catedrático de Cambridge; John Michell, escribió en 1783 un artículo en el *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, en el que señalaba que una estrella que fuera suficientemente masiva y compacta tendría un campo gravitatorio tan intenso que la luz no podría escapar: la luz emitida desde la superficie de la estrella sería arrastrada de vuelta hacia el centro por la atracción gravitatoria de la estrella, antes de que pudiera llegar muy lejos. Michell sugirió que podría haber un gran número de estrellas de este tipo. A pesar de que no seríamos capaces de verlas porque su luz no nos alcanzaría, si notáramos su atracción gravitatoria. Estos objetos son los que hoy día llamamos agujeros negros, ya que estos es precisamente lo que son: huecos negros en el espacio.

Stephen W. Hawking
Historia del tiempo: Del Big Bang a los agujeros negros.
Crítica, México, 1988



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Lectura práctica guiada

Fumar no siempre es un placer

Ningún otro producto de consumo contaminante ambiental ha sido tan ampliamente estudiado para determinar sus efectos en la salud como el tabaco. Existe tal número de investigaciones independientes realizadas en diferentes países y son tan semejantes los resultados obtenidos en ellas que cualquiera puede servir para ilustrar los daños que ocasionan en los fumadores.

Sea señalado que entre el 20 y 30 % de los casos de cáncer en los Estados Unidos pueden deberse al consumo del tabaco, en 1978, de las 390, 000 defunciones por cáncer, 102,000 fueron atribuidas al tabaquismo. Se ha descubierto que los fumadores de edad media el cáncer de pulmón se presenta diez veces más frecuentemente que en los no fumadores. El hábito de fumar se ha asociado no sólo con el cáncer pulmonar, sino con el de labios, lengua, boca, laringe, faringe, estomago y vejiga. Más aún, el tabaquismo se relaciona con enfermedades del corazón entre las que se encuentran las afecciones coronarias, infartos y aneurismas con la aorta. Asimismo, causa o agrava padecimientos respiratorios como la bronquitis y el enfisema que resulta del desarrollo de fibrosis pulmonar.

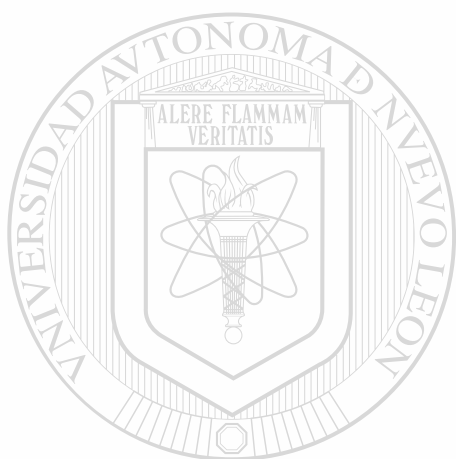
Los riesgos de sufrir las enfermedades mencionadas varían de acuerdo con la forma en que se consume el tabaco (pipa, puro o cigarro), con la cantidad de humo que se inhale, el número de cigarros que se fume diariamente, la edad en que se haya empezado a fumar y el tipo de tabaco, por no citar más que algunos factores.

En los estudios con entrevistas periódicas durante varios años a fumadores, se ha encontrado que la mortalidad por cáncer de pulmón es mayor en los individuos que fuman cigarro, que en los no fumadores, y aún más elevada en los que consume cigarros. Se también que los fumadores de pipa y puro por lo general inhalan menos humo que los que fuman cigarros , y que quienes empezaron a fumar desde temprana edad tienden a inhalar más profundamente humo a edades avanzadas. Por otro lado, la frecuencia con la que se presentan tumores malignos en los labios, lengua, boca y esófago en los fumadores de pipa y puro, suele ser igual o mayor a la observada en quienes acostumbran fumar cigarros.

Si se tomo en cuenta la edad en que se inició el hábito de fumar en individuos que entre los 55 y 64 años de edad han fumado el mismo número de cigarros, se constata que mueren más (de todo tipo de muertes) quienes empezaron a fumar más jóvenes . Por ejemplo, hay más mortalidad entre quienes comenzaron a consumir cigarros alrededor de lo 15 años de edad, que entre los que lo hicieron después de los 25. El número de muertes se incrementa más en la medida en que aumenta el número de cigarros que fuman por día, en todos los grupos de edad.

Otro hecho importante es que los individuos que conviven con fumadores e inhalan el humo que contamina el aire de las habitaciones (fumadores pasivos), también tienen un elevado riesgo de contraer cáncer.

Español, p. 262001,



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Lectura práctica independiente

Dinosaurios

La palabra dinosaurio significa lagarto terrible. Todo lo que queda de estas criaturas que fueron una vez numerosas son huesos fosilizados, algunas huellas preservadas en las rocas y unos cuantos huevos fosilizados. Tal evidencia ha sido descubierta en muchas partes del mundo. Los depósitos más ricos conocidos de los fósiles de dinosaurios han sido en Estados con muchas montañas, como Montana, Utah y Wyoming. Los paleontólogos, la gente que estudia fósiles, han utilizados estos para tratar una historia de vida de los dinosaurios. Por ejemplo, el descubrimiento hecho en Montana, en 1978, de nidos de dinosaurios pico de pato que contenían huevos fosilizados y dinosaurios bebés, sugiere que estos dinosaurios pudieron haber vivido juntos en grupos familiares y cuidando de sus bebés. Este comportamiento es poco común en los reptiles modernos.

