

## CURSO

*“Literacidad: Estrategias para el desarrollo eficaz de la comprensión lectora y la producción de textos”*



## CUADERNO DE TRABAJO DEL PARTICIPANTE

Culiacán, Rosales, Sinaloa, Marzo 2011.

El Curso, *“Literacidad: estrategias para el desarrollo eficaz de la comprensión lectora y la producción de textos”*, fue elaborado en la Coordinación del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio del Estado de Sinaloa.

**Coordinador Estatal de Formación Continua**

Jorge Luis Sánchez Gastélum

**Coordinadora Académica**

Ma. los Ángeles Vargas Gastélum

**Diseñado por**

Dursin Salazar Sánchez  
ATP del Sistema Estatal de Formación continua

## INDICE

	<b>Pág.</b>
Presentación	2
Introducción	4
DESCRIPCIÓN DEL CURSO	6
• Propósito general	
• Contenidos por sesión	
Competencias por sesión y aprendizajes esperados	8
Modalidad de trabajo	10
• Materiales del curso	
• Producto general	
ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN	11
El portafolio	12
Sesión I	13
<i>El vínculo entre el proceso formativo y el desempeño del docente</i>	
Sesión II	30
<i>La comprensión lectora en el marco de la Literacidad</i>	
Sesión III	47
<i>La producción de textos en el marco de la Literacidad</i>	
Sesión IV	57
<i>México en la evaluación internacional PISA</i>	
Sesión V	64
<i>Construcción de la estrategia de apoyo a los alumnos</i>	
Criterios para evaluar el portafolio	69
<b>ANEXOS</b>	70
Anexo 0	71
Anexo 1	71
Anexo 1.1	73
Anexo 2	77
Anexo 3	90
Anexo 4	94
Anexo 5	96
Anexo 6	112
Anexo 7	114
Anexo 8	117
Anexo 9	118
Anexo 10	119
Anexo 11	120
Anexo 12	131
Equipo 1	133
Equipo 2	139
Equipo3	144
Equipo4	149

Equipo 5	158
Equipo 6	163
Equipo 7	167
Anexo 13	170
Anexo 14	175
Anexo 15	191
Anexo 16	193
Anexo 17	194
Anexo 18	196
Anexo 19	197
Anexo 20	199
Anexo 21	200
Anexo 22	201
Anexo 23	202
Anexo 24	204
Anexo 25	206
Anexo 26	207
Anexo 27	209
Anexo 28	215
Anexo 29	219
Anexo 30	222
Anexo 31	233
<b>Bibliografía</b>	<b>239</b>



El Curso ***“Literacidad: Estrategias para el desarrollo eficaz de la comprensión lectora y la producción de textos”***, propone un conjunto sistemático de actividades reflexivas y formativas basadas en el enfoque por competencias en torno al desarrollo de estrategias para la mejora de la comprensión lectora y la producción de textos.

Se espera que las y los docentes participantes, se apropien de una nueva propuesta metodológica que favorezca primeramente la comprensión de lo que implican los procesos de lectura y escritura, con base en esto podrán reconocer el cómo habrá que llevarlos a la práctica tanto con fines de uso personal como para innovar en sus estilos de enseñanza y con ello favorecer el desarrollo de competencias en lectura y escritura de sus alumnos (as) que impulsen los niveles de aprovechamiento escolar.

La propuesta de actividades del curso, parte de poner en función las habilidades de comprensión lectora más básicas, como lo es localizar y recuperar la información en un texto, hasta consolidar capacidades más complejas y abstractas, tales como la interpretación, contraste y reflexión del mismo; todo ello apoyándose a su vez en los subprocesos que subyacen a la producción de un texto, de manera que puedan reconocer en la Literacidad una metodología que facilita la práctica integrada de ambos procesos.

Asimismo, de acuerdo al planteamiento de las actividades, confiamos en que los participantes reflexionarán en torno a la necesidad de fortalecer en los estudiantes el pensamiento crítico y pulir las habilidades de búsqueda y selección de la información que requieren poner en juego ante el exceso de información que facilitan las variadas fuentes de consulta que ofrecen las TIC y los medios masivos de comunicación.

Los docentes debemos estar conscientes que estos medios de información generan dos factores clave para transformar de forma efectiva los estilos de enseñanza, por un lado, el acceso ipso facto a la información conllevan a que la escuela (tradicional) no sea el ámbito privilegiado de la transmisión y generación del saber (Pérez, 2000:43) y por otro que nuestros niños, niñas y jóvenes no han desarrollado el criterio suficiente para discriminar cuál es la información que les beneficia de la que les afecta negativamente. Por ende que la escuela actual, debe potenciar las competencias en lectura y escritura con base en una práctica continua en la indagación, la reflexión y discernimiento de lo que ocurre a nuestro alrededor.

Una vez que los docentes participantes hayan logrado los alcances mencionados, podrán orientar a su alumnado en la resolución de cuestionamientos planteados en la evaluación internacional PISA, la cual tiene como propósito fundamental elevar la calidad educativa y contribuir a la mejora del nivel de vida de la sociedad; por lo que el sentido de compararnos en relación a otros países evaluados, es para identificar en qué áreas y competencias vamos bien, así como en cuáles nos hace falta mejorar para formar desde nuestras escuelas a ciudadanos competitivos en nuestro país y en el mundo.

Es importante insistir en la naturaleza del diseño de esta prueba internacional a gran escala y destacar que el verdadero sentido de su aplicación e interpretación de resultados se orienta a proporcionar elementos para sustentar decisiones de política educativa. Éstas, traducidas en programas, acciones y presupuestos, deberán contribuir a mejorar de manera significativa la calidad y equidad de la educación, especialmente la de aquellos sectores de la población históricamente más desfavorecidos (INEE; 6:2010).

Como se ha comentado, un aspecto crucial en PISA es identificar de qué manera los sistemas educativos y la sociedad contribuyen en la preparación de los jóvenes para enfrentar la vida en la sociedad actual. La lectura es, de acuerdo con PISA, una competencia fundamental que permite el aprendizaje dentro y fuera del ámbito escolar y que ayuda a asumir formas de pensar y ser (INEE; 43:2010).

Dado que, tanto en los programas de estudio 2011 como en el Acuerdo 592 para la Articulación de la Educación Básica, se destaca la importancia de contribuir al desarrollo de las Competencias para la Vida<sup>1</sup>, una de las intenciones de este curso es generar los ambientes propicios para que los participantes puedan nutrirse de saberes y experiencias en torno a cada una de ellas, por lo que esperamos que las sesiones sean un espacio de encuentro profesional, donde el intercambio de ideas y la colaboración entre colegas favorezca a la generación de propuestas didácticas contundentes ante los retos educativos y evaluativos del presente.

Cabe señalar que esta propuesta de trabajo, es sólo una pieza más entre las muchas estrategias que podremos implementar para coadyuvar a la mejora del nivel de logro escolar, no obstante, son ustedes profesoras y profesores quienes tienen en sus manos el verdadero cambio educativo.

Esperamos que disfruten esta propuesta colectiva de aprendizaje en Literacidad, les deseamos el mayor de los éxitos!

*Coordinación del Sistema Estatal de Formación Continua  
y Superación Profesional de Maestros de Educación  
Básica en Servicio del Estado de Sinaloa.*

---

<sup>1</sup> Competencias para: el aprendizaje permanente, manejo de información, manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad.

En la actualidad nuestro Sistema Educativo transita hacia la generalización del enfoque por competencias, con el que se propone mejorar la calidad del aprendizaje. Al mismo tiempo que los docentes intentamos asumir una mejor propuesta metodológica, las evaluaciones nacionales como ENLACE y EXCALE e internacional como PISA, nos han señalado que el nivel de competencias de nuestros estudiantes es insuficiente para realizar las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento.

México concentra entre 40% y 50% de los estudiantes en los niveles\* bajos (40.1% en Lectura, 47.4% en Ciencias y 50.8% en Matemáticas), lo que significa que no están preparados para realizar las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento. México se ubica en una situación inferior a la que presenta Chile; mejor a la de Brasil, Argentina y el promedio de países de América Latina (Promedio AL); y similar a la que presenta Uruguay.

No debe olvidarse que las evaluaciones de PISA sólo incluyen a los jóvenes de 15 años que se encuentran en la escuela secundaria o en la Educación Media Superior (EMS) a esa edad, y que en México son alrededor de 66.2% del total de la población en ese rango de edad, lo que debe ser motivo de mayor preocupación, pues si se incluyera a los jóvenes que actualmente están fuera del sistema escolarizado, o en primaria, es probable que el porcentaje en los niveles bajos aumentaría.

Los modestos porcentajes de estudiantes que consiguen situarse en los niveles altos señalan que, si no se modifica tal situación, nuestro país no podrá aspirar a formar un número suficiente de especialistas de alto nivel; esto será un obstáculo importante para el desarrollo de una sociedad avanzada y una economía competitiva en el mundo globalizado del Siglo XXI.

**INEE, México en PISA 2009. Pág.143**

Esto señala que es necesario revisar las estrategias de enseñanza que se han utilizado en torno a la lectura y la escritura, y sobre todo identificar qué lugar le hemos otorgado a los procesos de aprendizaje del alumno en esta nueva dinámica educativa de *Ser Competente*.

Sabemos que aún después de egresar de altos niveles escolares muchas personas enfrentan serios problemas para comprender un texto y por añadidura muchas veces no logran ni siquiera escribir de forma entendible las ideas propias. Ya que estas deficiencias afectan la cotidianidad del sujeto, es importante cuestionarnos acerca de: ¿cómo leemos? ¿qué tipos de textos leemos? ¿cuáles son nuestras estrategias de lectura/escritura? ¿qué entendemos por leer y por lectura? ¿qué es escribir vs producir un texto? ¿qué implica el proceso de lectura y el de escritura? y ¿cómo tomar conciencia de ambos procesos? ¿cómo se interrelacionan? ¿qué tipo de preguntas nos planteamos ante los textos?...éstas cuestiones tienen la posibilidad de ser respondidas durante el desarrollo de este curso al compartir y vivir esta experiencia entre colegas.

Esta propuesta tiene como antecedente el Diplomado de Competencia Lectora: un enfoque para la vida y el aula coordinado con el Tecnológico de Monterrey, así como la aplicación del “Taller de Producción ¿Qué onda con los textos?” piloteado en cinco secundarias del Estado de Sinaloa durante el 2009, como una aproximación a la metodología de trabajo centrada en el proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias en concordancia con el enfoque de evaluación PISA<sup>2</sup>.

El enfoque de evaluación PISA aunado a la Reforma Educativa basada en competencias, son la pauta para analizar y valorar cómo están aprendiendo los niños (as) y jóvenes que transitan por el nivel de Educación Básica, y con ello contribuir a forjar una visión en positivo de las características de estos estudiantes, para que sean considerados como sujetos con logros y necesidades de aprendizaje, por lo que es muy importante que sean los mismos docentes quienes vivan las actividades al comprender y producir textos.

Una enseñanza basada en situaciones comunes, que partan de la cotidianidad del alumno, nos permite favorecer a un aprendizaje más significativo, donde puede disfrutar de lo que lee y como lo lee, así como de lo que escribe y cómo lo escribe; en la medida en que tome conciencia de lo que está aprendiendo y cómo lo está aprendiendo aprenderá a comprender, producir y utilizar cada vez mejor los diversos tipos de textos.

En síntesis la metodología en Literacidad es el proceso que nos sirve de puente para el desarrollo significativo y sistemático de competencias para la vida.

*Coordinación del Sistema Estatal de Formación Continua  
y Superación Profesional de Maestros de Educación  
Básica en Servicio del Estado de Sinaloa.*

---

\*Niveles de desempeño PISA: Alto (4,5 y 6), Medios (3 y 2) y Bajo (1<sup>a</sup>, 1b y por debajo del 1b).

<sup>2</sup> Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, por sus siglas en inglés. Manual de maestros, PISA. SEP, 2009. Pág. 11.

*“Literacidad: Estrategias para el desarrollo eficaz de la comprensión lectora y la producción de textos”*

Este curso está diseñado para asesores técnicos, directivos y docentes de educación primaria regular e indígena, así como a los asesores y docentes del nivel de secundarias generales, técnicas y telesecundarias.

## PROPÓSITO GENERAL

Que los participantes:

Fortalezcan sus prácticas docentes en Literacidad con base en la comprensión lectora y la producción escrita a partir del desarrollo vivencial, el análisis y la reflexión compartida, para que contribuyan a que los alumnos (as) desarrollen competencias para interpretar, organizar, producir y utilizar información de/en diversos tipos de textos.

CONTENIDOS POR SESIÓN	Tiempo
<p><b>I. <i>Vínculo entre el proceso formativo y el desempeño del docente</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El uso del portafolios</li> <li>✓ La actitud como factor inherente al aprendizaje</li> <li>✓ Experiencias en lectura y escritura</li> <li>✓ Saber hacer: factor olvidado en la formación del docente</li> <li>✓ El deber ser vs. lo real en prácticas de enseñanza de lectura y escritura</li> <li>✓ Compromiso del docente ante el deber ser</li> <li>✓ Perfil de egreso en la educación básica</li> <li>✓ Competencias docentes</li> </ul>	8 hrs
<p><b>II. <i>La comprensión lectora en el marco de la Literacidad</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Un poco de historia: analfabetismo-literacidad</li> <li>✓ Definición de competencia lectora</li> <li>✓ Componente del proceso de lectura: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dimensión: situación de lectura (contextos)</li> <li>▪ Dimensión: tipos de textos (continuo y discontinuo)</li> <li>▪ Procesos de lectura: recuperar información, interpretar y evaluar.</li> </ul> </li> <li>✓ Niveles de complejidad.</li> <li>✓ Las preguntas.</li> <li>✓ Acuerdo por el que se establece la articulación de la educación básica: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Campos de formación</li> <li>▪ Estándares curriculares</li> <li>▪ Aprendizajes esperados</li> <li>▪ Parámetros para la comprensión lectora</li> </ul> </li> </ul>	10 hrs
<p><b>III. <i>La producción de textos en el marco de la Literacidad</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Las situaciones comunicativas en la escritura</li> <li>✓ De la comprensión a la producción del texto</li> <li>✓ Saber la escritura: componentes del proceso de escritura <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Subprocesos: planeación, textualización y revisión del texto.</li> </ul> </li> </ul>	10 hrs

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Hacer la escritura: Autoevaluación ¿Qué tipo de escritor soy?</li> <li>✓ Saber Hacer en la escritura: una vivencia personal</li> <li>✓ Acuerdo por el que se establece la articulación de la educación básica: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Campos de formación, estándares curriculares y aprendizajes esperados.</li> </ul> </li> </ul>	
<p><b>IV. México en la evaluación internacional PISA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conociendo PISA</li> <li>✓ Contenido PISA</li> <li>✓ Estrategia PISA</li> <li>✓ Aplicando la estrategia PISA: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resolución de reactivos liberados PISA</li> </ul> </li> </ul>	9 hrs
<p><b>V. Construcción de la estrategia de apoyo a los alumnos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La finalidad principal de la evaluación es la regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje.</li> <li>✓ Un modelo de estrategia de apoyo a los alumnos para PISA 2012</li> <li>✓ Construcción de la propuesta de intervención PISA</li> </ul>	3 hrs
<b>DURACIÓN TOTAL</b>	40 hrs.



### Sesión 1

#### **Que el colectivo docente sea capaz de:**

Reflexionar en cómo han repercutido sus experiencias y aprendizajes en lectura y escritura, tanto en su vida como en su estilo y prácticas docentes, para que reúna nuevos elementos que favorezcan a la transformación de sus estrategias de enseñanza mediante la renovación de su compromiso educativo y la constante actualización y superación profesional.

#### **Aprendizajes esperados.**

- Considera el uso del portafolio como instrumento que permite valorar cualitativamente los logros y aprendizajes alcanzados en los procesos de comprensión lectora y producción de textos.
- Advierta la relevancia que posee el tipo de actitud en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en el uso de los textos.
- Reflexiona en torno a sus experiencias de aprendizaje en lectura y escritura.
- Identifica en su estilo de enseñanza las prácticas que favorecen o inhiben la comprensión lectora y la producción de textos.
- Reconoce la importancia de fortalecer sus competencias en lectura y escritura, como saberes que legitiman su labor docente.

### Sesión 2

#### **Que el colectivo docente sea capaz de:**

Comprender el proceso lector que plantea la perspectiva de Literacidad, para que fortalezca sus propias habilidades en comprensión lectora, mejore su estilo y estrategias de enseñanza a través del contraste entre sus conocimientos previos, el contenido de la sesión, la práctica de ejercicios en Literacidad y las orientaciones que brinda el Acuerdo para la articulación de la educación básica.