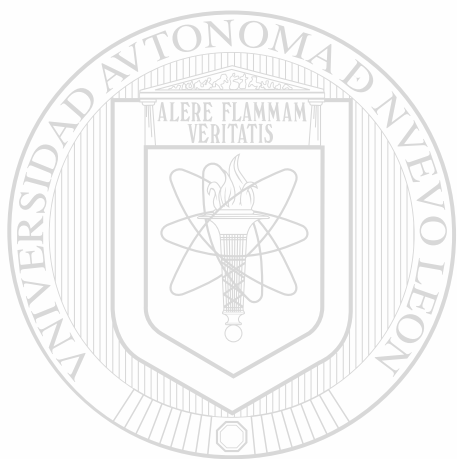
Se cree que los dinosaurios se desarrollaron de un grupo primitivo de reptiles denominados tecodontes. Eran animales carnívoros pequeños, delgados, que caminaban sobre sus patas posteriores. Durante la Era de los reptiles, existieron muchos tipos de dinosaurios. Unos no eran más grandes que una gallina, pero otros fueron algunas de las criaturas más grandes que jamás hayan existido. Unos corrían con rapidez sobre dos piernas, otros más nadaban o volaban. Habían herbívoros y carnívoros. La mayor parte de los científicos están de acuerdo en que los dinosaurios eran de sangre fría, como las culebras y las lagartijas de hoy. Sin embargo, algunos otros, científicos han propuesto que los dinosaurios pudieron haber tenido algún mecanismo para regular sus temperaturas internas, basándose en las evidencias como la estructura de los huesos.

¿Por qué murieron tanto tipo de dinosaurios al fin de la Era Mesozoica? Se han elaborado muchas teorías para explicar esa extinción en masa. Varias de ellas sugieren que algún tipo de catástrofe geológica abrupta o algún cambio climático destruyó muchas formas de vida, incluyendo los dinosaurios. Otra teoría dice que nuestro planeta fue bombardeada por asteroides hace unos 65 millones de años lo que provocó la extinción en masa debido a la formación de nubes de polvo que no permitieron la entrada de luz solar. Sin luz solar, las plantas no pudieron crecer. Sin plantas, los animales también habrían desaparecido. Otra teoría manifiesta que estas desapariciones tuvieron que ver con las temperaturas a las cuales los huevos eran incubados. En algunos reptiles modernos el sexo del embrión es determinado por la temperatura de incubación. Si el clima se enfrió quizá la mayor parte de los individuos que nacían eran del mismo sexo. Esto, por supuesto, habría bajado de manera significativa la tasa de reproducción.

Pero puede haber sido una combinación de factores lo que causó la extinción de los dinosaurios a lo largo de un período de varios millones de años. El final de la Era Mesozoica fue marcado por muchos cambios hicieron erupción volcanes se originaron

montañas, el clima se enfrió, los océanos contuvieron menos oxígeno y su nivel descendió. Quizá los dinosaurios, que se habían convertido en formas altamente especializadas para vivir en un solo ambiente, no se pudieron adaptar con suficiente velocidad a estos cambios. Quizá tampoco pudieron hacer frente al número cada vez mayor de mamíferos, algunos de los cuales comían huevos de dinosaurio. Cualesquiera que hayan sido las razones, casi todos los dinosaurios desaparecieron.

Español I, 1994:65.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Universidad Autónoma de Nuevo León
Escuela Preparatoria N° 2
Entrenamiento en estrategias para la comprensión lectora

Práctica guiada: Formula y responde preguntas

Nombre: _____ Grupo: 35 Turno: primero Fecha: _____

Instrucciones: Emplea el modelo de lectura estudiado para obtener el significado global del texto que se propone en este ejercicio.

1. Escribe lo que se pide en la columnas 1 y 2.

Lo que sabemos acerca del tema	Lo que nos gustaría saber	Lo que aprendimos acerca del tema
Predicciones: (aventurar de qué puede hablar el autor en el texto)		Preguntas que quedaron sin respuesta:

2. Lee con atención el texto *Fumar no siempre es un placer* que se encuentra en las páginas 26 y 27 de tu libro de Español I.

3. Escribe el significado contextual de los siguientes conceptos.

Hábito: _____

Consumo: _____

4. Busca en el diccionario las palabras que desconozcas.

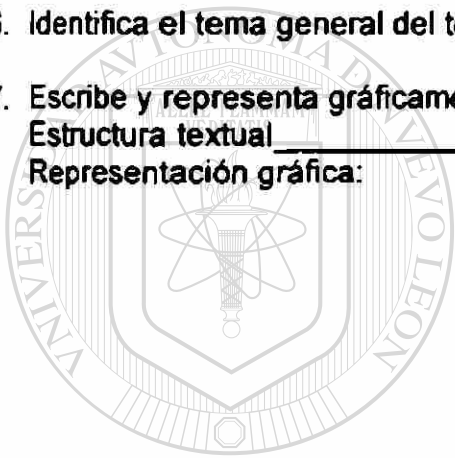
5. Relee el texto para identificar los subtemas e ideas temáticas de cada párrafo.