#### **Aprendizajes esperados**

- Conozca el proceso lector desde cada uno de los subprocesos que los constituyen, así como las subtarefas que caracterizan los niveles de comprensión según el enfoque PISA a que refiere la metodología de la Literacidad.
- Comprenda las tres dimensiones de los textos que propone el enfoque PISA: contextos de lectura, tipos de texto y procesos lectores.
- Identifica las características de cada uno de los niveles de lectura de acuerdo a los tres subprocesos que conforman el proceso lector.
- Fortalezca la habilidad para plantear (se) preguntas de acuerdo a los niveles de complejidad de cada uno de los subprocesos que dan lugar al proceso lector.
- Identifica cuál es la utilidad de las orientaciones que proporcionan los apartados del Acuerdo para la articulación de la educación básica (campos de formación, estándares curriculares, aprendizajes esperados y parámetros de la competencia lectora) en la práctica docente para el fortalecimiento de la competencia lectora.

### Sesión 3

#### Que el colectivo docente sea capaz de:

- Comprender el proceso de producción de textos, para que fortalezca sus propias habilidades escritoras, mejore su estilo y estrategias de enseñanza a través del contraste entre sus conocimientos previos, el contenido de la sesión, la práctica de ejercicios de escritura que complementen su perspectiva en torno al enfoque Literacidad.

#### Aprendizajes esperados:

- Conoce y comprende el proceso de producción de textos desde cada uno de los subprocesos que los constituyen.
- Reconoce que los textos poseen un uso cotidiano e identifica cuáles son los propósitos y/o funciones, así como las características de forma y contenido que los distinguen para utilizarlos funcionalmente en sus prácticas de enseñanza.
- Vivencia el proceso de producción de textos al desarrollar estrategias grupales de escritura.
- Contribuye al fortalecimiento de sus habilidades para la producción de textos como al desarrollo de las habilidades escritoras de sus alumnos (as).

### Sesión 4

#### Que el colectivo docente sea capaz de:

- Apropiarse de la panorámica de los resultados de México en la evaluación internacional PISA, conozca sus propósitos y retome el enfoque en Literacidad (competencia lectora y escritora) para que constituyan elementos sustanciales que le permitan construir una propuesta de intervención con sustento en el marco metodológico PISA: **“La estrategia de apoyo a los alumnos en el reto PISA”**.

#### Aprendizajes esperados:

- Conoce y comprende qué es PISA y los resultados de la prueba en México.
- Comprende de qué se trata PISA Matemáticas, Ciencias y Español.
- Conoce cómo se evalúa PISA Matemáticas, Ciencias y Español.
- Conoce cómo se contesta PISA Matemáticas, Ciencias y Español.
- Identifica y practica estrategias para la resolución de ejercicios tipo PISA.
- Resuelve ejercicios tipo PISA de Matemáticas, Ciencias y Español.

### Sesión 5

#### Que el colectivo docente sea capaz de:

- Construir la propuesta de intervención **“Estrategia de apoyo a los alumnos en el reto PISA”** rescatando los elementos sustanciales del enfoque Literacidad.

#### Aprendizajes esperados

- Recupera los elementos sustanciales abordados durante las sesiones anteriores para construir una propuesta de intervención con su grupo de alumnos.
- Identifica su papel y estilo de intervención para incentivar al alumno en el aprovechamiento escolar.



El Curso se conforma por cinco sesiones de trabajo, sumando un total de 40 hrs, siendo éstas 34 presenciales y 6 extraclase, en las cuales se abordarán elementos fundamentales para favorecer el desarrollo de la competencia lectora y la producción textos.

Por lo que conviene que este curso se desarrolle en la modalidad presencial bajo la metodología de taller, a fin de que se promuevan con énfasis los procesos reflexivos teórico-práctico y de intercambio de experiencias que permitan a los participantes re-construir nuevos conocimientos, habilidades, valores y actitudes para fortalecer sus competencias docentes en relación a los enfoques actuales de los temas a tratar.

Con este objetivo los participantes irán construyendo un portafolio con los productos parciales y finales a medida que éste se vaya realizando, por lo que retomará tanto algunos anexos que se proporcionan en el cuaderno del participante como otras producciones y borradores resultado de diversas actividades.

Una herramienta que apoya la metodología de trabajo es el uso de Blogs para que los docentes valoren los beneficios que proporciona la tecnología aplicada a situaciones de aprendizaje.

#### MATERIALES DEL CURSO:

- Cuaderno de trabajo para el participante
- Compilación de lecturas para el sustento del Taller
- Cuaderno de notas
- Portafolio del docente (carpeta con los anexos correspondientes)
- Equipo de cómputo
- Internet
- Proyector
- Material bibliográfico variado (sesión 2)
- Papelería
- Blog del curso <http://literacidadsinaloasefoc.blogspot.com/>

#### PRODUCTO GENERAL DEL CURSO:

- Propuesta de intervención **“Estrategia de apoyo a los alumnos en el reto PISA”** rescatando los elementos sustanciales del enfoque Literacidad.

## ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN

Para verificar el logro de los objetivos y el aprendizaje de los contenidos del curso, se consideran cuatro modalidades de evaluación:

- Auto-evaluación.
  - Co-evaluación.
  - Heteroevaluación.
  - Evaluación final.
- 
- ❖ A la auto-evaluación la realizará cada participante al final de cada sesión, esta consistirá en analizar a conciencia cuál es el nivel de logros respecto a los aprendizajes esperados respecto a la sesión.
  - ❖ La co-evaluación consistirá en la valoración en binas del producto final de cada una de las sesiones, con base a las rúbricas establecidas.
  - ❖ La heteroevaluación la realizará el coordinador a través del portafolio de cada participante, el cual debe contener todos los productos parciales logrados durante el desarrollo del curso. Al final del curso podrá encontrar los aspectos que se tomarán en cuenta en la revisión de su portafolio.
  - ❖ Para la evaluación final cada participante deberá diseñar una propuesta de intervención a implementar con su grupo de alumnos. Dicha propuesta deberá rescatar el enfoque integrador que propone la Literacidad al incluir tanto estrategias de lectura, escritura (y resolución de reactivos) revisadas durante el curso, como otras que el docente considere necesarias de acuerdo a las características y necesidades de sus alumnos (as). Esta propuesta se expondrá y valorará en el grupo como cierre de la sesión V.

*El portafolio se convierte en un espejo de tu actividad como escritor, te recomendamos que consideres las siguientes sugerencias:*



### EL PORTAFOLIO<sup>3</sup>

*Siente la pluma enredándose en tus dedos, acomodándose, dialogando con ellos para encontrar su sitio, su ritmo, en la nervadura de tu piel.*

- *Descubre que escribes con todo el cuerpo, con toda la conciencia, con toda la intención.*
- *Antes y después de escribir, desliza las palmas de tus manos sobre las hojas de papel, percibiendo su textura, la vibración de las yemas de tus dedos sobre la página, primero en blanco, colmada de tus expectativas y al final llena de tus victorias.*
- *Guarda todo lo que produces.*
- *Ponle título y fecha a cada texto que produzcas.*
- *Cada producción de textos está compuesta por todo lo que escribas: borradores, notas, revisiones y versión final, ordenadas cronológicamente.*
- *Puedes tomar la iniciativa y proponer otras producciones de textos que enriquezcan el propósito planteado.*
- *Cuida el portafolio porque ya forma parte de ti, no son sólo textos los que estás depositando sino **todo un proyecto de tu saber, ser y hacer.***
- *Requerirás tus producciones para realizar varias actividades como analizar los textos hechos, ver revisiones, ampliar vocabulario, intercambiar ideas.*
- *También hojearás la carpeta de tus compañeros e intercambiarás ideas con ellos.*

***Ten presente que así como en una sola lectura no se hace el lector,  
Un solo texto no se hace al escritor.***

<sup>3</sup> Parte de las recomendaciones para el uso del portafolio se sustrajeron de *Construir la escritura* de Cassany Pág.270; *Secretos, leyendas y susurros* de Amparo Espinoza y Ethel Kolteniuk y del *Nuevo Escriturón*.

## ***El vínculo entre el proceso formativo y el desempeño del docente***

### **Introducción**

La sesión I, “***El vínculo entre el proceso formativo y el desempeño docente***”, está encausada a que los profesores de educación básica reconozcan la necesidad de fortalecer su propia competencia en comprensión lectora y en la producción de textos como condición indispensable para otorgarle nuevo significativo didáctico a sus prácticas docentes.

Por lo que es necesario partir de la reflexión de experiencias que han dejado huella en su proceso educativo como lectores y escritores de textos, ya que es fundamental ser conscientes del trayecto formativo vivido para reconstruir los enfoques de trabajo y centrarlos en la movilización de competencias para la vida.

### **Competencia**

#### **Que el colectivo docente sea capaz de:**

- Reflexionar en cómo han repercutido sus experiencias y aprendizajes en lectura y escritura, tanto en su vida como en su estilo y prácticas docentes, para que reúna nuevos elementos que favorezcan a la transformación de sus estrategias de enseñanza mediante la renovación de su compromiso educativo y la constante actualización y superación profesional.

### **Aprendizajes esperados.**

- Considera el uso del portafolio como instrumento que permite valorar cualitativamente los logros y aprendizajes alcanzados en los procesos de comprensión lectora y producción de textos.
- Advierta la relevancia que posee el tipo de actitud en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en el uso de los textos.
- Reflexiona en torno a sus experiencias de aprendizaje en lectura y escritura.
- Identifica en su estilo de enseñanza las prácticas que favorecen o inhiben la comprensión lectora y la producción de textos.
- Reconoce la importancia de fortalecer sus competencias en lectura y escritura, como saberes que legitiman su labor docente.

### **Materiales:**

- Hojas de papel ledger
- Plumones
- Cinta masking
- Lazos de 1 metro.

- Una carpeta y broches.
- Equipo de cómputo
- Proyector
- Cuaderno de notas

### Lecturas y presentaciones digitales

- Presentación PP del encuadre del curso
- Anexo 0 Dinámica Semejanzas
- Anexo 1 Mis expectativas
- Anexo 1.1 Perfiles de desempeño

### Productos

- Anexo 1. Expectativas
- Texto en el que describa la experiencia vivida y el papel de la comunicación, así como la actitud positiva y perseverante ante los retos educativos y cotidianos que enfrentamos.
- Descripción del estilo y la metodología de trabajo en la enseñanza de la lectura y la escritura
- **Producto final de la sesión.** Redacción de los rasgos que se requieren fortalecer para la mejora de su práctica docente.
- **Producto extraclase.** Impresión de un “Comentario” en el Blog “Literacidad”/entrada “Mis fortalezas y mis debilidades en la práctica docente” que contenga al menos dos competencias, una que identifica como punto fuerte en su estilo docente y otra que requiere fortalecer.

### ACTIVIDAD 1

- Dinámica rompehielos semejanzas; preséntese ante el grupo; mencione su nombre, lugar en donde desempeña sus funciones docentes, directivas o de apoyo técnico pedagógico; y las expectativas de lo que espera aprender en este curso.
  - Escriba su (s) expectativa en el **Anexo 1**, tenga en cuenta que deberá incluir este escrito como el **primer producto de su portafolio**.

*Sabías que...  
El término "portafolios" deriva de las colecciones de modelos, fotografías, arquitectos, diseñadores o artistas, donde se demuestra la calidad o nivel alcanzado en su trabajo.*

Díaz Barriga, Frida. Capítulo 5. 2005:22

### ACTIVIDAD 2

- Revisen los apartados del Cuaderno de trabajo y la **Presentación Encuadre** del Curso.
- Lea la presentación y la introducción, centre su atención en los títulos, subtítulos y propósitos de las sesiones.
- Comenten en colectivo acerca de la temática que se pretende abordar a partir de la tabla de contenidos.
- Revise la modalidad de evaluación y las recomendaciones sugeridas para la realización de productos parciales y finales que incluirá el portafolio.
- ❖ En plenaria planteen algunos acuerdos para la organización del tiempo que optimicen el desarrollo del curso.

**Personalice y decore su carpeta para la conformación del Portafolio.**

### ACTIVIDAD 3

- Antes de continuar con las actividades de la sesión es importante que refresque algunas ideas previas acerca del uso del portafolios como instrumento que nos permitirá valorar cualitativamente nuestros logros frente a los proceso de comprensión lectora y producción de textos durante el desarrollo de este curso, por lo que le invitamos a realizar una lectura en silencio de los siguientes textos:

**Val Klenowsky**

*El uso del portafolios es un proceso educativo en sí mismo, ya que su propio desarrollo debe evaluarse y su realización es una fase del aprendizaje continuo. El método de evaluación de portafolio tiene como finalidad conseguir el aprendizaje del alumno junto con el desarrollo de sus puntos de vista, habilidades, estrategias, disposiciones y comprensiones para la instrucción continua. El crecimiento metacognitivo que se pretende lograr con el desarrollo de un trabajo de portafolios, es un medio por el que los estudiantes pueden demostrar su aprendizaje, pero sobre todo implica procesos que les motivan a ser responsables de su propio aprendizaje continuo.*

**Desarrollo de PORTAFOLIOS para el aprendizaje y la evaluación. Ed. NARCEA. 2005. Pág.14.**

**Frida Díaz Barriga**

*La evaluación del aprendizaje y la enseñanza basada en el portafolios adquiere una presencia creciente en el campo de la evaluación educativa, y tal vez es hoy en día la estrategia de evaluación alternativa y auténtica más socorrida. Su éxito creciente se debe a que permite evaluar lo que las personas hacen, no sólo lo que dicen que hacen o lo que creen saber. Puesto que se centran en el desempeño mostrado en una tarea auténtica, los portafolios permiten identificar el vínculo de coherencia entre los saberes conceptual y procedimental, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinada, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación.*

**Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill. Capítulo 5. 2005:Pág. 22**

**Herman, Aschbacher y Winters, (1992)**

*Se ha dicho que la evaluación mediante portafolios es de carácter semiformal y eminentemente cualitativa, aunque es muy posible integrar criterios cuantitativos. Permite dilucidar el progreso del alumno en términos procesuales, al destacar el aprendizaje de habilidades complejas que se evalúan de manera longitudinal e integral*

**Díaz Barriga, Frida. Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill. Capítulo 5. 2005:Pág. 22**

**Arends, 2004 y Barriga 2005**

*La evaluación mediante portafolios es una evaluación del desempeño, y en determinadas situaciones se convierte en una evaluación auténtica ... Es una evaluación del desempeño porque los estudiantes tienen que demostrar que son capaces de ejecutar determinadas tareas (escribir un ensayo, resolver un problema, conducir una indagación) y porque se evalúa el conocimiento procedural, no sólo el declarativo, al incursionar incluso en la actitud y disposición hacia el trabajo realizado. Puede convertirse en una evaluación auténtica si la demostración de los aprendizajes buscados ocurre en escenarios de la vida real, en situaciones de probada relevancia social o profesional.*

**Díaz Barriga, Frida. Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill. Capítulo 5. 2005:Pág. 22**

#### ACTIVIDAD 4

- Realicen la dinámica “Atrapa-dos”, de acuerdo con las siguientes instrucciones:

##### Primer momento

- Tomen cada uno un listón y seleccionen a un compañero (a) y colocándose frente a frente.
- Entrelacen sus listones y aten cada punta a una de sus muñecas.
- Comente con su compañero (a) los textos leídos a partir de las ventajas que identificaron en el uso del portafolio.
- Intercambien cuáles han sido sus experiencias positivas y negativas en el uso de este instrumento; compartan ideas para personalizar su portafolio y presentarlo en la siguiente sesión.

##### Segundo momento

- Posterior al intercambio de ideas y experiencias en el uso del portafolio intenten separarse sin desamarrarse. En este momento no podrá hablar con su bina!

##### Tercer momento

- Una vez que logren resolver la situación apoye a otras binas; Comenten al grupo cómo se sintieron durante la dinámica, qué soluciones implementaron para separarse, cómo se comunicaron para colaborar en binas y luego con otras parejas.
- De forma individual elabore un texto breve en el que describa su experiencia durante la dinámica y el papel que tuvo la forma de comunicación, así mismo la importancia de la actitud positiva y perseverante ante los retos educativos y cotidianos que enfrentamos, incluya de una a tres ideas sobre el uso del portafolio. Este será su **segundo producto de trabajo**.

- Para la redacción del texto puede apoyarse en las siguientes interrogantes:

##### *Sabías que...*

*¿El "portafolios" es un instrumento sustancial para conocer cómo avanzaron los alumnos (as) respecto a sí mismos y qué competencias desarrollaron durante su práctica en el aula?*

- ¿Qué sucedió durante la dinámica?
- ¿Cómo me sentí al no poder hablar durante la dinámica?
- ¿Qué aprendí en esta dinámica?
- ¿Para qué, por qué, cómo y cuándo puedo utilizar el portafolio?

- ¿Cómo influyó mi actitud en el desarrollo de la dinámica?
- ¿Cuál es mi actitud cuando tengo la tarea de leer y/o escribir?

#### ACTIVIDAD 5

- Lean y comenten la información del recuadro.

*... "Si nos gusta escribir [y leer], si lo hacemos con ganas, si nos sentimos bien antes, durante y después de la redacción [y la lectura], o si tenemos una buena opinión acerca de esta tarea, es muy probable que hayamos aprendido a escribir [y leer] de manera natural, o que nos resulte fácil aprender a hacerlo o mejorar nuestra capacidad. Contrariamente, quien no sienta interés, ni placer, ni utilidad alguna, o quien tenga que obligarse y vencer la pereza para escribir [y leer], esté seguro que tendrá que esforzarse de lo lindo para aprender a hacerlo, ...  
!Las actitudes se encuentran en la raíz del aprendizaje ...y lo condicionan hasta límites que quizá ni sospechamos!<sup>4</sup>"*

<sup>4</sup> Cassany, Daniel. La cocina de la escritura. Ed. ANAGRAMA. 1995. 8 VA. Edición. Pág. 37-38.





**“Experiencias en lectura y escritura”**

<b>Contexto</b>	<b>Tipo de texto</b>	<b>Uso y funcionalidad del texto</b>	<b>Indicaciones y/o procedimiento para su elaboración</b>	<b>Valore si la experiencia es Positiva o Negativa y explique porqué</b>
<b><i>En casa con mi familia</i></b>				
<b><i>En la escuela como estudiante</i></b>				
<b><i>En la calle</i></b>				
<b><i>Con mis amigos</i></b>				
<b><i>En la práctica docente</i></b>				

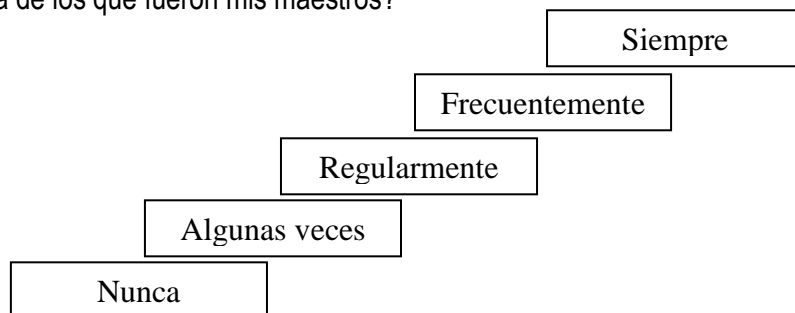
- Permanezca en el equipo de trabajo; a partir de sus experiencias reflexionen en su práctica docente dando respuesta a los siguientes cuestionamientos:

¿Han influido mis diversas experiencias en lectura y escritura en mi estilo y metodología de enseñanza? ¿Por qué?


¿Cuál o cuáles contextos influyeron menos? ¿Por qué?


¿Cuál o cuáles contextos han influido más? ¿Por qué?


Según la siguiente escala ¿en qué medida reproduzco las prácticas de enseñanza en lectura y escritura de los que fueron mis maestros?



¿Cómo?


Compartan sus respuestas en equipo y posteriormente socialícenlas con el grupo.

- De forma individual redacte una descripción que tenga como mínimo una cuartilla, sobre cómo es su estilo y metodología de trabajo en lectura y la escritura e inclúyanla en su portafolio, este será el **Tercer producto**; tome en cuenta los siguientes temas o rescate lo esencial de cada uno para redactar su descripción:
  - Mi mejor experiencia como lecto-escritor y su reflejo en mi estilo docente.
  - Mi peor experiencia como lecto-escritor y su reflejo en mi estilo docente
  - Mi práctica docente en la enseñanza de la lectura y la escritura apoyada en programas y enfoques pasados (1993 y 2000 para nivel Primaria y 2006 para Secundaria)
  - Mi práctica docente en la enseñanza de la lectura y la escritura basada en los programas y enfoque actual 2011.
  - Mi saber, saber hacer, saber ser y saber convivir, en el desarrollo de la comprensión lectora y la producción de textos.
- Comparta en el equipo la descripción que redactaron y elijan al menos dos entre los integrantes para que las den a conocer al grupo, puede ser una con aspectos positivos y otra con aspectos poco favorables al desarrollo de los procesos de comprensión y producción de textos, o bien, una que haya incorporado ambos aspectos.

#### ACTIVIDAD 7

- Contrasten sus reflexiones con el siguiente texto de *María Eugenia Dubois*:

**María Eugenia Dubois<sup>5</sup>**

Profesora de la Maestría en Educación - Mención Lectura,  
De la universidad de los Andes; Mérida, Venezuela.

**EI FACTOR OLVIDADO EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS.**

En virtud de que uno de los temas del Congreso trata las alternativas para la capacitación de los docentes en el área de la lecto-escritura va a tomar la libertad de hacer algunas consideraciones en relación con lo que llamaré el factor olvidado de esa capacitación que atañe a su misma esencia, me refiero al desarrollo del maestro como lector y escritor.

Se podrá pensar que la capacitación de los maestros en el campo de la lecto-escritura tiene dos aspectos íntimamente vinculados: el de la teoría por un lado, lo que el docente debe saber para orientar a cabalidad ese proceso, y el de la práctica por otro, lo que el maestro debe hacer en la situación cotidiana de clase.

El saber del maestro ha merecido, en los últimos años, una atención muy cuidadosa como

<sup>5</sup> Dubois, Ma. Eugenia "El factor olvidado de la formación de los maestros" en la Antología del Curso Estatal "Leer y escribir en el aula"... UPE900002, ciclo 2000-2001. Tomado de "la escritura y yo: reconocimiento y desarrollo de estrategias" SIN130305 curso estatal 2003-2004.

resultado se ha tomado, en muchos casos, la decisión de elaborar nuevos planes y programas de estudios que buscan adecuar la formación de los futuros docentes a las exigencias de los más recientes descubrimientos, derivados de la teoría y la investigación dentro del área. Se han organizado, asimismo, debidamente en la materia. De esta manera, se trata de ayudar al docente a construir una base científica sólida que le permita comprender el proceso de la lecto-escritura y de su aprendizaje en toda su profundidad.

El hacer del maestro, en cambio, no ha sido objeto de la misma consideración por parte de los especialistas, aun cuando plantea múltiples interrogantes para los cuales se precisa, con urgencia encontrar alguna respuesta. Creo, sin embargo, que este debe ser el tema de una pedagogía de la lecto-escritura y por eso no me voy a referir, en este trabajo, el hacer propiamente dicho, sino a lo que, a mi parecer, es la condición esencial de ese hacer, el "ser para hacer" si se me permite la expresión, **que estriba en la cualidad del lector y escritor que debe poseer el maestro.**

Existe una creencia generalizada de que el hacer es consecuencia natural del saber y esto es, en parte verdad. El saber es una condición necesaria para el hacer, pero no es una condición suficiente. Se requiere, de modo especial en el caso de la lecto-escritura, no solo que el maestro conozca el proceso "desde afuera", sino que lo sienta y lo viva "desde dentro". Cuando deseamos comprender algo debemos meternos dentro de ese algo para contemplarlo desde su mismo centro. De igual manera para comprender el proceso de la lectoescritura no podemos permanecer fuera de él. Tenemos que introducirnos, insertarnos en su interior, lo cual significa que debemos transformarnos en lectores y escritores. Solo así es posible conocer la verdad del proceso, sentirlo y, por lo tanto, comprenderlo. A este respecto, lo que el maestro haga en relación con la lectoescritura no solo dependerá de lo que él sepa, sino y tal vez por encima de cualquier otra cosa de lo que él sea.

Si estamos de acuerdo con Smith (1981) en que las demostraciones son el principal componente del aprendizaje, la posibilidad de que el maestro "demuestre" como la lengua escrita es parte de la existencia cotidiana y como está, de esta manera indisoluble, ligado a los sentimientos y valores individuales y sociales (dos demostraciones fundamentales para el desarrollo del proceso en el niño) únicamente para darse en el caso de que sea él mismo un lector y un escritor. Si lo es, sabrá encontrar el camino para estimular en sus alumnos el desenvolvimiento de ese mismo potencial, de lo contrario, su hacer carecerá del entusiasmo y la sinceridad necesarios para alcanzar el éxito.

## ACTIVIDAD 8

- En plenaria, den lectura al siguiente cuadro de doble entrada; en este se exponen algunas de las situaciones de lectura y escritura que enfrentamos con mayor frecuencia en el aula:

LO QUE OCURRE EN EL CONTEXTO ESCOLAR	PROGRAMA DE ESTUDIOS 2009 de primaria y 2006 de Secundaria
<p>❖ Resulta inquietante encontrar en abundancia, no sólo a estudiantes de secundaria, preparatoria y universidad, sino a profesionistas ya graduados, con serias dificultades o franca incapacidad para redactar adecuadamente cartas, memoranda, reportes y proyectos. Aunque lo anterior no debe sorprendernos, tampoco debe resultarnos extraño que las universidades pidan al bachillerato programas más exigentes en materia de redacción; petición que, a su vez, la preparatoria turna a la escuela secundaria y, obviamente, la secundaria a la primaria.</p> <p style="text-align: right;"><b>GÓMEZ Palacio, Margarita.</b> <i>La producción de textos en la escuela. México: SEP, BAM.1995. p.12.</i></p> <p>❖ Consideramos que los docentes deben propiciar un encuentro apropiado entre los niños y los textos. Si algunos de sus alumnos llegasen a ser escritores gracias a la intervención escolar, la misión estaría cumplida con creces. Pero, si esto no sucediera, es deber ineludible de la escuela que todos los que egresen de sus aulas sean "personas que escriben", lo que equivale a decir que puedan valerse de la escritura cuando lo necesiten y lo hagan con adecuación, comodidad y autonomía.</p> <p style="text-align: right;"><b>RODRÍGUEZ, María Elena y Ana María Kaufman.</b> <i>La escuela y los textos. Buenos Aires: Santillana, 2001. p.11.</i></p>	<p>❖ Tradicionalmente, en el aula se hacían pocas actividades de escritura con propósitos comunicativos. Se daba preferencia al dictado y a la copia, para luego centrarse en los aspectos ortográficos. Asimismo era frecuente que, cuando se pedía una "composición libre", ésta se dejara sin revisar, o bien se evaluara atendiendo sólo aspectos periféricos de la escritura (caligrafía, limpieza, linealidad) y ortográficos... (6º grado;2009:43)</p> <p>❖ Construir estrategias para autorregular la comprensión. Al leer, es importante que los alumnos se vayan dando cuenta de si están comprendiendo el texto y así, aprendan a emplear estrategias que les permitan actuar cuando su comprensión sea deficiente. Como cualquier otro conocimiento, esta toma de conciencia requiere de un proceso largo, en el cual los docentes pueden contribuir de muchas maneras... (6º grado 2009:42)</p> <p>❖ Los procesos de enseñanza del español en la escuela secundaria están dirigidos a acrecentar y consolidar las prácticas sociales del lenguaje y la integración de los estudiantes en la cultura escrita, así como a contribuir en su formación como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje. (Secundaria; 2006:56)</p> <p>❖ Desde el inicio de la primaria, e incluso desde el preescolar, es importante trabajar y enseñar una serie de estrategias de lectura que aseguren que los alumnos, además de ser capaces de localizar información puntual en cualquier texto, estén en condición de inferir y deducir sobre el resto de los</p>

	<p>elementos que les proporciona un texto, y así, comprender lo leído. Lograr que los alumnos puedan ir más allá de la comprensión literal es uno de los objetivos centrales de la educación básica. En este sentido, se pretende que progresivamente logren mejores análisis de los textos que leen y tomen una postura frente a ellos (6° grado; 2009:40)</p> <p>❖ Los temas de reflexión no deben ser interpretados como la enseñanza tradicional de las letras, la gramática o el vocabulario, en donde se priorizaba la enseñanza directa del sonido de letras o sílabas, la memorización de reglas ortográficas, nombres y definiciones, muchas veces carentes de sentido. Por el contrario, se trata de hacer que los niños empiecen a identificar y emplear, a lo largo de la primaria, la manera en que el lenguaje se organiza, las diferentes maneras en las que el lenguaje impacta a los lectores o escuchas, e incrementar, de esta manera, el rango de opciones y recursos cuando escriben y hablan. También se busca que los niños puedan leer y escribir textos cada vez más complejos y progresivamente tengan más control sobre su propia lectura y escritura. (6° grado; 2009:32).</p>
--	--

#### ACTIVIDAD 9

- Completa la columna de la izquierda del recuadro anterior describiendo algunas experiencias respecto a lo que ocurre en la realidad del contexto escolar durante las prácticas de lectura y escritura.

#### ACTIVIDAD 10

- De acuerdo con las citas anteriores, respondan en plenaria a las siguientes preguntas, rescaten las ideas que consideren importantes:

1. ¿Por qué es responsabilidad de la escuela (del docente) formar usuarios competentes de textos?

---



---



---



---



---

2. En los Programas de estudio 2009-2010 así como en el Acuerdo para la articulación de la Educación Básica 2011, se considera como una prioridad el desarrollo de habilidades en lectura y escritura ¿Por qué?

---



---



---



---

3. ¿En qué medida ha identificado que el desempeño de sus alumnos estuvo vinculado a su competencia lectora y escritora?

---



---



---



---

4. ¿Desarrolla acciones cotidianas en su práctica docente para favorecer la competencia lectora y escritora? ¿Cómo cuáles?

---



---



---



---

**Hasta aquí hemos revisado nuestro proceso formativo en la comprensión lectora y la producción de textos, su influencia e impacto en las prácticas docentes, ahora revisemos el perfil de egreso de la Educación Básica y valoremos en qué medida hemos contribuido al logro del mismo.**

#### ACTIVIDAD 11

- Lean el siguiente apartado e identifiquen cuáles son los rasgos del perfil de egreso en la educación básica que sustentan enfoque basado en competencias y que abonan al desarrollo y fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora y la producción de textos.

#### ***El perfil de egreso de la educación básica<sup>6</sup>***

El perfil de egreso define el tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica y tiene un papel preponderante en el proceso de articulación de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria). Se expresa en términos de rasgos individuales y sus razones de ser son:

<sup>6</sup> Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. 12 de agosto de 2011. SEP. México, D.F. Pág.32-33.

- a) Definir el tipo de ciudadano que se espera formar a lo largo de la Educación Básica.
- b) Ser un referente común para la definición de los componentes curriculares.
- c) Ser un indicador para valorar la eficacia del proceso educativo.

El perfil de egreso plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la Educación Básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo. Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida que, además de conocimientos y habilidades, incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas.

Como resultado del proceso de formación a lo largo de la Educación Básica, el alumno mostrará los siguientes rasgos.

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en Inglés.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

Alcanzar los rasgos del perfil de egreso es una tarea compartida para el tratamiento de los espacios curriculares que integran el *Plan de estudios 2011. Educación Básica*.



La escuela en su conjunto, y en particular los maestros y las madres, los padres y los tutores deben contribuir a la formación de las niñas, los niños y los adolescentes mediante el planteamiento de desafíos intelectuales, afectivos y físicos, el análisis y la socialización de lo que éstos producen, la consolidación de lo que se aprende y su utilización en nuevos desafíos para seguir aprendiendo.

El logro del perfil de egreso podrá manifestarse al alcanzar de forma paulatina y sistemática los aprendizajes esperados y los Estándares Curriculares.

La articulación de la Educación Básica se conseguirá en la medida en que los docentes trabajen para los mismos fines, a partir del conocimiento y de la comprensión del sentido formativo de cada uno de los niveles.

### ACTIVIDAD FINAL

- Con base en los rasgos del perfil de egreso que acaban de leer del Acuerdo 592 para la articulación de la educación básica 2011, redacte cuatro rasgos deseables que como docente requiere fortalecer a fin de desarrollar de forma eficaz la comprensión lectora y la producción de textos en su alumnado (Saber, Saber Hacer, Saber Ser y Saber Convivir).

### IDEAS PARA REDACTAR LOS RASGOS DESEABLES:

- ✓ Que los rasgos se refieran a:
  1. Saber docente (qué conocimientos debo saber para fortalecer el desarrollo de ambos procesos?);
  2. Saber Hacer (¿qué habilidades debo desarrollar?);
  3. Saber Ser (¿cuáles actitudes favorecerán el desarrollo de la comprensión lectora y la producción de textos en mi persona y en mi alumnado?);
  4. Saber convivir (¿qué valores debo asumir para fortalecer el desarrollo de ambos procesos?).
- ✓ Como puede observar en la redacción de los rasgos deseables del perfil de egreso del estudiante de educación básica todos inician con un Verbo de desempeño, en seguida plantean un contenido conceptual (¿qué?) y cierran indicando alguno de los siguientes elementos o ambos: ¿para qué? y/o ¿cómo?. Ejemplo:

Verbo de desempeño	Contenido conceptual	Finalidad contextual y/o Condición de referencia Para qué/Cómo
Utiliza;	el lenguaje materno, oral y escrito	para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales
Aprovecha	los recursos tecnológicos a su alcance	como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento

- Entregue su producción a un compañero (a) del colectivo, éste será quien asigne un valor a su producto con base en la rúbrica siguiente; posterior a la revisión tome en cuenta las observaciones a fin de mejorar lo necesario en su producto; incluya su producción en el portafolio. Este será su **Cuarto producto** de trabajo.