6. Identifica el tema general del texto.

7. Escribe y representa gráficamente el patrón organizativo del texto.

Estructura textual _____

Representación gráfica: _____



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



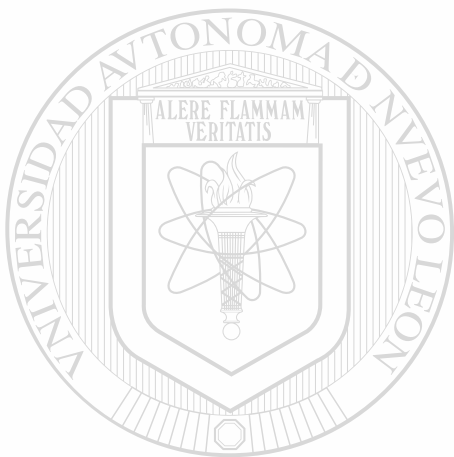
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

8. Identifica y escribe la idea general del texto.

9. Formula y responde preguntas de respuesta literal, de piensa y busca y de elaboración personal, para ello toma en cuenta la información relevante del texto (escribe 2 preguntas de cada tipo).

Preguntas de respuesta literal:

Preguntas de piensa y busca



UANL

Preguntas de elaboración personal UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

10. En la columna 3 escribe brevemente lo que aprendiste del texto, para ello organiza de manera coherente la información que recabaste (Tema e idea general, estructura textual, respuesta a preguntas) conforme al modelo de lectura utilizado.

Práctica independiente: Formula y responde preguntas

Nombre: _____ Grupo: 35 Turno: primero Fecha: _____

Instrucciones: Emplea el modelo de lectura estudiado para obtener el significado global del texto que se propone en este ejercicio.

1. Escribe lo que se pide en la columnas 1 y 2.

Lo que sabemos acerca del tema	Lo que nos gustaría saber	Lo que aprendimos acerca del tema
Predicciones: (aventurar de qué puede hablar el autor en el texto)		Preguntas que quedaron sin respuesta:

2. Lee con atención el texto que se reproduce enseguida.

La palabra dinosaurio significa lagarto terrible. Todo lo que queda de estas criaturas que fueron una vez numerosas son huesos fosilizados, algunas huellas preservadas en las rocas y unos cuantos huevos fosilizados. Tal evidencia ha sido descubierta en muchas partes del mundo. Los depósitos más ricos conocidos de los fósiles de dinosaurios han sido en Estados con muchas montañas, como Montana, Utah y Wyoming. Los paleontólogos, la gente que estudia fósiles, han utilizados estos para tratar una historia de vida de los dinosaurios. Por ejemplo, el descubrimiento hecho en Montana, en 1978, de nidos de dinosaurios pico de pato que contenían huevos fosilizados y dinosaurios bebés, sugiere que estos dinosaurios pudieron haber vivido juntos en grupos familiares y cuidando de sus bebés. Este comportamiento es poco común en los reptiles modernos.

Se cree que los dinosaurios se desarrollaron de un grupo primitivo de reptiles denominados tecodontes. Eran animales carnívoros pequeños, delgados, que caminaban sobre sus patas posteriores. Durante la Era de los reptiles, existieron muchos tipos de dinosaurios. Unos no eran más grandes que una gallina, pero otros fueron algunas de las criaturas más grandes que jamás hayan existido. Unos corrían con rapidez sobre dos piernas, otros más nadaban o volaban. Habían herbívoros y carnívoros. La mayor parte de los científicos están de acuerdo en que los dinosaurios eran de sangre fría, como las culebras y las lagartijas de hoy. Sin embargo, algunos otros, científicos han propuesto que los dinosaurios pudieron haber tenido algún mecanismo para regular sus temperaturas internas, basándose en las evidencias como la estructura de los huesos.

¿Por qué murieron tanto tipo de dinosaurios al fin de la Era Mesozoica? Se han elaborado muchas teorías para explicar esa extinción en masa. Varias de ellas sugieren que algún tipo de catástrofe geológica abrupta o algún cambio climático destruyó muchas formas de vida, incluyendo los dinosaurios. Otra teoría dice que nuestro planeta fue bombardeada por asteroides hace unos 65 millones de años lo que provocó la extinción en masa debido a la formación de nubes de polvo que no permitieron la entrada de luz solar. Sin luz solar, las plantas no pudieron crecer. Sin plantas, los animales también habrían desaparecido. Otra teoría manifiesta que estas desapariciones tuvieron que ver con las temperaturas a las cuales los huevos eran incubados. En algunos reptiles modernos el sexo del embrión es determinado por la temperatura de incubación. Si el clima se enfrió quizá la mayor parte de los individuos que nacían eran del mismo sexo. Esto, por supuesto, habría bajado de manera significativa la tasa de reproducción.