### Rúbrica de evaluación

CRITERIOS	NIVEL			
	ÓPTIMO 10-9	SATISFACTORIO 8-7	ELEMENTAL 6-5	INSUFICIENTE 0
	<b>FONDO</b>	La redacción de cada rasgo posee los elementos citados: verbo de desempeño, contenido conceptual y finalidad contextual-condición de referencia.	La redacción de cada rasgo al menos posee 3 de los elementos citados: verbo de desempeño, contenido conceptual y finalidad contextual-condición de referencia.	La redacción de cada rasgo posee al menos 2 de los elementos citados: verbo de desempeño, contenido conceptual y finalidad contextual-condición de referencia.
	Posee claridad y coherencia.	Debe mejorar la claridad y coherencia.	Posee poca la claridad y coherencia.	
<b>FORMA</b>	Redactó 4 o más rasgos, tomando en cuenta cada uno de los saberes.	Redactó 3 rasgos tomando en cuenta por lo menos 3 de los saberes.	Redactó de 1 a 2 rasgos tomando en cuenta 1 a 2 de los saberes.	No realizó el producto.
	Ortografía y puntuación excelente	Ortografía y puntuación satisfactoria	Ortografía y puntuación básica	No realizó el producto.
<b>PUNTAJE</b>	<b>40-36</b>	<b>35-28</b>	<b>27-20</b>	<b>0</b>

### CONSIGNA PARA LA SIGUIENTE SESIÓN:

- ✓ Se sugiere a los participantes que para la siguiente sesión traigan consigo diversos textos: libros diversos, revistas, enciclopedias, periódicos, carteles, folletos, cuadernos, textos de internet (digitalizados), recados, cartas, oficios, instructivos, libros de texto, libros de la biblioteca de aula o de escuela, poemas, canciones, gráficas, tablas de datos, formularios, documentos oficiales, exámenes, boletas de calificaciones, planeación escolar, etc.

**ACTIVIDAD EXTRACLASE****Tiempo estimado: 2 hr.****Producto 5**

- Lectura del anexo 1.1. Escriba en el Blog “Literacidad” al menos dos competencias, una que identifica como punto fuerte en su estilo docente y otra que requiere fortalecer más que otras.
- Para ingresar al blog escriba la siguiente dirección <http://literacidadsinaloasefoc.blogspot.com/> ; registre su producto como Comentario de la entrada “Mis fortalezas y mis debilidades en la práctica docente”. Imprime tu comentario y intégralo al portafolio;
- Los docentes a quienes les haya sido imposible participar en el blog, redacten su comentario en su cuaderno de notas, e intégrenlo también a su portafolio.

## Ficha de Autoevaluación

Señale el nivel en que autoevalúa su desempeño y/o adquisición de aprendizajes; posteriormente describa sus logros y dificultades durante las actividades del curso:

SESIÓN 1	Nivel de logro			
	insuficiente	elemental	satisfactorio	óptimo
<p><b>Logros respecto a la competencia:</b> Favorecí a la transformación de mis estrategias de enseñanza, a la renovación de mi compromiso educativo y la constante actualización y superación profesional.</p>				
<b>Aprendizajes esperados</b>				
Considero el uso del portafolio como instrumento que permite valorar cualitativamente los logros y aprendizajes alcanzados en los procesos de comprensión lectora y producción de textos.				
Advierto la relevancia que posee el tipo de actitud para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en el uso de los textos.				
Reflexiono en torno a mis experiencias de aprendizaje en lectura y escritura.				
Identifico en mi estilo de enseñanza cuáles son las prácticas que favorecen o inhiben la comprensión lectora y la producción de textos.				
Reconozco la importancia de fortalecer mis competencias en lectura y escritura, como saberes que legitiman mi labor docente.				

Explique: ¿Cuáles son mis aprendizajes respecto a los contenidos abordados en esta sesión?

---



---



---



---



---

¿Qué dificultades enfrenté respecto a los contenidos abordados en esta sesión?

---



---



---



---



---

## ***La comprensión lectora en el marco de la Literacidad***

### **Introducción**

La presente sesión es una adecuación del módulo dos titulado “procesos de lectura” correspondiente a la unidad 1 “elementos del proceso lector según PISA” del Diplomado de Competencia Lectora: un enfoque para la vida y el aula, diseñado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México.

Hemos retomado parte de la temática de este Módulo, con el fin de proponer a los docentes una mirada novedosa sobre la competencia lectora que propone el marco del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

*Sabemos que la lectura hoy en día no se restringe al aula, se vive en el mundo. Ya no basta con una buena lectura en voz alta, el objetivo es ahora múltiple: el logro de metas personales, el desarrollo del conocimiento y una participación social más efectiva. Por eso es que ahora hablamos no sólo de alfabetizar, sino que se apunta a un objetivo superior: la **literacidad**. Desde esta perspectiva, la literacidad, entendida como competencia lectora, se convierte en la herramienta más poderosa para comprender el mundo y actuar en él<sup>7</sup>.*

El nuevo modo de entender la comprensión lectora del enfoque PISA, contempla tres procesos o tareas de lectura, ineludibles para interactuar con la multiplicidad de textos de la vida cotidiana, de manera que sus usos sean efectivos en la interacción social. Los tres procedimientos de lectura son: recuperar información, elaborar una interpretación y reflexionar y/o valorar el contenido y la forma del texto, y en conjunto conforman un potente dispositivo para asegurarse una buena comprensión de lo leído<sup>8</sup>.

Los tres se aplican en toda lectura, pero con énfasis diferentes, dependiendo de la finalidad del acto lector y de las características del texto que estemos leyendo. Las preguntas juegan un papel clave pues fungirán como guías y llevarán a la reflexión sobre las diferentes formas de abordar un texto, nos llevarán de la mano a través de los diferentes procesos que permiten que los alumnos desarrollen habilidades y competencias lectoras<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Diplomado Competencia Lectora: un enfoque para la vida y el aula. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México, 2009.

<sup>8</sup> Idem.

<sup>9</sup> Idem.

## Competencia

### Que el colectivo docente sea capaz de:

- Comprender el proceso lector que plantea la perspectiva de Literacidad, para que fortalezca sus propias habilidades en comprensión lectora, mejore su estilo y estrategias de enseñanza a través del contraste entre sus conocimientos previos, el contenido de la sesión, la práctica de ejercicios en Literacidad y las orientaciones que brinda el Acuerdo para la articulación de la educación básica.

### Aprendizajes esperados:

- Conozca el proceso lector desde cada uno de los subprocesos que los constituyen, así como las subtareas que caracterizan los niveles de comprensión según el enfoque PISA a que refiere la metodología de la Literacidad.
- Comprenda las tres dimensiones de los textos que propone el enfoque PISA: contextos de lectura, tipos de texto y procesos lectores.
- Identifica las características de cada uno de los niveles de lectura de acuerdo a los tres subprocesos que conforman el proceso lector.
- Fortalezca la habilidad para plantear (se) preguntas de acuerdo a los niveles de complejidad de cada uno de los subprocesos que dan lugar al proceso lector.
- Identifica cuál es la utilidad de las orientaciones que proporcionan los apartados del Acuerdo para la articulación de la educación básica (campos de formación, estándares curriculares, aprendizajes esperados y parámetros de la competencia lectora) en la práctica docente para el fortalecimiento de la competencia lectora.

### Materiales:

- Hojas de papel ledger
- Plumones
- Cinta masking
- Portafolio
- Equipo de cómputo y proyector
- Cuaderno de notas
- Diversos textos (libros de la biblioteca, periódicos, carteles, libros de texto, etc.)
- Internet
- Computadora

### Lecturas y presentaciones digitales

- Presentación PP PISA LECTURA.
- Presentación PP Literacidad.
- Anexo 2. Subprocesos de lectura.
- Anexo 3. ¿Leemos todos de la misma forma?
- Anexo 4. Beatriz (La polución).
- Anexo 5. Práctica de los subprocesos: Recuperar, Interpretar y Reflexionar con la información.
- Anexo 6. Listado de subtareas por nivel según el subproceso lector
- Anexo 7. La importancia de hacer preguntas.
- Anexo 8. Tabla. Las preguntas y niveles de comprensión.
- Anexo 9. Cuento.
- Anexo 10. Respuestas al ejercicio de comprensión.
- Anexo 11. Acuerdo 592 para la articulación de la educación básica.

## Productos

6. Exposición sobre un subproceso de lectura (organizador gráfico, ejemplo de situación de lectura).
7. Tabla de clasificación de textos. Subprocesos “recuperar e interpretar la información”.
8. Preguntas correspondientes a los tres subprocesos de lectura: 2 preguntas cerradas y 2 preguntas abiertas para los subprocesos de recuperar e interpretar la información y 2 preguntas abiertas para reflexionar con la información.
9. Anexo 8. Tabla Proceso Lector: Las preguntas y niveles de comprensión.
10. Reflexión sobre la utilidad de las orientaciones que brindan estos apartados para el fortalecimiento de la competencia lectora.
11. **Producto final de la sesión.** organizador gráfico que dé cuenta de los aprendizajes adquiridos y texto en torno a la utilidad que le brinda el enfoque en Literacidad para el fortalecimiento de la competencia lectora en sí mismo y en su grupo de alumnos.
12. **Producto extraclase.** Impresión de un “Comentario” en el Blog Literacidad/Entrada “Lotería lectora” que contenga la descripción de cómo fueron identificando el desarrollo de los subprocesos lectores durante la actividad en general.

## ACTIVIDAD 0

- Comparta una síntesis de los temas que abordaron en la sesión 1, prepare sus notas.
- Ingresen al blog <http://literacidadsinaloasefoc.blogspot.com/> para leer algunos comentarios que han hecho sus compañeros del curso en torno a las competencias docentes que consideran como fortalezas y aquellas que consideran como debilidades.
- Si lo consideran necesario acuerden unos minutos de la clase para que los docentes que faltaron de participar en el blog lleven a cabo la actividad; o bien, realicen la participación en el blog por equipos de trabajo.

## ACTIVIDAD 1

- Lea el siguiente texto y responda en forma grupal a las preguntas que se plantean:

**Se cuenta la siguiente historia: "Creso, rey de Lidia, planeaba una guerra contra el reino de Persia. Como era un hombre prudente, no quería arriesgarse a emprender una guerra sin tener la seguridad de ganarla. Al consultar al oráculo de Delfos sobre la cuestión, recibió la siguiente respuesta: "Si Creso emprende la guerra contra Persia, destruirá un reino poderoso". Encantado con esta predicción, Creso emprendió la guerra y fue rápidamente derrotado por Ciro, rey de los persas".**

**¿Mintió el oráculo?, ¿o acaso Creso “leyó” mal la respuesta que le fue entregada en Delfos? ¿y el reino que destruiría sería el propio?...**

Muchas veces, al enfrentarnos a diversos textos (orales o escritos, continuos o discontinuos), podemos ser víctimas de la confusión o la ambigüedad (al modo del rey Creso), por causas diversas: pueden ser los textos, los que en su contenido o configuración porten elementos ambivalentes; o pueden ser los lectores quienes no apliquen las herramientas correctas en su lectura.

Diplomado Competencia Lectora.  
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey,  
México, 2009 .

- Respondan a las siguientes interrogantes y escriban sus respuestas en su cuaderno de notas:
  - ✓ ¿Qué es leer?
  - ✓ ¿Qué se entiende por lectura?
  - ✓ ¿Cómo leo?
  - ✓ ¿Cómo sé que he comprendido un texto?

#### ACTIVIDAD 2

Analicen la información de la presentación **PISA LECTURA** (Diap.1-13).

#### ACTIVIDAD 3

La nueva manera de entender la comprensión lectora del enfoque PISA, contempla tres procesos (subprocesos) de lectura, indispensables para interactuar con los textos de la vida cotidiana de manera que su uso sea exitoso para los logros que uno se propone.

Cuando hemos aprendido a leer “comprensivamente” movilizamos estas tres áreas de lectura, como las denomina PISA, de manera paralela. Sin embargo para efectos de desarrollar habilidades y competencias lectoras en esta trabajaremos cada una de las tres tareas por separado. Revisen el resto de la presentación **PISA LECTURA** (14-27).

- a) Organícense en 3 equipos para que cada uno lea un subproceso de lectura, los textos se encuentran en el Anexo 2.
- b) Elaboren un organizador gráfico donde rescaten las características principales del subproceso que les tocó leer.
- c) Platen un ejemplo de situación de lectura en la que se ilustre el subproceso lector que les correspondió analizar. Es decir, transcriban el fragmento de un texto y propongan las posibles preguntas (de 3 a 5) que den cuenta del subproceso lector.
- d) Presenten la información al grupo en diapositivas o en láminas de papel.

#### Producto 6.

- ✓ Equipo 1: Recuperarla información.
  - ✓ Equipo 2: Interpretar la información.
  - ✓ Equipo 3: El proceso de reflexión sobre el contenido de un texto.
- En forma grupal responda las siguientes interrogantes:
    - Cuando leemos un texto ¿Todos recuperamos la misma cantidad y calidad de información?



- ¿Interpretamos la misma cantidad y calidad de la información?
- ¿Reflexionamos sobre el contenido de un texto en la misma profundidad?
- ¿Cuáles son las razones que generan estas diferencias al leer un texto?
- Clasifique las razones o causas que generan diferentes niveles de comprensión lectora completando la información del siguiente recuadro;

<b>CAUSAS QUE GENERAN DIFERENTES NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA</b>	
<b>Causas cognitivas (sujeto)</b>	<b>Características del texto</b>

Lectura recomendada:

- Lectura de comprensión. En taller de lectura y redacción de Carlos Zarzar Charur. Pág. 22-23. 3ra Reimpresión. Ed. Grupo Patria Cultural, 2006. México, D.F.



#### ACTIVIDAD 4

Continúen analizando la información de la presentación **PISA LECTURA 2011** (Diap. 27-43); planteen sus dudas y comenten su contenido.

## ACTIVIDAD 5

En forma grupal realicen una lectura comentada del texto ¿Leemos todos de la misma forma? Anexo 3.

- Si el contenido de la lectura les ofrece nuevos elementos sobre las causas que generan diferentes niveles de comprensión complementen la información en la misma tabla.
- Lectura del texto “Beatriz (la Polución). Anexo 4.
- Comenten cuáles fueron las dificultades de Beatriz para lograr comprender lo que había querido decir el tío Rolando.

### Lectura recomendada:

- Siete pasos clave para comprender bien un texto. En el libro “Haciendo fácil lo difícil” de David Solá. Pág. 19-30. 1ra Edición. Ed. Agencia Promotora de Publicaciones (APP), 2011. Monterrey, Nuevo León.



Según el enfoque PISA las diferentes tareas de lectura ocurren en niveles crecientes de complejidad. Cada pregunta que se elabore tiene un grado de dificultad diferente. Las dificultades se establecen métricamente determinando cuántas de las personas que han rendido la prueba (y cuántas personas de diferentes grados de habilidad) pudieron responder correctamente al ítem.

Así, hay actividades de recuperación de información que son más difíciles de realizar que otras.

## ACTIVIDAD 6

❖ Realicen las siguientes actividades en tres momentos:

### Primer momento

- Revisen la información de la presentación **Literacidad** (Diap 1-15)
- Realicen la actividad que se plantea en la diapositiva #16; formen equipos de 4 personas, de los materiales de lectura que trajeron a la sesión seleccionen 6 textos estímulos y clasifíquenlos en: Textos continuos y Textos discontinuos.
- Socialicen ante el resto del grupo la selección de textos y expliquen por qué son continuos o discontinuos; déjenlos expuestos en mesas de trabajo.

### Segundo momento

- Continúen revisando la información de la presentación **Literacidad** (Diap. 17-46)
- Realicen la actividad de la diapositiva # 47; continúen trabajando en el equipo, lean los diferentes textos estímulos y las preguntas del Anexo 5.
- Clasifiquen los textos estímulos según se marcan los indicadores de la siguiente tabla; pueden apoyarse en la tabla de subprocesos del Anexo 6; este será su **Producto 7**:

No.	Contexto	Tipo (Continuo/ Discontinuo)	Proceso	Nivel	Habilidad
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					

***Nota: fotocopien o transcriban su producto, ya que deberán integrarlo al portafolio.***

Tercer momento

- En plenaria comenten sus respuestas, posteriormente contrástenla con las siguientes diapositivas: 48-50; revisen las estrategias sugeridas para fortalecer ambos procesos.
- Continúen revisando la información de la presentación **Literacidad** (Diap. 51-72).

- Realicen la actividad de la diapositiva # 73; continúen trabajando en el equipo integrado por las 4 personas, seleccionen un texto estímulo (de una asignatura).
- Elaboren para los procesos lectores “recuperar e interpretar la información” 2 preguntas cerradas y 2 preguntas abiertas, así mismo, elaboren 2 preguntas abiertas para el proceso “reflexionar con la información”.
- Expongan y valoren ante el resto del grupo sus productos. **Producto 8.**
- Revisen la diapositiva # 74.