Pero puede haber sido una combinación de factores lo que causó la extinción de los dinosaurios a lo largo de un período de varios millones de años. El final de la Era Mesozoica fue marcado por muchos cambios hicieron erupción volcanes se originaron montañas, el clima se enfrió, los océanos contuvieron menos oxígeno y su nivel descendió. Quizá los dinosaurios, que se habían convertido en formas altamente especializadas para vivir en un solo ambiente, no se pudieron adaptar con suficiente velocidad a estos cambios. Quizá tampoco pudieron hacer frente al número cada vez mayor de mamíferos, algunos de los cuales comían huevos de dinosaurio. Cualesquiera que hayan sido las razones, casi todos los dinosaurios desaparecieron.

James H. Otto y Albert Tomle, *Biología Moderna*.
Español, 1994:65

1. Escribe el significado contextual de los siguientes conceptos.

fossilizados _____

2. Busca en el diccionario las palabras que desconozcas.

3. Relee el texto para identificar los subtemas e ideas temáticas de cada párrafo.

4. Identifica el tema general del texto.

5. Escribe y representa gráficamente el patrón organizativo del texto.

Estructura textual _____

Representación gráfica: _____



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

6. Identifica y escribe la idea general del texto.

7. Formula y responde preguntas de respuesta literal, de piensa y busca y de elaboración personal, para ello toma en cuenta la información relevante del texto (escribe 2 preguntas de cada tipo).

Preguntas de respuesta literal:

Preguntas de piensa y busca



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

Preguntas de elaboración personal

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

8. En la columna 3 escribe brevemente lo que aprendiste del texto, para ello organiza de manera coherente la información que recabaste (Tema e idea general, estructura textual, respuesta a preguntas) conforme al modelo de lectura utilizado.

Universidad Autónoma de Nuevo León
Escuela Preparatoria N° 2
Entrenamiento en estrategias para comprender la lectura
Hoja para pensar

Nombre: _____
Grupo: 35 Turno: primero Fecha: _____

1. ¿Qué aprendí en esta sesión?

2. ¿Cuál es la función del autointerrogatorio en el modelo de lectura estudiado durante el módulo?

3. ¿En qué consisten las preguntas de respuesta literal ?

4. ¿Cómo puedo explicar las preguntas de piensa y busca?

5. ¿Cuál es la función de las preguntas de elaboración personal en el proceso de lectura?

6. ¿Cuándo se requieren formular las preguntas de piensa y busca y de elaboración personal? ¿Por qué?

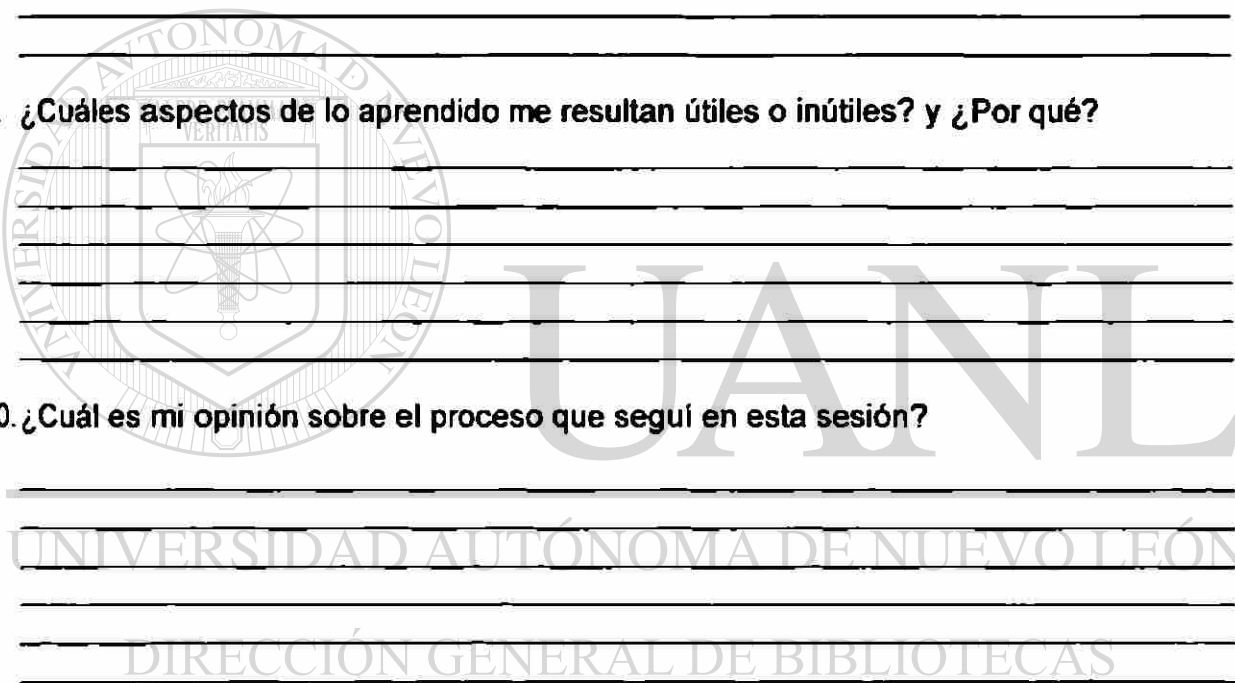
7. ¿Qué pasos debo seguir antes de formular preguntas de piense y busque?