**Nota: fotocopien o transcriban su producto, ya que deberán integrarlo al portafolio.**

Para complementar la información de este módulo, te sugerimos leer el documento PISA EN EL AULA elaborado por el INEE. |

Lectura recomendada (se encuentra en los materiales digitalizados):

- PISA en el aula: Lectura; INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación). 2008, México, D.F. 1ra Edición.
  - Recuperar el contenido de distintos textos a través de la búsqueda, selección y registro de información. Graciela Lepe Ramírez. Pág. 49.
  - Lectura de cuentos para mejorar la interpretación de textos narrativos. Huberto Cueva García. Pág.81.
  - El artículo de opinión: una oportunidad para reflexionar sobre el contenido de distintos textos y evaluarlos. Enrique Lepe. Pág.185



#### ACTIVIDAD 7

- Como actividad de reforzamiento vamos a realizar una lectura comentada del texto “los niveles de complejidad”; de forma simultánea a la lectura subraye las ideas principales.
- En plenaria contesten a las siguientes preguntas:
  1. ¿Qué entendiste de la información que acabas de leer?
  2. Al leer el texto e ir subrayando las ideas principales ¿en cuál proceso de lectura te apoyaste más? ¿por qué?
  3. ¿Cuáles son los subtemas del texto?
  4. Explica uno de los subtemas del texto.
  5. ¿Para qué me sirve como docente conocer estos niveles de complejidad?
- En la siguiente tabla escribe al lado de cada pregunta el subproceso de lectura al que le diste mayor énfasis para tratarla de responder, así mismo, con base en los niveles de complejidad, completa el nivel al que consideras podrían corresponder las interrogantes.

No.	Preguntas	Subproceso de lectura	Nivel
1	¿Qué entendiste de la información que acabas de leer?		
2	Al leer el texto e ir subrayando las ideas principales ¿en cuál proceso de lectura te apoyaste más? ¿por qué?		
3	¿Cuáles son los subtemas del texto?		
4	Explica uno de los subtemas del texto.		
5	¿Para qué me sirve como docente conocer estos niveles de complejidad?		
6	¿Qué entendiste de la información que acabas de leer?		

- ¿Qué y cómo podría ampliarse tu conocimiento acerca de los niveles de los subprocesos de lectura?

---



---



---



---



---

#### ACTIVIDAD 8 TIPOS DE PREGUNTAS

Para estimular la competencia lectora de nuestros alumnos, requerimos de dos elementos, el primero que ya se ha abordado en las actividades anteriores, fue el contar con un texto estímulo, un segundo elemento de no menos relevancia es el que nos permitirá efectuar nuestro trabajo en aula, consistente en seguir desarrollando la habilidad de hacer preguntas.

En el enfoque PISA, **se entiende la pregunta** como una instrucción que guía la comprensión que hará el lector del texto estímulo. Por tanto, las preguntas siempre se relacionan con el texto estímulo y consultan acerca de alguna de sus propiedades. La función de las preguntas es guiar al alumno. Nos podemos encontrar con dos tipos de preguntas: las **cerradas**, que tienen opciones previamente establecidas de respuesta; y las **abiertas**, en las que el lector debe redactar su propia respuesta.

**Preguntas cerradas:** Casi la mitad de las preguntas son de opción múltiple, es decir, implica que los estudiantes seleccionen una opción de entre cuatro o cinco (opción múltiple simple) o bien seleccionen una o dos posibles respuestas (por ejemplo: sí/no o acuerdo/desacuerdo) de una serie de oraciones o afirmaciones (opción múltiple compleja).

**Preguntas abiertas:** La otra mitad de las preguntas requieren que el estudiante construya su propia respuesta. En algunas se trata de respuestas breves y en otras de respuestas más extensas (respuesta abierta construida).

- Realicen una lectura en silencio del texto “la importancia de hacer preguntas en el proceso de comprensión de lectura”. Anexo 7.
- De forma individual elijan o diseñen un organizador gráfico para que representen las ideas principales de este texto.
- Intégrese al trabajo por binas y seleccionen algunos de los textos que trajeron a la sesión y elijan uno para que elaboren preguntas de acuerdo a los tres subprocesos de lectura;

Deberán construir al menos 3 preguntas que corresponden a diferentes niveles de cada subproceso. O bien, pueden elaborar tantas como lo quieran, siempre y cuando abarquen diferentes niveles. Este será su **producto 9**.

### Sabías que...

La prueba de PISA 2009

**Abarcó 190 preguntas** relativas a las tres áreas de evaluación (Lectura, Ciencias y Matemáticas). En el supuesto de que cada uno de los estudiantes tuviera que resolver la prueba de forma total, les llevaría aproximadamente 6 hrs y media completarla.

Para evitar lo anterior y para asegurar un muestreo amplio de tareas y ganar en eficiencia, los instrumentos de medición están diseñados conforme a un esquema matricial que asegura la mayor cobertura de contenidos, sin que los estudiantes respondan la totalidad de la prueba. Con este esquema, a un alumno le toma alrededor de 2 hrs. responder un cuadernillo integrado por módulos de las tres áreas.

México en PISA, 2009. Pág. 16

**Nota: Vaya al Anexo 8 para que trabaje en esta tabla.**

PROCESO LECTOR		
LAS PREGUNTAS Y NIVELES DE COMPRENSIÓN		
Título del texto:		
Referencia bibliográfica:		
Subproceso de lectura	Nivel	Pregunta
Recuperar la información		
Interpretar la información		
Reflexionar y/o valorar el contenido y la forma del texto		

- Compartan con el colectivo la información de la tabla.

## ACTIVIDAD 9 UNA PROPUESTA MÁS PARA LA COMPRENSIÓN

De acuerdo a tus nuevos aprendizajes sobre el proceso lector, vamos a realizar la siguiente práctica de lectura para comprobar cuál es tu situación actual en velocidad y cómo está tu comprensión a esta velocidad.

- Para comprobar la velocidad de lectura<sup>10</sup> necesitas medir el tiempo que empleas al leer el texto. Basta con un reloj con segundero.
- Toma nota del tiempo que necesitaste para leer el texto y lo contrastas con la tabla que se adjunta más abajo; conocerás la velocidad de lectura en función del tiempo empleado expresado en palabras por minuto (ppm).
- Para comprobar la capacidad de comprensión, sólo tienes que leer una vez el texto del Anexo 9. Luego, sin volver a consultarlo, debes contestar unas preguntas que encontrarás al final de la lectura. De los aciertos que tengas en las respuestas se puede deducir aproximadamente la capacidad de comprensión.

Tabla de velocidad de lectura: \_\_\_\_\_PMM

Minutos	Segundos	PPM
1	00	650
1	15	520
1	30	430
1	45	370
2	00	325
2	15	290
2	30	260
2	45	235
3	00	215
3	15	200
3	30	185
3	45	170
4	00	160
4	15	150
4	30	140

El texto tiene 650 palabras. Busca en la dos primeras columnas de la tabla el tiempo empleado, y encontrarás en la columna de la derecha el correspondiente índice de palabras por minuto (ppm).

Por ejemplo: si has invertido 2 min y 30 segundos, tu velocidad de lectura está en 260 pp (el lector normal está sobre las 200 ppm).

En estudios realizados con lectores respecto a su habilidad, escogiendo para la prueba un texto de dificultad normal y conjugando la velocidad con un nivel alto de comprensión, los resultados pueden agruparse en cuatro categorías:

- Lectores adultos lentos: de 100 a 150 ppm.
- Lectores normales con práctica: 200 a 300 ppm.
- Lectores bueno: 500 ppm.
- Lectores muy buenos: 1000 ppm.

<sup>10</sup> Actividad tomada del libro "Haciendo fácil lo difícil" de David Solá. Ed. APP (Agencia promotora de publicaciones). 1ra Edición. 2011. Monterrey, Nuevo León.

- Comprueba tu nivel de comprensión

Ahora responde por escrito, a las preguntas que siguen sin volver a consultar el texto. La suma de los porcentajes correspondientes a las preguntas bien respondidas dará la medida aproximada de tu capacidad de comprensión.

Comprensión general

1. Resume el argumento de este cuento en 10 líneas.


Observación de los detalles:

2. ¿Cuántos días duro el primer banquete?
3. ¿Cuántos días duro el segundo banquete?
4. ¿Dónde se hizo el segundo banquete?
5. ¿De qué colores era el pabellón?
6. ¿De qué material eran los vasos en que bebían?
7. ¿Dónde hizo el banquete la reina?
8. ¿Cuántos eunucos tenía el rey?
9. ¿Puedes decir el nombre de un eunuco?
10. ¿Cuántos sabios tenía el rey?
11. ¿Cómo se llamaba el sabio que respondió al rey?
12. ¿En qué lengua el rey escribió el decreto?



- Si ya has contestado las preguntas, debes valorarlas de la siguiente forma: la primera pregunta tiene una puntuación máxima de 40 puntos, las demás tienen un valor de 5 puntos cada una (el total máximo sería de 100 puntos), Comprueba tus respuestas con las del anexo 10.

Por ejemplo, si tu resumen del argumento (en cuanto a las ideas expresadas) coincide en un 75% con el expuesto en el apartado de las respuestas, debes anotarte 30 puntos para la pregunta 1 (coincide con las tres cuartas partes de su valor total).

Si has acertado 6 preguntas de las once restantes, deberás anotarte otros 30 puntos (5 puntos por cada respuesta acertada), que dará un total de 60 puntos de comprensión (la media de los lectores normales está sobre 65 puntos).

## ACTIVIDAD 10

### VALOREMOS LA PROPUESTA

- Es importante que reflexiones en torno a la pertinencia de la actividad anterior, ya que has revisado otros aspectos del proceso lector desde otro enfoque, probablemente puedas encontrar la forma de adecuar la actividad a fin de que favorezca mucho más al desarrollo de la competencia lectora. De forma individual responde en tu cuaderno de notas a las siguientes interrogantes:
  - En una escala del 1 al 10 ¿qué te pareció la actividad?
  - ¿Por qué?
  - ¿Qué elementos te facilitaron la realización de la actividad?
  - ¿Qué elementos o aspectos te la dificultaron?
  - ¿Utilizarías esta misma actividad para fortalecer el desarrollo de la competencia lectora? ¿por qué?
  - Con el fin de adecuarla a las características de tus alumnos (as) ¿Qué modificarías en la actividad? ¿cómo quedaría?
  - ¿Qué diferencia hay entre lo que sabías antes sobre la comprensión lectora y lo que sabes hoy al haber revisado este enfoque en literacidad?
- Comparte tus respuestas con el grupo; comenten sobre la importancia de valorar la pertinencia y adecuación de las actividades que se proponen en los libros del alumno, así como aquellas que han puesto en marcha con su grupo de alumnos (as), a fin de que a través de dichas actividades se logre fortalecer el desarrollo de la competencia lectora.
- Lectura del Anexo 11, Campos de formación para la educación básica y Estándares curriculares. Intégrense en 2 equipos para jugar a la “Lotería Lectora”:
  - A cada participante deberá tener un concepto o frase sobre el contenido del texto escrito en una tarjeta, éstas serán entregadas por el facilitador (a) del grupo.
  - Cada uno de los equipos leerá uno de los apartados del anexo 11; equipo 1 “Campos de formación” y equipo 2 “Estándares curriculares y parámetros para valorar la competencia lectora”.

- Integrados en el equipo realicen una lectura en voz alta de los apartados que les tocó revisar y a medida que vayan avanzando deberán ordenar las tarjetas de acuerdo al orden en que se fueron encontrando los conceptos o frases en el texto. Colóquenles un número para no perder el orden.
- Después de la lectura retroalimenten en el equipo las ideas principales que identificaron de acuerdo a las palabras y frases claves.
- Con las tarjetas construyan un mapa conceptual que dé cuenta de las ideas principales que identificaron en los textos.
- Reflexionen sobre la utilidad de las orientaciones que brindan estos apartados para el fortalecimiento de la competencia lectora.
- Expongan al grupo su mapa y comenten su reflexión sobre el punto anterior.
- De forma individual redacten la reflexión anterior a fin de que la integren a su portafolio, ya que contará como el **producto 10**.

**Nota: el producto 10 se retomará para efecto de otra actividad en la siguiente sesión.**

Lectura recomendada:

- Los niveles de dificultad en los textos. En Módulo 2 Procesos de lectura. Unidad 1 Elementos del proceso lector según PISA. Diplomado de competencia lectora Instituto Tecnológico de Monterrey. 2008. México, D.F.



#### ACTIVIDAD FINAL

- Con base en los temas revisados, los productos parciales de la sesión y los aprendizajes esperados, de forma individual construya un mapa conceptual, cuadro sinóptico o mapa mental que recupere sus aprendizajes logrados en esta sesión.
- Reflexione en torno a las siguientes interrogantes y redacte al menos en media cuartilla sus ideas en torno a éstas:
  - ¿Para qué me sirve conocer y apropiarme de este nuevo enfoque en competencia lectora?
  - ¿Cómo impactará en mi práctica docente?
- Entregue su producción a un compañero (a) del colectivo, trate que no sea el mismo que le valoró su producto final de la sesión 1; tomen en cuenta la rúbrica de evaluación de la siguiente página.
- Posterior a la valoración del producto que le haga su colega, tome en cuenta las observaciones y mejore lo necesario en su producto; incluya su producción en el portafolio. Este será su **décimo primer producto** de trabajo.

## Rúbrica de evaluación

PRODUCTOS		NIVEL				
		ÓPTIMO 10-9	SATISFACTORIO 8-7	ELEMENTAL 6-5	INSUFICIENTE 0	
Organizador gráfico (mapa o cuadro)	CRITERIOS	Contenido	El organizador gráfico retoma de 5 a 6 de los contenidos revisados en la sesión:  -Un poco de historia: analfabetismo-literacidad -Definición de competencia lectora -Componentes del proceso de lectura: contextos, tipos de textos, procesos de lectura. -Niveles de complejidad. -Las preguntas. -Acuerdo por el que se establece la articulación de la educación básica: Campos de formación, Estándares curriculares, Aprendizajes esperados y Parámetros para la comprensión lectora.	El organizador gráfico retoma de 3 a 4 de los 6 contenidos revisados en la sesión.	El organizador gráfico retoma de 1 a 2 de los 6 contenidos revisados en la sesión.	No realizó el producto.
		Forma	Ortografía y puntuación excelente	Ortografía y puntuación buena	Ortografía y puntuación suficiente	No realizó el producto.
Redacción	CRITERIOS	Contenido	En el texto plasma una reflexión clara y precisa sobre la utilidad de conocer y apropiarse del enfoque en Literacidad y cómo impactará en su práctica docente.	En el texto plasma una reflexión sobre la utilidad de conocer y apropiarse del enfoque en Literacidad y cómo impactará en su práctica docente. Puede mejorar la claridad y precisión en la redacción.	En el texto plasma la reflexión sobre una de las interrogantes; falta mayor claridad y precisión en la redacción.	No realizó el producto.
		Forma	Ortografía y puntuación excelente	Ortografía y puntuación buena	Ortografía y puntuación suficiente	No realizó el producto.
PUNTAJE		40-36	35-28	27-20	0	

### CONSIGNA PARA LA SIGUIENTE SESIÓN:

- ✓ Investigar información referente al tema del noviazgo en el adolescente y llevarla consigo a la siguiente sesión.

**ACTIVIDAD EXTRACLASE****Tiempo estimado: 2 hr.****Producto 12**

- De acuerdo a la actividad Lotería de lectura, responde a las siguientes interrogantes:
  - ¿Qué subproceso (s) lector (es) vivenciaron durante la lectura de los apartados? Describa cómo sucedieron
  - ¿Qué subproceso (s) lector (es) vivenciaron durante la retroalimentación de las ideas principales del texto y organización del mapa conceptual? Describa cómo sucedieron
- Ingrese al blog <http://literacidadsinaloasefoc.blogspot.com/> ; registre su producto como Comentario de la entrada "Lotería lectora". Imprime tu comentario e intégralo al portafolio;
- Los docentes a quienes les haya sido imposible participar en el blog, redacten su comentario en su cuaderno de notas, e intégrenlo también a su portafolio.

## Ficha de Autoevaluación

Señale el nivel en que autoevalúa su desempeño y/o adquisición de aprendizajes; posteriormente describa sus logros y dificultades durante las actividades del curso:

<b>SESIÓN 2</b>	<b>Nivel de logro</b>			
<b>Logros respecto a la competencia:</b> Comprendí el proceso lector que plantea la perspectiva de Literacidad y la relación que guarda con el Acuerdo para la articulación de la educación básica; de manera que fortalecí mis habilidades en comprensión lectora, mi estilo y estrategias de enseñanza.	insuficiente	elemental	satisfactorio	óptimo
<b>Aprendizajes esperados</b>				
Conozco el proceso lector desde cada uno de los subprocesos que los constituyen, así como las subtareas que caracterizan los niveles de comprensión según el enfoque PISA a que refiere la metodología de la Literacidad.				
Comprendí las tres dimensiones de los textos que propone el enfoque PISA: contextos de lectura, tipos de texto y procesos lectores.				
Identifico las características de cada uno de los niveles de lectura de acuerdo a los tres subprocesos que conforman el proceso lector.				
Fortalecí la habilidad para plantear (se) preguntas de acuerdo a los niveles de complejidad de cada uno de los subprocesos que dan lugar al proceso lector.				
Identifico cuál es la utilidad de las orientaciones que proporcionan los apartados del Acuerdo para la articulación de la educación básica (campos de formación, estándares curriculares, aprendizajes esperados y parámetros de la competencia lectora) en la práctica docente para el fortalecimiento de la competencia lectora.				

Explique: ¿Cuáles son mis aprendizajes respecto a los contenidos abordados en esta sesión?