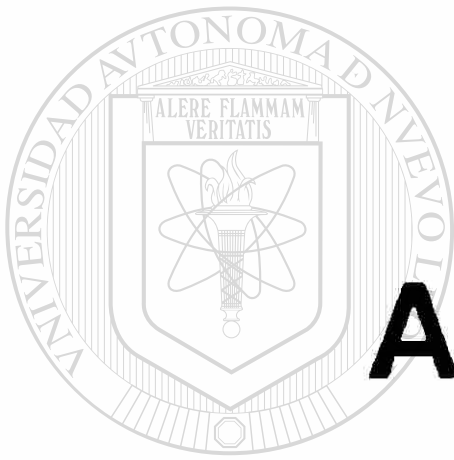
1.		8.	
2.		9.	
3.		10.	
4.		11.	
5.		12.	
6.		13.	
7.			

8. En caso de tener dudas ¿qué aspectos de las estrategias estudiadas necesito que me expliquen?

9. ¿Cuáles aspectos de lo aprendido me resultan útiles o inútiles? y ¿Por qué?

10. ¿Cuál es mi opinión sobre el proceso que seguí en esta sesión?





Anexo 5

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Manual de estrategias para la comprensión lectora

**Elaborado por:
Lic. Laura Ramírez Sánchez**

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Proceso para la comprensión lectora

- ✓ Establece tus propósitos de lectura, pregúntate antes de leer ¿qué busco con la lectura?
- ✓ Lee el título del texto y trata de recordar lo que sabes sobre el tema
- ✓ Formula preguntas y elabora hipótesis sobre el tema o lo que vendrá en el texto, toma como punto de partida el título, subtítulos, negritas, enumeraciones y gráficos. Confirma o rechaza tus hipótesis durante la lectura.
- ✓ Lee el texto para saber de qué trata, luego busca en el contexto el significado de las palabras que no conozcas, si esto no funciona utiliza el diccionario;
- ✓ Lee el texto de nuevo para identificar los subtemas e ideas principales de párrafos. Utiliza esta información y la estructura del texto para seleccionar y/o construir el tema y la idea general y cómo se organizan las ideas expresadas por el autor.
- ✓ Organiza en un escrito breve la información importante, o bien, formula y responde preguntas de busca y piensa o de opinión.

Índice

Presentación.....	2
Estrategias para comprender antes de la lectura	
- Establece objetivos.....	3
- Anticipa y predice.....	3
Estrategias para comprender durante la lectura	
- Estrategias para identificar subtemas.....	4
- Estrategias para identificar ideas principales.....	5
- Estrategias para identificar el tema general.....	7
- Estrategias para identificar la idea general.....	8
- Estrategias estructura textual.....	9
Estrategias para comprender después de la lectura	
- Estrategias para resumir.....	15
- Formula y responde preguntas.....	15
Proceso para la comprensión lectora.....	16

Presentación

La lectura es un acto que llevamos a cabo de manera cotidiana: leemos los anuncios panorámicos, el periódico, las cartas que recibimos, en fin, mucho de lo que nos ofrece el mundo viene por escrito; pero no siempre lo escrito resulta fácil de comprender, sobre todo para aquellos que como tú se preparan para la vida y continúan estudiando.

Pronto te darás cuenta que los estudios de la preparatoria son complejos y que la lectura será uno de los medios más valiosos que utilizarás para aprender. De ahí que *saber leer* será una necesidad que deberás satisfacer para enfrentar los retos que seguramente te plantearán las materias que estudiarás en la escuela.

Aprender de la lectura implicará tu participación activa y estratégica para comprender, pues el proceso de leer-comprender-aprender se facilita cuando te involucras y de manera consciente utilizas estrategias para guiar tus acciones y lograr los propósitos que persigues con la lectura.

Para ayudarte en este proceso de lectura hemos elaborado el presente manual en el que se incluyen un conjunto de estrategias destinadas a mejorar tu comprensión lectora. Pero recuerda que ningún manual te brindará los beneficios de la lectura si tú no participas de manera activa y estratégica para comprender y aprender de ella.

Estrategias para comprender después de la lectura

Estrategia para resumir

Elaborar un resumen de los textos que lees constituye una estrategia muy útil para que tú mismo puedas comprobar si realmente comprendiste la lectura. Consiste en seleccionar las ideas importantes identificadas en el texto, tomar decisiones acerca de qué ideas temáticas excluir y cuáles incluir (estrategia de supresión-selección), determinar cómo se agrupan las ideas en el texto y encontrar formas de englobarlas (generalización) y cómo expresarlas brevemente con palabras propias (estrategias de condensación/construcción) atendiendo a la estructura general del texto (estrategia textual).

Formulación y respuesta de preguntas

Otra estrategia que te ayudará a ver si comprendiste o recuerdas lo más importante de la lectura es el autoquestionamiento al finalizar la lectura. Consiste en formular y responder preguntas que te lleven a pensar y buscar la información importante, a relacionarla con tu vida diaria u otros temas, o bien que te permitan emitir juicios u opiniones sobre el tema.