---



---



---

¿Qué dificultades enfrenté respecto a los contenidos abordados en esta sesión?

---



---

## ***La producción de textos en el marco de la Literacidad***

### **Descripción de la sesión**

Para el docente el detectar problemáticas en el aula en torno a diversos aprendizajes esperados en los alumnos no es una tarea fácil, por lo cual deposita frecuentemente la confianza en los exámenes diagnósticos aplicados al principio del ciclo escolar, las observaciones que sugiere el docente que trabajó anteriormente con el grupo y finalmente la subjetividad que inevitablemente fluye del criterio que dicta la experiencia; desafortunadamente sabemos que eso no es suficiente para tener una visión clara y lo más objetiva posible acerca de las necesidades que poseen nuestros alumnos para producir textos y contribuir en el logro de nuevos aprendizajes, puesto que no se han hecho los ajustes necesarios para que las evaluaciones aplicadas permitan conocer el nivel de desarrollo del alumno (a) en el proceso de producción de textos.

En el examen PISA, a la hora de evaluar la comprensión lectora es necesario tomar en consideración las exigencias o demandas cognitivas que el procedimiento de evaluación empleado impone al alumno, demandas que a menudo no tiene que ver con la comprensión lectora en sí, pero que pueden sesgar los datos obtenidos al evaluar la comprensión. Así, el uso de determinadas destrezas cognitivas que exigen algunos de los procedimientos de evaluación empleados puede afectar a las tareas de comprensión lectora.

Una de las destrezas implicadas en muchas tareas de comprensión se refiere a las habilidades de producción de textos o destrezas necesarias para la expresión de ideas y la organización de la información almacenada en la memoria. El alumnado que tenga dificultades en ese tipo de destrezas podrán ver perjudicadas sus puntuaciones en comprensión aunque, de hecho, la comprensión en sí sea buena. Las preguntas abiertas requieren un mayor uso de estas destrezas de producción.

Programa PISA. Pruebas de Comprensión Lectora.  
Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE).  
Pág. 8. 2005. Madrid, España.

En este sentido, en la sesión **III *La producción de textos en el marco de la Literacidad***, se proponen actividades en torno a la producción de textos, en la que los docentes vivencien los subprocesos de planeación, redacción y corrección en textos de uso cotidiano, para que reflexionen sobre los distintos aspectos que se ponen en juego al momento de producir un texto escrito.

Al desarrollar esta sesión serán los mismos docentes quienes adviertan sus necesidades como escritores, lo que les permitirá analizar y valorar desde una mejor perspectiva las producciones de texto de sus estudiantes, así como las estrategias didácticas que implementan para desarrollar una producción de textos competente.

**Competencia:****Que el colectivo docente sea capaz de:**

- Comprender el proceso de producción de textos, para que fortalezca sus propias habilidades escritoras, mejore su estilo y estrategias de enseñanza a través del contraste entre sus conocimientos previos, el contenido de la sesión, la práctica de ejercicios de escritura que complementen su perspectiva en torno al enfoque Literacidad.

**Aprendizajes esperados:**

- Conoce y comprende el proceso de producción de textos desde cada uno de los subprocesos que los constituyen.
- Reconoce que los textos poseen un uso cotidiano e identifica cuáles son los propósitos y/o funciones, así como las características de forma y contenido que los distinguen para utilizarlos funcionalmente en sus prácticas de enseñanza.
- Vivencia el proceso de producción textos al desarrollar estrategias grupales de escritura.
- Contribuye al fortalecimiento de sus habilidades para la producción de textos como al desarrollo de las habilidades escritoras de sus alumnos (as).

**Materiales:**

- Portafolios
- Hojas de papel ledger
- Plumones
- Cinta masking
- Video “Marcianos”
- Sobres con el material para el trabajar en equipo (texto de análisis, texto modelo, consigna y ficha con los elementos básicos del tipo de texto).

**Lecturas y presentaciones digitales**

- Presentación PP “De la comprensión a la producción del texto”.
- Anexo 12 (recortable)
- Anexo 13 (trabajo por equipos).
- Anexo 14. Lectura “Habilidades lingüísticas y composición”.
- Anexo 15. ¿Qué habilidades tengo al producir textos?
- Anexo 16. ¿Qué actitudes tengo al producir textos?
- Anexo 17. ¿Qué tipo de escritor soy?
- Anexo 18. Mi fotografía como escritor
- Anexo 19. DIARIO DE ANA FRANK
- Anexo 20. CUESTIONAMIENTOS SOBRE EL DIARIO DE ANA FRANK
- Anexo 21. *LA ESTRELLA DE LAS IDEAS* PASO I: Generador de ideas
- Anexo 22. Organizador de ideas (Primer borrador)
- Anexo 23. PASO 3: Segundo borrador
- Anexo 24. PASO 4: Textualizar tus ideas
- Anexo 25. PASO 5: Guía básica para la revisión de tu texto.
- Anexo 26. Versión final.
- Anexo 27. Elementos para orientar la producción de textos.
- Anexo 28. 4.6.3. Criterios y Baremos.

## Productos

13. Versión final del texto que les tocó redactar en equipo.
14. Organizador gráfico de un tema.
15. Resumen con las ideas principales del texto “Habilidades lingüísticas y composición” y “Procesos cognitivos”.
16. Lámina “4 tipos de escritores”.
17. Texto “mi fotografía como escritor”
18. Estrella de las ideas (Anexo 21).
19. Primer y segundo borrador de la producción (Anexo 22-23).
20. Textualización de las ideas (Anexo 24).
21. Textos revisados (Anexo 25).
22. **Producto final de la sesión.** Versión final Vivencia personal” (Anexo 26).
23. **Producto extraclase.** Organizador gráfico aplicado a un tema en específico y rúbrica para evaluar este mismo producto.

## ACTIVIDAD 1

- Vean el video “Marcianos” (duración 3:57 min.) y comenten acerca de:
  - ¿Cuál es el problema que intentan resolver?
  - ¿Cuáles son las ventajas y desventajas que poseen estos seres?
  - ¿Cuáles fueron las soluciones?
  - ¿Qué tipo de textos elaboraron?
  - ¿Por qué preferirían actuar en equipo ante el reto que enfrentarían?
  - ¿Qué actitud los mantuvo durante su misión?
  - ¿Qué sucedió cuando alguien los saludó, lograron su objetivo?
  - ¿Qué harían ustedes para enfrentar el reto y alcanzar el objetivo planteado?

## ACTIVIDAD 2

- Solicite al grupo 7 voluntarios para ser líderes de equipo y organice al resto de los participantes en 7 equipos.

Equipo	Tipo de texto	Texto de análisis
1	Recado	Acuerdo IFE y Recibo de luz.
2	Cartel	Huracán Lane
3	Instructivo	Desastre natural
4	Cuento	El temido enemigo
5	Carta Formal	Huracán Lane
6	Receta	Texto de información nutrimental
7	Texto expositivo	Texto expositivo

- Sigán las siguientes instrucciones para trabajar en cada momento:
  - a) **PRIMER MOMENTO:**
    - Se encomienda a los líderes que exploren el contenido del sobre, revisen las instrucciones y pregunten sus dudas al coordinador.
    - Se explica la dinámica para formar los equipos y un participante apoya en la distribución de los elementos que conforman los tipos de texto.
  - b) **SEGUNDO MOMENTO:**
    - Los participantes leen el elemento del tipo de texto que les tocó, identifican a qué tipo de texto pertenece y buscan al resto de los integrantes del campo semántico correspondiente.
    - Los líderes apoyan a sus compañeros para formar los equipos de trabajo.



**TERCER MOMENTO:**

- Al interior de los equipos los líderes explican las actividades a realizar y el maestro acude para aclarar las dudas.
- Actividades al interior de los equipos: trabajan con el material del sobre que contiene el **Anexo 12** para cada equipo según el tipo de texto que les tocó en la dinámica:
  - . Revisen la consigna que le tocó.
  - . Analicen la situación social que se les plantea.
  - . Apóyense en las actividades que contiene su material para redactar el texto en un primer borrador, revisen las sugerencias en **Anexo 13**.
  - . Cópienlo en papel ledger o cartulina e identifiquen los elementos que conforman el texto.
  - . Coloquen el texto en una parte visible para su exposición.

c) **CUARTO MOMENTO:**

- Exposición de los textos que redactaron ante el grupo.
- . Expliquen la situación social que analizaron y el propósito de la redacción.
- . Lectura de los textos que redactaron.
- . Señalen los elementos que lo conforman.

*Considere que en la exposición se contemplen los siguientes aspectos: presentación del texto, que identifiquen de forma clara sus elementos, expliquen la situación social que analizaron y el propósito.*

d) **QUINTO MOMENTO:**

- Con base en el **Anexo 13** “Cómo revisar tus textos”, el grupo valora los productos.
- El líder del equipo registra las observaciones que hace el grupo sobre el texto, mientras el resto de sus compañeros del equipo toman nota de las sugerencias y observaciones para la reelaboración del texto.
- En general los equipos revisarán los textos de acuerdo al siguiente guión básico:
  - FONDO: -Responde al objetivo planteado.  
-Posee claridad y coherencia.  
-Es adecuada para los posibles destinatarios.
  - FORMA: -Posee los elementos característicos del tipo de texto elaborado.  
-Se corrige de forma básica la ortografía de los textos: *Uso de mayúsculas, acentuación, uso de la coma, punto y coma, punto-seguido y punto y aparte.*

e) **SEXTO MOMENTO:**

- A partir de las sugerencias que aportaron sus compañeros hagan las correcciones necesarias.
- Copie la versión final del texto e intégrenla en su portafolio. **Producto 13.**

**ACTIVIDAD 3**

- Revisen la **presentación PP “De la comprensión a la producción del texto”**. Realicen la actividad sugerida en la diapositiva final. **Producto 14.**

## ACTIVIDAD 4

- Revisen las ideas que plantea Cassany sobre los procesos de producción de textos en el **Anexo 14** “Habilidades lingüísticas y composición; Procesos cognitivos”.
- Elabore un resumen con las ideas principales del texto. **Producto 15.**
- Después de la lectura respondan en plenaria a las siguientes interrogantes:
  - ¿Qué es escribir?
  - ¿Para qué es necesario producir textos?
  - ¿Cómo se concibe el proceso de escritura?
  - ¿Qué es la planeación del texto?
  - ¿Qué es la textualización del texto?
  - ¿Qué es la revisión y corrección del texto?

## ACTIVIDAD 5

- Después del proceso vivido hasta el momento, autovalore algunos aspectos de su habilidad para la producción de textos, siga el guión de preguntas del **Anexo 15** e inclúyalas en el portafolio.
- Responda el **Anexo 16**, tomen en cuenta la escala que se presenta para autoevaluar las actitudes que ponen en juego durante el proceso de escritura.
- Comparta con el grupo sus avances en el desarrollo de la competencia para la producción de textos.
- Den lectura al texto *¿Qué tipo de escritor soy?* **Anexo 17** y responda individualmente: ¿Con cuál de los cuatro escritores te identificaste? y ¿Por qué?
- Organizados en 4 equipos rescaten las características generales de los cuatro tipos de escritores; cada equipo elija a un escritor, rescaten la información de acuerdo a los tres momentos de la producción de textos (Planear, redactar y revisar), y registrenla en un papel ledger con el título “4 tipos de escritores”. Considere las siguientes interrogantes: LOGROS-DEBILIDADES: ¿Qué *habilidades, estrategias, conocimientos, valores y actitudes* posee y/o requiere cada escritor?. Este será el **Producto 16.**

ESCRITORES	PLANEAR		REDACTAR		REVISAR Y CORREGIR	
	Logros	debilidades	logros	debilidades	logros	debilidades
Estanislao						
Estefanía						
Esteban						
Estrella						

- Comparen con el resto de los equipos las características que detectaron, coméntenlas en plenaria y completen la información con las aportaciones del resto del grupo.
- Al igual que lo hicieron los personajes del texto anterior describa de forma sencilla su estilo individual para producir textos, titúlelo “mi fotografía como escritor” consideren sus hábitos de escritura, las actitudes y las reacciones que tienen los lectores de sus textos, incluyan este texto en su portafolio. Apóyese en la propuesta de indicadores del **Anexo 18. Producto 17.**

#### ACTIVIDAD 6

- De manera individual lea un fragmento del **Diario de Ana Frank, Anexo 19**, y responda a las interrogantes planteadas en el **Anexo 20.**
- En forma grupal comenten el contenido del texto y las respuestas que plantearon a las interrogantes, identifiquen y comenten las cualidades que Ana refleja como escritora.

El proceso de producción de textos se puede facilitar en la medida en que sabemos cómo desarrollarlo, para eso es importante saber qué queremos decir, cómo, cuándo, a quienes involucra, entre otros aspectos que nos permiten organizar de forma eficaz nuestras ideas, si nos planteamos estas y otras interrogantes al momento de dar inicio a un escrito descubriremos que nuestras ideas fluyen con más facilidad.

#### ACTIVIDAD 7

##### RETOME EL PRODUCTO 10 DE LA SESIÓN 2

- Retomen el organizador gráfico que diseñaron en el producto 10 para reflexionar en torno a la utilidad de las orientaciones que brindan los apartados del Acuerdo para la articulación de la educación básica para el fortalecimiento de la competencia escritora.
- En el mismo producto complementen la reflexión agregando las ideas en torno a la competencia escritora.

#### ACTIVIDAD FINAL

- Al igual que Ana Frank, vamos a producir un texto que trate sobre una vivencia personal, entre éstas se sugiere:

- Experiencias vividas durante el tiempo escolar.
- Un sueño.
- Sobre algo que te gusta hacer mucho.
- Tus sentimientos.
- Cuéntanos sobre las amistades que has hecho durante tu trayecto docente.

- Logros y dificultades que enfrentaste en este año.
- Momentos felices y tristes.
- Cosas buenas y no tan buenas.
- Otras vivencias que propongas.

- Considere los siguientes pasos para guiar el proceso de la redacción:

**PASO 1:** Planeación (Generador de ideas, **Anexo 21) Producto 18.**

- Completa la estrella de las ideas. Ubica el tema que elegiste al centro de la hoja, puedes ponerle las puntas que deseen según la cantidad de ideas que generes. Puedes basarte en responder seis preguntas básicas para que fluyan tus ideas: ¿quién?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué? ¿Cómo? y ¿Para qué?

**PASO 2:** Organizador de ideas “Primer borrador”(Anexo 22 y 23) **Producto 19.**

- Anexo 22; Responde los planteamientos que están al lado del organizador gráfico, jerarquiza la secuencia de sucesos que se desarrolla en su vivencia.
- Anexo 23 “2do borrador”; Transcribe tu texto y detecta las palabras claves encerrándolas con lápiz o un color, estas palabras clave son *lugares, personas* o cualquier cosa que sea importante describir.
- En una hoja aparte describe esas palabras que identificaron en sus textos. Por ejemplo: al mencionar el lugar donde ocurrió el suceso puedes describir cómo es el lugar y dar más detalles; cuando cites el nombre de una persona puedes describir su carácter, su modo de vestir, sus rasgos físicos; si mencionas alguna sensación enuncia con más detalle todo lo que se vive, todo lo que sientes, etc.

**PASO 3:** Textualizar tus ideas (**Anexo 23 y 24) Producto 20.**

- Utiliza el formato del **Anexo 24** para insertar esas descripciones en una nueva textualización que enriquezca el contenido de tu texto.
- Redacten en las líneas negras y deja las líneas punteadas para incluir observaciones en tu primer revisión del texto.

**PASO 4:** Revisión del texto (**Anexo 24 y 25) Producto 21.**

- Realiza una primera revisión de tu texto en el **Anexo 24**.
- En bina intercambien su escrito para que los valoren, apóyense nuevamente en los aspectos propuestos en el **Anexo 25**.
- Ten en cuenta estos valiosos consejos<sup>11</sup> para revisar los textos:

AUTOR	LECTORES
Lee en voz alta. Hazlo despacio, sin prisas. Léelo más veces, si es necesario. Deja tiempo para que tus compañeros lo entiendan.	Lee y escucha activamente el texto del compañero. Léelo más veces si hace falta. Anota todo lo que te llame la atención: palabras, frases, ideas, etc. ¿qué te parece?, ¿lo has entendido?, ¿qué cambiarías?
Escucha los comentarios. Pregunta lo que no comprendas.	Explica al autor tus impresiones.
Da tu opinión ¿Estás de acuerdo?	Escucha la opinión del autor. Pregunta lo que no entiendas.
Relee lentamente el texto con los lectores. Detente en los puntos mejorables y escucha sus opiniones.	Relee lentamente el texto con el autor. Detente en los puntos mejorables del texto y sugiere mejoras.

<sup>11</sup> Burgara, Martha Elsa, Fidencia Gpe. Luna y Bertha A. Galindo, Curso Estatal de Actualización 2003-2004 “La escritura y yo: reconocimiento y desarrollo de estrategias, pág.28.