Estrategias para comprender antes de la lectura

Las estrategias para identificar la estructura textual son las siguientes:

Actividades cognitivas y metacognitivas:

- Preguntarse: ¿cómo se relacionan entre sí las ideas del texto?, ¿cuáles serían las palabras claves (señalizaciones) que me indiquen el patrón organizativo empleado por el autor?
- Tarea para responder a esa pregunta: leer el texto completo y preguntarse: ¿cuál de entre todas las formas de organización que conozco puedo descartar (eliminación de patrones inadecuados). ¿Dónde están en el texto (según el caso) los problemas, las soluciones, las causas, las consecuencias, las semejanzas, las diferencias, las características las fases? (localización de componentes).
- Controlar el empleo correcto de la estrategia mediante autpreguntas: ¿Las señales o palabras claves del texto corresponden realmente a la organización que yo identifiqué? ¿cómo puedo saber que [...] es la estructura o el esquema real del texto?, ¿conozco alguna pista?

Formula objetivos de lectura

Consiste en establecer los propósitos de lectura que se persiguen para guiar el qué y el cómo leer.

- Pregúntate: ¿Para qué leo?
 - Tarea para responder a esa pregunta: analiza tus necesidades y pregúntate: ¿leo para obtener un dato o el significado de una palabra?, ¿leo para conocer instrucciones?, ¿leo para aprender? o ¿para entretenerme?
 - Controla el empleo de tus objetivos, por ejemplo si tu objetivo es aprender de la lectura pregúntate: ¿qué quiero aprender?, ¿dónde busco esa información?
- Anticipa y predice
- Esta estrategia consiste en anticipar y predecir el tema y lo que vendrá en el texto mediante la formulación de preguntas como las siguientes:
- ¿De qué puede tratar el texto?
 - ¿Qué me sugieren el título, subtítulos, negritas, enumeraciones, cuadros, gráficos?
 - ¿Qué preguntas me puedo hacer acerca del título o el tema?
 - ¿Cómo puede seguir ahora el texto?

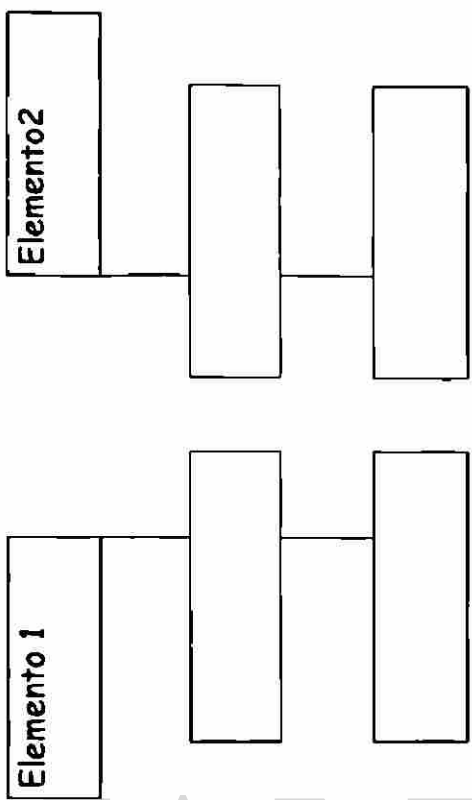
Estrategias para comprender durante la lectura

- Primera lectura**
- Lee con atención el texto.
 - Relaciona lo que ya sabes sobre el tema con la información que el texto te proporciona.
 - Detecta las palabras que desconozcas y busca su significado en el contexto, o bien en el diccionario.
 - Identifica las señalizaciones o palabras claves que ayuden a predecir la estructura textual (problema-solución, secuencia, descripción...).

- Segunda lectura**
- Estrategias para identificar subtemas**
- Consiste en identificar el tema central de cada párrafo. Se llama subtema para diferenciarlo del tema general de un texto completo.
- Actividades cognitivas y metacognitivas
- Pregúntate: ¿de qué trata el párrafo? ¿se sigue hablando del mismo asunto que se plantea en el párrafo anterior o ahora el autor ha introducido otro tema?
 - Tarea para responder a esa pregunta: analiza cada una de las oraciones con el propósito de seleccionar el tema al que se alude en todas

Comparación-contraste

Esta estructura corresponde a aquellos textos en los que el objetivo del autor es comparar dos o más entidades, fenómenos u objetos, especificando sus semejanzas y diferencias, en el caso de la comparación, o sus diferencias, en el caso del contraste. Las señales que emplea el autor para ayudar al lector en la identificación de esta estructura serían, entre otras, las siguientes: *al igual que..., mientras que..., a diferencia de..., otra semejanza es..., una diferencia consiste en..., desde un punto de vista... desde el otro. Observa el esquema de esta estructura.*



Causalidad

La estructura de causa-efecto de un texto se presenta cuando el autor plantea las causas, las consecuencias, o ambas, de un hecho o fenómeno. Las señales que suelen aparecer en los textos que se organizan de acuerdo con esta estructura son: *una posible causa...*, *los motivos...*, *las razones...*, *la explicación es...*, *un factor responsable de...*, *las consecuencias son originadas por...*, *el desencadenante es...*, etcétera. El siguiente esquema te permitirá establecer el patrón organizativo del texto.



- ellas, aunque en cada una se dé una información distinta respecto al tema general.
- busca un título para cada párrafo, recuerda que éste debe ser corto.
- Controla el empleo correcto de la estrategia mediante preguntas: ¿cómo puedo saber que [...] es un título adecuado para el párrafo?

Estrategias para identificar ideas principales

Esta estrategia te ayudará a identificar la *idea principal o temática* de un párrafo. Consiste en seleccionar (idea explícita) o construir (idea implícita) el enunciado más importante utilizado por el autor para explicar el subtema del párrafo.

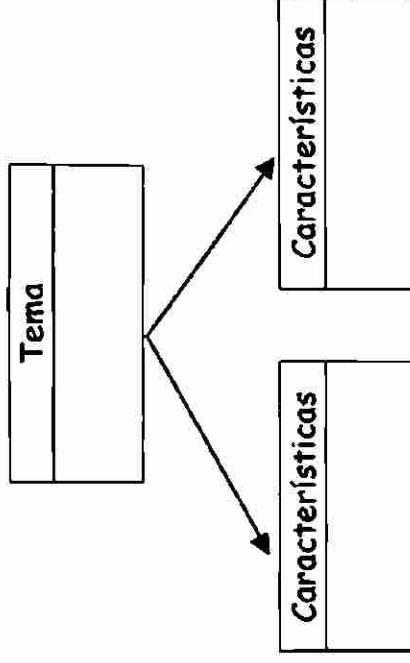
Actividades cognitiva y metacognitivas:

- Pregúntate: ¿qué es lo más importante que el autor me está diciendo sobre el tema?
- Tarea para responder a esa pregunta: analiza cada una de las oraciones del párrafo.
- Emplea macrorreglas: pregúntate durante el análisis: ¿hay algunas oraciones (ideas secundarias y detalles) en el texto que puedo suprimir porque su contenido ya está expresado en otra más general? (macrorregla de selección-supresión).

- Si el empleo de la macrorregla de supresión no ayuda a identificar la idea principal, pregúntate ¿puedo sustituir alguna de las oraciones del texto, que constituyen sólo ejemplos, por otra más general que las incluya? (macrorregla de generalización)
- Aplicación de la macrorregla de integración (o construcción) para identificar la idea principal, expresada implícitamente: ¿cuál podría ser la oración que diga lo mismo que todo lo que hemos visto en las demás oraciones?.
- Controla el empleo correcto de la estrategia, mediante preguntas: ¿esta idea expresa realmente lo más importante que el autor dice sobre el tema del párrafo? ¿cómo puedo saber que [...] es la idea principal?, ¿conozco alguna pista?

Descripción

En este tipo de estructura, el autor presenta un fenómeno, entidad u objeto y articula o agrupa las ideas que expone como rasgos, atributos o características del mismo. Pueden constituir una señalización las palabras o frases que califican o determinan a un sustantivo, por ejemplo: *se caracteriza por...*, *sus principales características son...*, *posee ciertas cualidades...*, *sus atributos pueden ser...* El esquema que te puede ayudar a trabajar con esta estrategia es el siguiente.



Secuencia

En esta estructura las ideas del texto pueden estar agrupadas o asociadas por un vínculo que puede ser una enumeración de hechos o características de un fenómeno o entidad, o bien, por una secuencia temporal, es decir, se describen una serie de pasos o acontecimientos vinculados temporalmente, de modo que no se puede eliminar uno de los pasos porque el resto del proceso descrito no tendría sentido. Entre las señalizaciones que se pueden encontrar en este tipo de textos, podemos citar: *en primer lugar...*, *después...*, *un paso sería...*, *a continuación...*, *hay varias...*, *que*, etcétera. El siguiente esquema pertenece a este tipo de estructura.

Fase 1

Fase 2

Fase 3

Estrategias para identificar el tema general

Esta estrategia te permitirá identificar el tema central o general del texto. Consiste en seleccionar de entre los subtemas (identificados previamente) el tema del texto completo. Este tema se expresa mediante una palabra o frase simple, por lo que generalmente es corto.

Actividades cognitivas y metacognitivas:

- Pregúntate: ¿De qué trata el texto?
- Tarea para responder la pregunta: analiza cada uno de los subtemas identificados en el texto. De entre todos los subtemas selecciona (estrategia de selección) aquél que incluya el tema general; o bien construye uno más general que incluya los restantes mediante la estrategia de integrar y construir (macrorregla de construcción).
- Controla el empleo de la estrategia preguntándote: ¿cómo puedo saber que [...] es un título adecuado para el texto?, ¿el subtema elegido como tema general engloba realmente a los demás, no ha excluido alguno?, o bien ¿mi construcción del título tiene un nivel de organización más alto que el de los subtemas?

Estrategias para identificar la idea general

Esta estrategia te servirá para identificar la idea general de un texto. Consiste en seleccionar (idea explícita) o construir (idea implícita) de entre las ideas principales o temáticas la que expresa lo más importante sobre el tema.