<p>Consejos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No interrumpas a los compañeros. Escucha sus opiniones e intenta comprenderlas.</li> <li>• Debes de ser positivo y respetuoso con los comentarios de los compañeros.</li> <li>• Asume todo lo que mejore el texto.</li> <li>• No estás obligado a aceptar lo que digan. Tú decides qué aceptar y qué no.</li> </ul>	<p>Consejos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Debes ser constructivo y respetuoso. Señala los puntos fuertes y débiles.</li> <li>• Haz comentarios específicos y objetivos para mejorar el escrito. En vez de ¡Está bien! O ¡Es un desastre!, di ¡Está estructurado, es claro! O ¡no aclara los datos los párrafos son confusos! Comenta punto por punto.</li> <li>• Evita expresiones vulgares: está fatal, qué desastre...</li> <li>• No impongas tu opinión.</li> <li>• El autor tiene la libertad para hacer lo que crea conveniente.</li> </ul>
---	--

**PASO 5:** Versión final del texto “Vivencia personal”. **Producto 22.**

- Cuidando la claridad de la letra y la limpieza de tu texto elabora la versión final de tu vivencia en el **Anexo 26** y compártela ante el grupo.
  - Archiva tus borradores y versión final en tu portafolio.
- Proponga ante el grupo algunas ideas para la publicación de las versiones finales de sus textos: antología, álbum de vivencias, periódico mural, periódico escolar, blog, etc.
- Entren a la página <http://www.blogger.com> y sigan las instrucciones que ahí se presentan para abrir un blog.
- Construyan su blog personal y elaboren la primera publicación con la redacción de la vivencia personal.

**Rúbrica de evaluación**

PRODUCTO		NIVEL			
		ÓPTIMO 10-9	SATISFACTORIO 8-7	ELEMENTAL 6-5	INSUFICIENTE 0
Redacción de una vivencia personal	Contenido	-La redacción posee claridad, narra con secuencia lógica y coherente.	-La redacción muestra suficiente coherencia y secuencia lógica, requiere mejorar la claridad ya que utiliza algunas frases ambiguas que confunden al lector.	-La redacción es poco clara, falta mejorar la estructura del texto en función de la secuencia lógica de la narración, hay bastantes ambigüedades que hacen confusa y a veces imposible la lectura del texto.	No realizó el producto
	Forma	Ortografía, segmentación y puntuación excelente, legibilidad y limpieza en el texto.	Ortografía y puntuación buena	Ortografía y puntuación suficiente	No realizó el producto.
PUNTAJE		20-18	17-14	13-10	0

## ACTIVIDAD EXTRACLASE

Tiempo estimado: 2 hr.

### Producto 23



- A continuación lea los textos del **Anexo 27** “Elementos para orientar la producción de textos” y **Anexo 28** “Criterios y Baremos”; con el primer texto se retoma la Taxonomía de Bloom, por lo que podrá fortalecer sus habilidades para construir preguntas de acuerdo a 6 niveles y que requerirá para facilitar el diseño y construcción de organizadores gráficos que favorezcan a la producción de los textos. El segundo texto, le proporcionará elementos para evaluar a través de rúbricas las producciones de texto de sus alumnos, y en este caso para que evalúe un organizador gráfico.
- Organícense en equipos de 4 integrantes:
  - Rescaten por lo menos tres ideas principales de cada texto.
  - Diseñen un organizador gráfico con relación a algún tema que verán en clase con sus alumnos (as).
  - Diseñen la rúbrica para evaluar el organizador gráfico.
- Ingrese a su blog y registre su organizador gráfico, en otra nueva entrada registre tres las ideas principales que identificaron en ambos textos.
- Los docentes a quienes les haya sido imposible participar en el blog, redacten su comentario en su cuaderno de notas, e intégrenlo también a su portafolio.

## Ficha de Autoevaluación

Señale el nivel en que autoevalúa su desempeño y/o adquisición de aprendizajes; posteriormente describa sus logros y dificultades durante las actividades del curso:

<b>SESIÓN 3</b>	<b>Nivel de logro</b>			
	insuficiente	elemental	satisfactorio	óptimo
<b>Logros respecto a la competencia:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecí mis habilidades escritoras, así como mi estilo y estrategias de enseñanza en torno a la producción de textos.</li> </ul>				
<b>Aprendizajes esperados</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conozco y comprendo el proceso de producción de textos desde cada uno de los subprocesos que los constituyen.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozco que los textos poseen un uso cotidiano e identifico cuáles son sus propósitos y/o funciones, así como las características de forma y contenido que los distinguen para utilizarlos funcionalmente en mis prácticas de enseñanza.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Viví el proceso de producción textos al desarrollar estrategias de escritura.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuyo al fortalecimiento de mis habilidades para la producción de textos como al desarrollo y/ fortalecimiento de las habilidades escritoras de mis alumnos (as).</li> </ul>				

Explique: ¿Cuáles son mis aprendizajes respecto a los contenidos abordados en esta sesión?

---



---



---



---

¿Qué dificultades enfrenté respecto a los contenidos abordados en esta sesión?

---



---



---



---

## ***México en la evaluación internacional PISA***

### **Descripción de la sesión**

La educación hoy se convierte en la mejor inversión que todo país realiza, por ello el reconocimiento a los avances en el desarrollo del conocimiento y la capacidad de sus estudiantes en el plano internacional debe orientarse a elevar el nivel de competitividad entre las naciones.<sup>12</sup>

PISA hacia 2012, debe ser un referente para conocernos mejor, para saber cómo estamos y cuánto nos falta para alcanzar el sitio al que aspiramos, con objetividad, con transparencia, pero sobre todo con responsabilidad<sup>13</sup>.

Atender la realidad de un entorno en el que la emergencia de la sociedad del conocimiento ha devenido en un hecho estructural e inobjetable, en el que el desarrollo y transformación tecnológica y científica impone el imperativo de la vigencia de los saberes, las capacidades y las habilidades, en el que interrelación y comunicación mundial en tiempo real genera escenarios diversos en la formación de los niños y los jóvenes, requiere de manera sistemática ofrecer a las maestras y los maestros de educación básica, el sólido dominio de las **COMPETENCIAS PARA EL MÉXICO QUE QUEREMOS**<sup>14</sup>.

Resulta necesario prepararnos desde ahora con el objetivo de elevar los niveles del logro educativo para nuestra participación en el ejercicio PISA que en el año 2012 nuevamente se efectuará, pero ahora con énfasis en competencias de índole matemático, además de otras como son las científicas y las lectoras; por ello, debemos encauzar esfuerzos para desarrollar en nuestros jóvenes competencias para la modernización, el razonamiento y la comprensión<sup>15</sup>.

De acuerdo a los propósitos enunciados en los párrafos anteriores, en esta sesión nos corresponde revisar de qué se trata PISA, cómo aprovechar de la mejor manera los manuales del alumno y de los maestros, en qué consiste PISA matemáticas, ciencias y español, cuál es el proceso para contestar los reactivos, cómo se cómo se evalúan, en qué posición está México y cuáles son las metas que juntos queremos alcanzar.

Cabe señalar que la esencia de esta sesión, es que se ponga en práctica lo visto en las sesiones anteriores donde abordó la comprensión y producción de textos como competencias fundamentales para lograr responder de forma eficaz los reactivos de la evaluación PISA. Por lo que servirá de práctica y ejercitación de éstas estrategias el resolver reactivos liberados de aplicaciones anteriores de PISA.

---

<sup>12</sup> Presentación Manual de alumnos PISA. 2011. México, D.F. 2011.

<sup>13</sup> Idem.

<sup>14</sup> Presentación Manual de maestros. PISA. 2011. México, D.F. 2011.

<sup>15</sup> Idem.



**Competencia:****Que el colectivo docente sea capaz de:**

- Apropiarse de la panorámica de los resultados de México en la evaluación internacional PISA, conozca sus propósitos y retome el enfoque en Literacidad (competencia lectora y escritora) para que constituyan elementos sustanciales que le permitan construir una la propuesta de intervención con sustento en el marco metodológico PISA: **“La estrategia de apoyo a los alumnos en el reto PISA”**.

**Aprendizajes esperados:**

- Conoce y comprende qué es PISA y los resultados de la prueba en México.
- Comprende de qué se trata PISA Matemáticas, Ciencias y Español.
- Conoce cómo se evalúa PISA Matemáticas, Ciencias y Español.
- Conoce cómo se contesta PISA Matemáticas, Ciencias y Español.
- Identifica y practica estrategias para la resolución de ejercicios tipo PISA.
- Resuelve ejercicios tipo PISA de Matemáticas, Ciencias y Español.

**Materiales:**

- Portafolios
- Hojas de papel ledger
- Plumones
- Cinta masking
- Equipo de cómputo.
- Proyector.
- CD’s interactivos del Manual del maestro y del alumno.
- Video PISA

**Lecturas y presentaciones digitales**

- Presentación PP **“Resultados en PISA 2009”**.
- Presentación PP **“Descorazonador veredicto”**.
- Presentación PP **“México en el contexto internacional”**
- Presentación PP **“Ejercicio para rúbrica\_PISA”**
- Manual del docente
- Manual del alumno

**Producto**

24. Resolución de reactivos tipo PISA.

**ACTIVIDAD 1**

- Revisen la presentación PP **“Resultados en PISA 2009”**.
- Revisen el **video PISA**.
- Comenten acerca de los resultados y la meta que tenemos el compromiso de alcanzar.

**ACTIVIDAD 2**

- Conferencia “Estrategia de política educativa nacional; competencias para el México que queremos; estrategia hacia PISA 2012 en 3ro de Secundaria. Comentarios en torno a la temática general de la conferencia.

- Revisen los apartados: ¿qué es PISA Matemáticas? y niveles de desempeño, Pág. 15 y 16; ¿qué es PISA Ciencias? y niveles de desempeño, Pág. 17 y 18. Y ¿qué es PISA Lectura? y niveles de desempeño, pág. 19-21.

### ACTIVIDAD 3

- Conferencia de Lectura; 33 min. Comenten su contenido.
- El resto de las conferencias que corresponden a las asignaturas de Matemáticas y Ciencias se revisarán en los espacios donde sea conveniente de acuerdo al perfil de los participantes y los tiempos con que cuente el colectivo. O bien, podrán ser videos recomendados para revisar en casa.

### ACTIVIDAD 4

- Presentación PP “**México en el contexto internacional**”. Comenten los resultados que muestra la presentación.

### ACTIVIDAD 5

- Organícense en 3 equipos, para que revise el contenido de las secciones: De qué se trata, Cómo se evalúa y Cómo se contesta:
  - Matemáticas: pág. 21-27 del manual del alumno.
  - Ciencias: pág. 31-37 del manual del alumno.
  - Español: pág. 41-47 del manual del alumno.
- Expongan al resto del grupo el contenido de la asignatura que les correspondió revisar.

### ACTIVIDAD 6

- Lectura grupal de la sección Cómo se evalúa, en el CD interactivo.
- Presentación PP “Ejercicio para rúbrica\_PISA”. Realicen el primer ejercicio de práctica con el reactivo Graffiti y comparen el tipo de preguntas con los procesos de lectura PISA. Evalúen sus respuestas con las rúbricas correspondientes incluidas en la misma presentación.
- En forma grupal practiquen la estrategia para contestar el reactivo de la pág. 142-143 del Manual del alumno, resuelvan la pregunta Número 1. Revisen la estrategia para la resolución de reactivos en la pág.60 de esta guía del curso.
- Una vez que han ensayado en grupo la estrategia de resolución, recurran a sus 3 equipos de trabajo, resuelvan la pregunta 2, 3 y 4 (una por equipo) que contempla el mismo reactivo del “Telescopio”. Utilicen el formato de la página 61 para que registren el proceso que siguieron al resolver el reactivo.

### ACTIVIDAD 7

#### APLICANDO LA ESTRATEGIA PISA

- Continúen organizados en equipos, elijan una asignatura y un texto para resolver los reactivos correspondientes; Retomen el formato utilizado en la actividad anterior para practicar la estrategia de resolución de reactivos. Este es su **Producto 24**.
- Socialicen la resolución de los ejercicios en plenaria. Comenten las ventajas de la estrategia así como las dificultades que enfrentaron para resolver el reactivo.
- Mediante la rúbrica de evaluación de la página 62, al equipo 1 lo evaluarán los otros dos equipos (el 2 y 3) y así sucesivamente serán evaluados los restantes.

### ESTRATEGIA PARA LA RESOLUCIÓN DE REACTIVOS

1 pregúntale a la pregunta	2 conceptos clave	3 Reproducir el procedimiento	4 Encontrar la respuesta
<p>Consistirá en desmenuzar la pregunta en dos partes, una que arroja información explícita, la cual se refiera a:            ¿De qué trata?            ¿Quiénes intervienen?            ¿Qué datos proporcionan?</p>	<p>Este paso está muy ligado al primero, ya que básicamente consiste en extraer únicamente las palabras o conceptos clave que busca la pregunta, aquí es muy importante que el alumno (o) tenga claridad en los conceptos.</p>	<p>Implica que al resolver el reactivo al interior del equipo sean consientes de la forma en que llegaron a la respuesta.</p>	<p>Puede parecer el paso más sencillo, puesto que ya está todo hecho, no obstante es importante tener en cuenta que hay respuestas de opción múltiple en la que todas las respuestas son posibles soluciones a la pregunta que propone el reactivo.</p>
<p>La 2da parte consiste en recuperar información implícita tanto en el texto como en los saberes previos (conocimientos previos) que el alumno (a) debe poseer para lograr resolver con éxito el reactivo.</p>	<p>Podemos hacerlo práctico al preguntarles directamente ¿de quién o de qué se habla en el reactivo? ¿de quién o de qué se habla en el texto?</p>	<p>Por ello es muy importante que luego del trabajo en equipo todos compartan en plenaria cómo le hicieron para resolverlo, es decir, dar a conocer el proceso.</p>	<p>Por otro lado, hay reactivos en donde la respuesta se acompaña de la opinión y criterio del alumno (a) por lo que es fundamental ejercitar la argumentación de sus respuestas basadas en lo que rescataron en los 3 pasos anteriores.</p>

**FORMATO PARA COMPLETAR LOS PASOS DE LA ESTRATEGIA PARA LA RESOLUCIÓN DE REACTIVOS**

1 PREGÚNTALE A LA PREGUNTA	2 CONCEPTOS CLAVE	3 REPRODUCIR EL PROCEDIMIENTO	4 RESPUESTA
<p>¿De qué trata?                      ¿Quiénes intervienen?                      ¿Qué datos proporcionan?</p>	<p>Extraer las palabras o conceptos clave que busca la pregunta.                      ¿de quién o de qué se habla en el reactivo? ¿de quién o de qué se habla en el texto?</p>	<p>¿Cómo resolví el reactivo?                      Escriba, dibuje, enumere, explique, etc. Puntualice su estrategia y compártala con el resto del grupo.</p>	
<p>Conocimientos previos que se deben poseer para resolver el reactivo.</p>	<p>¿Sé o entiendo su significado?                      Explícalo</p>		<p>Argumente porqué es la respuesta correcta</p>

## Rúbrica de evaluación

PRODUCTO	CRITERIOS	NIVEL			
		ÓPTIMO 10-9	SATISFACTORIO 8-7	ELEMENTAL 6-5	INSUFICIENTE 0
Resolución de reactivos tipo PISA	Explicaron en qué consiste el reactivo (dieron a conocer una síntesis de lo que trata el texto, leyeron el texto y los reactivos, lo mostraron en diapositivas o láminas, etc).				
	Utilizaron óptimamente el tiempo establecido para resolver todos los reactivos correspondientes.				
	Utilizaron óptimamente el tiempo establecido para presentar la estrategia y resolución de los reactivos.				
	Durante su exposición dejaron muestra de que comprendieron los pasos de la estrategia para la resolución del reactivo.				
	Utilizaron efectivamente la estrategia de resolución de reactivos.				
	Resolvieron asertivamente los reactivos.				
<b>PUNTAJE</b>		<b>50-45</b>	<b>44-35</b>	<b>34-25</b>	<b>0</b>

Suma el puntaje que les otorgaron los otros equipos y saquen su promedio.

# Equipo	Puntaje parcial
<b>Puntaje Total</b>	
<b>Puntaje Promedio del equipo</b>	

## Ficha de Autoevaluación SESIÓN 4

Señale el nivel en que autoevalúa su desempeño y/o adquisición de aprendizajes; posteriormente describa sus logros y dificultades durante las actividades del curso:

¿QUÉ ES PISA?	Sí/Siempre	Algunas veces	No
Identifico la estructura de los reactivos			
Distingo diferentes los tipos de texto			
Estoy consciente de la importancia de la prueba PISA			
Estoy comprometido de forma responsable ante la prueba PISA			

Proceso de análisis del texto y del reactivo	Sí/Siempre	Algunas veces	No
Leí con atención y concentración los textos que proponen los reactivos			
Comprendí la información contenida en los textos			
Logré identificar los datos explícitos a los que referían los reactivos			
Logré inferir los datos implícitos a los que referían los reactivos			
Identifiqué los conceptos clave de los reactivos y textos			
Proceso de resolución del reactivo	Sí/Siempre	Algunas veces	No
Propuse ante el equipo una forma de resolver el reactivo			
Argumenté ante el equipo mi forma de resolver el reactivo			
Mis argumentos fueron sólidos y contundentes ante el equipo			
Apoye a mis compañeros a que comprendieran el planteamiento y resolución del reactivo			
La estrategia de resolución que finalmente construimos en el equipo fue adecuada y clara			

Valoración de la participación	Sí	No
Participé en la organización de la tarea.		
Participé en la socialización del trabajo en el equipo		
Participé en la exposición ante el grupo		
Escuché atentamente a mis compañeros durante las exposiciones		
Aprendí de las exposiciones de mis compañeros		

Explique: ¿Cuáles son mis aprendizajes respecto a los contenidos abordados en esta sesión?