Actividades cognitivas y metacognitivas:

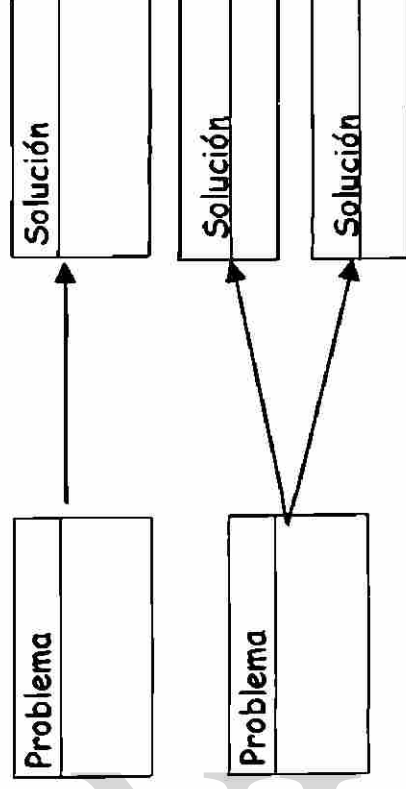
- Pregúntate: ¿qué es lo más importante que el autor me está diciendo sobre el tema?
- Tarea para responder a esta pregunta: analiza cada una de las ideas principales identificadas en cada párrafo. ¿Alguna de las ideas principales o temáticas identificadas sirve como idea principal general (selección u omisión)?, ¿cuál de estas ideas posee un nivel de generalización alto?, o bien ¿requiero elaborar una idea general que incluya a las anteriores (construcción)?
- Controla el empleo correcto de la estrategia, mediante preguntas: ¿esta idea expresa realmente lo más importante que el autor dice sobre el tema del texto? ¿cómo puedo saber que [...] es la idea general?, ¿conozco alguna pista?

Estrategia esquemática o estructura textual

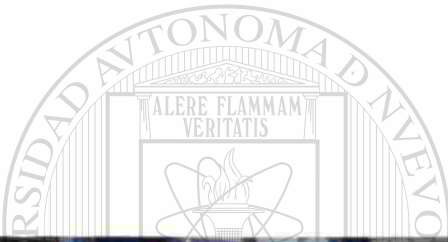
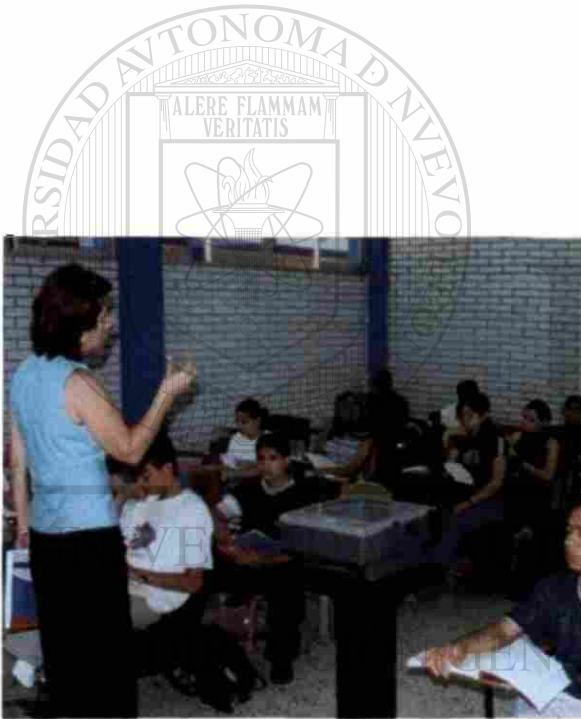
Esta estrategia consiste en detectar la estructura o la forma que el autor utiliza para organizar sus ideas en un texto. El empleo de esta estrategia te servirá para identificar información importante. Veamos algunas formas de organización.

Problema-solución

La estructura de problema-solución de un texto se da cuando el autor expone y explica un(os) problema(s) o una(s) interrogante(s) al que trata de dar una o varias soluciones o respuestas a lo largo del texto. Algunas palabras claves que te ayudarán a identificar esta estructura son: *el problema es..., la cuestión que se plantea es..., una posible respuesta..., una solución a este problema..., las medidas que podemos tomar son...* El siguiente esquema pertenece a este tipo de estructura.



Explicación oral



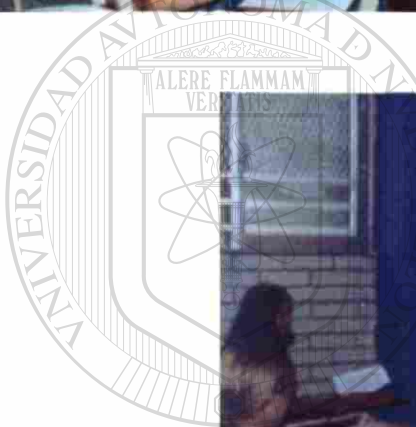
UNANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

SISTEMA GENERAL DE BIBLIOTECAS

®

Modelado



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Práctica guiada