---



---



---

¿Qué dificultades enfrenté respecto a los contenidos abordados en esta sesión?

---



---



---

## ***Construcción de la estrategia de apoyo a los alumnos***

### **Descripción de la sesión**

Esta sesión está dedicada a revisar la propuesta de un proyecto de estudio para apoyar a los alumnos en la preparación para el examen tipo PISA, sin dejar de tener como objetivo principal el desarrollo y fortalecimiento de sus competencias lectoras y escritoras.

Los participantes deberán construir o reconstruir su propia propuesta de intervención con sustento en el marco metodológico PISA: **“La estrategia de apoyo a los alumnos en el reto PISA”**; se trata que los docentes implementen un plan de actividades en el transcurso del ciclo escolar que aporte al alumno tanto estrategias para la comprensión y producción de textos como estrategias para revisar y resolver reactivos liberados, teniendo su primer corte a fines de febrero y principios de marzo.

### **Competencia:**

#### **Que el colectivo docente sea capaz de:**

- Construir la propuesta de intervención **“Estrategia de apoyo a los alumnos en el reto PISA”** rescatando los elementos sustanciales del enfoque Literacidad.

### **Aprendizajes esperados:**

- Recupera los elementos sustanciales abordados durante las sesiones anteriores para construir una propuesta de intervención con su grupo de alumnos.
- Identifica su papel y estilo de intervención para incentivar al alumno en el aprovechamiento escolar.

### **Materiales:**

- Portafolios
- Hojas de papel ledger
- Plumones
- Cinta masking
- Equipo de cómputo.
- Proyector.
- Manual del maestro.
- Manual del alumno.
- CD’s interactivos del maestro y alumno.

### Lecturas y presentaciones digitales

- Anexo 29. Juan Sinpiernas (o el arte de igualar para abajo).
- Anexo 30. La finalidad principal de la evaluación es la regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje
- Anexo 31. Modelo de propuesta *“la estrategia de apoyo a los alumnos en el reto pisa”*.

### Producto

25. Propuesta de intervención **“Estrategia de apoyo a los alumnos en el reto PISA”** rescatando los elementos sustanciales del enfoque Literacidad.

### ACTIVIDAD 1

- Lectura de reflexión “Juan sin piernas”, Anexo 29.
- Organícense en 4 equipos para leer texto “La finalidad principal de la evaluación es la regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje (en 10 ideas clave Evaluar para aprender, de Neus Sanmartí. Pág. 28-36) Anexo 30. Rescaten las ideas principales y socialícenlas al grupo. Reflexionen en torno al papel de la evaluación que practican en sus centros escolares frente a la evaluación internacional PISA.

### ACTIVIDAD 2

- Revisen el Anexo 31 donde se plantea el modelo de propuesta de intervención para que analicen los elementos y pasos que pueden favorecer su intervención en el grupo y cuáles requerirían adecuar a las características de sus alumnos (as) para favorecer al fortalecimiento de las competencias lectora y escritora.

### ACTIVIDAD 3

- En los mismos 4 equipos de trabajo diseñen una propuesta de intervención que favorezca al desarrollo y/o fortalecimiento de la Literacidad en sus alumnos, la misma que coadyuve a su preparación ante la evaluación PISA. **Producto 25.**

### PISTAS Y RECOMENDACIONES

- Rescate los elementos metodológicos del enfoque integrador que propone la Literacidad al incluir tanto estrategias de lectura y escritura revisadas durante el curso, además de reactivos y estrategias para la resolución de los mismos.
- Considere que las actividades sean adecuadas a las características y necesidades de sus alumnos (as).
- Esta propuesta se expondrá y valorará en el grupo como cierre de la sesión V.
- Incluya en su planeación algunos reactivos tipo PISA; rescaten la estrategia de resolución de reactivos revisada en la sesión 4.
- Es imprescindible que sea constante el fortalecimiento de la Literacidad (lectura y escritura) tanto en su persona como en su grupo de alumnos (as),
- Podríamos considerar que una clase o sesión se puede dedicar a la resolución de reactivos, mientras que el resto de los días de clase de la semana y en congruencia con su planeación escolar será necesario implementar estrategias para fortalecer la comprensión lectora y la producción de textos como parte de las actividades permanentes.
- Para el diseño de la propuesta puede apoyarse en algunos formatos de planeación que se encuentran digitalizados en la carpeta correspondiente a la sesión 5.

### ACTIVIDAD FINAL

### EXPOSICIÓN Y VALORACIÓN GRUPAL DE LAS PROPUESTAS



## Rúbrica de evaluación

PRODUCTO		DI Desempeño Insuficiente PUNTAJE 1 a 2	DE Desempeño Elemental PUNTAJE 3a 4	DS Desempeño Satisfactorio PUNTAJE 5 a 7	DO Desempeño Óptimo PUNTAJE 8 a 10
Formato o forma de la planificación didáctica	Datos de identificación de la escuela.	Contiene pocos datos de la escuela.	Contiene algunos de los datos de la escuela.	Contiene la mayoría de los datos de la escuela.	Contiene nombre de la escuela, del profesor, zona, sector, fecha de aplicación, grupo y espacio para firmas al final.
	Datos de la o las asignaturas tratadas en la secuencia.	Contiene muy pocos elementos de identificación de las asignaturas tratadas en la secuencia.	Contiene algunos elementos de identificación de las asignaturas tratadas en la secuencia.	Contiene la mayoría de los elementos de identificación de las asignaturas tratadas en la secuencia.	Contiene el nombre de la asignatura, bloque, eje, aprendizajes esperados /propósitos, tema de reflexión, práctica social del lenguaje, nombre del proyecto, tiempo, recursos/materiales, y otros elementos propios de cada asignatura.
Contenido o fondo de la secuencia didáctica	Acción formativa	La secuencia didáctica no refleja el enfoque de Literacidad basado en la integración de actividades que favorezcan a la comprensión lectora y la producción de textos.	La secuencia didáctica aún cuando considera el enfoque de Literacidad, incluye únicamente actividades que favorecen la comprensión lectora o sólo con la producción de textos.	La secuencia didáctica considera el enfoque de Literacidad aunque incluye actividades que favorecen satisfactoriamente la comprensión lectora y la producción de textos.	La secuencia didáctica considera el enfoque de Literacidad aunque incluye actividades que favorecen óptimamente la comprensión lectora y la producción de textos.
	Reactivos tipo PISA	No incluyen en su propuesta la práctica de resolución de reactivos tipo PISA.	Incluyen la práctica de reactivos tipo PISA pero no plantea actividades donde ejerciten la estrategia para la resolución de reactivos.	Incluyen la práctica de reactivos tipo PISA, plantea la estrategia para la resolución de reactivos, pero le falta promover la retroalimentación con el grupo.	Incluyen la práctica de reactivos tipo PISA, plantea la estrategia para la resolución de reactivos y promueve de forma óptima la retroalimentación con el grupo.

	<b>EVALUACIÓN</b>	<p>Menciona la evaluación sin dar mayores detalles de su aplicación.</p> <p>Menciona el instrumento (s) con que se evaluará, más no describe cómo, cuándo y con qué técnica.</p>	<p>Menciona la evaluación dando pocos detalles de su aplicación.</p> <p>Describe el instrumento (s) de evaluación, y menciona algunos de los elementos de la técnica a través de la cual se valorarán los productos.</p>	<p>Menciona la evaluación describiendo la mayoría de los detalles para su aplicación.</p> <p>Describe el instrumento (s) de evaluación, plantea la técnica a través de la cual se valorarán los productos pero a groso modo.</p>	<p>Hace mención del tipo de evaluación que va a aplicar en uno o varios momentos, además de incluir de manera general el aspecto que se va a evaluar.</p> <p>Describe el instrumento (s) de evaluación así como la técnica a través de la cual se valorarán los productos.</p>
<b>TOTAL</b>		<b>1 a 17</b>	<b>De 18 a 29</b>	<b>De 30 a 47</b>	<b>De 48 a 60</b>

Suma el puntaje que les otorgaron los otros equipos y saquen su promedio.

<b># Equipo</b>	<b>Puntaje parcial</b>
<b>Puntaje Total</b>	
<b>Puntaje Promedio del equipo</b>	

## Ficha de Autoevaluación

Señale el nivel en que autoevalúa su desempeño y/o adquisición de aprendizajes; posteriormente describa sus logros y dificultades durante las actividades del curso:

SESIÓN 5	Nivel de logro			
	insuficiente	elemental	satisfactorio	óptimo
<p><b>Logros respecto a la competencia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construí la propuesta de intervención <b>“La estrategia de apoyo a los alumnos en el reto PISA”</b> rescatando los elementos sustanciales del enfoque Literacidad.</li> </ul>				
<b>Aprendizajes esperados</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuperé elementos sustanciales abordados durante las sesiones anteriores para construir una propuesta de intervención con mi grupo de alumnos.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifique mi papel y estilo de intervención para incentivar al alumno en el aprovechamiento escolar.</li> </ul>				

Explique:

¿Cuáles son mis aprendizajes respecto a los contenidos abordados en esta sesión?

---

---

---

---

---

¿Qué dificultades enfrenté respecto a los contenidos abordados en esta sesión?

---

---

---

---

---

### Criterios para evaluar la carpeta

**Cantidad** de entradas. Analizamos si el aprendiz:

1. ha producido todos los textos que el docente había establecido;
2. ha tomado la iniciativa para escribir espontáneamente, sin consignas;
3. ha elaborado producciones intermedias (cantidad y tipo);
4. ha escrito de manera continuada durante el período de tiempo analizado o si, al contrario, ha concentrado la actividad en lapsos concretos (se analizan las fechas de las entradas).

**Calidad** de las entradas. Analizamos si el aprendiz:

1. utiliza espontáneamente técnicas de composición, aprendidas o no en clase;
2. revisa autónomamente sus producciones intermedias;
3. colabora con sus compañeros para planificar y revisar;
4. hace caso de las sugerencias del docente (tutorías, correcciones) y de los compañeros (tareas de revisión cooperativa);
5. consulta manuales de referencia (gramáticas, diccionarios);
6. usa tecnología informática (procesadores, verificadores, diccionarios CD-Rom);

**Diversidad** de temas, textos, tonos, etc. Analizamos si el aprendiz:

1. escribe sobre temas variados (académicos, personales, sociales);
2. utiliza la escritura con diferentes propósitos: guardar datos, desarrollar ideas, organizarlas, etc.;
3. usa varios tipos de texto;
4. se arriesga a usar registros, estilos y recursos lingüísticos poco conocidos;
5. adapta las técnicas de composición al contexto.

**Progresión** de composición y aprendizaje. Analizamos si el aprendiz:

1. incrementa o reduce la cantidad de entradas a lo largo del período evaluado;
2. mejora la calidad lingüística de los escritos;
3. incrementa o reduce la cantidad de producciones intermedias para un solo texto;
4. diversifica temas, tipos de texto y estilos.

# ANEXOS

# ANEXO 0

## SEMEJANZAS

---

1. SI FUERAS FLOR ¿CÚAL SERÍAS Y POR QUÉ?

---

---

---

---

---

2. SI FUERAS INSTRUMENTO MUSICAL ¿CÚAL SERÍAS Y POR QUÉ?

---

---

---

---

---

3. SI FUERAS ANIMAL ¿CÚAL SERÍAS Y POR QUÉ?

---

---

---

---

---

4. YO SOY Y ME REPRESENTO CON...

---

---

---

---

---

## ANEXO I

### *MIS EXPECTATIVAS DEL CURSO*

¿Qué me gustaría que pasara?	¿Qué no me gustaría que pasara?

Esta portadilla la puedes recortar y ponerla como parte de la portada de tu portafolio, o si te parece mejor diseña una que te guste más para que personalices tu portafolio.

### **Literacidad: estrategias para el desarrollo eficaz de la comprensión lectora y la producción de textos**

**CICLO ESCOLAR 2011-2012**



Escuela Secundaria \_\_\_\_\_

Nombre \_\_\_\_\_

Frase con la que te identificas:

\_\_\_\_\_

## II. Perfiles de desempeño<sup>16</sup>

Los continuos cambios políticos, sociales, económicos y culturales que caracterizan el mundo contemporáneo y la importancia del acceso al conocimiento en las sociedades actuales, plantean nuevos retos y demandas a los sistemas educativos, así como profundas transformaciones en la manera de enseñar y aprender en la educación básica.

En la actualidad, la docencia se ha convertido en una profesión compleja. Los profesores son profesionales de la educación que contribuyen de manera determinante en la formación de las capacidades humanas e intelectuales de los estudiantes, potencian aprendizajes significativos y formas de convivencia democrática en un aula multicultural y diversa y promueven el desarrollo de las competencias necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, con el objetivo de contribuir a su formación plena e integral.

La presencia e importancia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el mundo y, en consecuencia, en los sistemas educativos, obliga a los maestros a transformarse en guías y apoyos para encontrar el significado sobre el medio y el contenido de la información. Por lo tanto, el maestro moderno deberá estar preparado para emplear las TIC como recursos didácticos que enriquezcan la preparación de los estudiantes en la selección de datos y la organización del conocimiento, y puedan apoderarse de él, para utilizarlo en la vida cotidiana personal y social.

Las sociedades del conocimiento exigen preparación profesional en diversos ámbitos de todos los actores que intervienen en los procesos educativos, para enfrentar los retos que se demandan, mismos que pueden describirse en perfiles de competencias: docentes, directivas y de apoyo técnico-pedagógico y que a continuación se expresan como referentes en la definición de las políticas y acciones de formación continua y superación profesional.

---

<sup>16</sup> Marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio, 2011-2012 Subsecretaría de Educación Básica Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. P. 14-16



## II.1. Las competencias de los maestros frente a grupo

- Domina los contenidos de enseñanza del currículo y los componentes pedagógicos y didácticos para el desarrollo de capacidades intelectuales y de pensamiento complejo en los estudiantes de acuerdo con los Planes y Programas de Estudio vigentes para la educación básica.
- Domina los referentes, funciones y estructura de su propia lengua y sus particularidades en cada una de las asignaturas, con lo que favorece las competencias lingüísticas y comunicativas en los estudiantes.
- Identifica sus propios procesos de aprendizaje y los utiliza para fomentar el aprendizaje permanente de los estudiantes (aprender a aprender).
- Crea ambientes de aprendizaje en las aulas que incentivan la curiosidad, la imaginación, el gusto por el conocimiento, la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes mediante la incorporación de innovaciones educativas, la promoción de prácticas democráticas y el uso de diversos recursos didácticos en sus prácticas de enseñanza.
- Contribuye a la formación de una ciudadanía democrática, llevando al aula formas de convivencia y de reflexión acordes con los principios y valores de la democracia y los derechos humanos.
- Atiende de manera adecuada la diversidad cultural y lingüística, estilos de aprendizaje y puntos de partida de los estudiantes de manera que valora la individualidad y potencializa el aprendizaje con sentido en un contexto de inclusión y equidad (crea condiciones para la educación inclusiva).
- Contribuye al desarrollo físico, social y emocional de los estudiantes, reconociendo la importancia de las distintas dimensiones del desarrollo humano, aplicando el mismo principio en su desarrollo personal integral.
- Trabaja en forma colaborativa y participa en redes académicas de profesionales de la educación, para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa tanto en su propia comunidad educativa como en otros contextos y experiencias.
- Incorpora las tecnologías de la información y comunicación en los procesos de formación profesional y en las prácticas pedagógicas del aula, que les permita enfrentar los retos de las sociedades del conocimiento.
- Organiza su propia formación continua, involucrándose en procesos de desarrollo personal y autoformación profesional, así como en colectivos docentes de manera permanente, vinculando a ésta los desafíos que cotidianamente le ofrece su práctica educativa.
- Domina una segunda lengua (nacional o extranjera), que contribuya a sus posibilidades de desarrollar actitudes y prácticas interculturales.

## II.2. Las competencias de los directivos y supervisores

- Conoce el sistema educativo mexicano, su historia y el marco normativo, para contar con los elementos de comprensión de las transformaciones de la educación básica y mejorar así la gestión escolar.
- Incorpora en la gestión institucional la participación del colectivo escolar y los padres de familia para generar condiciones de corresponsabilidad en la mejora del logro académico de los estudiantes.
- Reflexiona sobre las diferentes dimensiones de la gestión escolar para atender los retos educativos actuales.
- Promueve la gestión democrática y la creación de ambientes de respeto, tolerancia, inclusión, equidad, apego a la legalidad y aprecio por la diversidad, para la promoción de competencias ciudadanas en la comunidad escolar.
- Domina los conocimientos curriculares, los contenidos temáticos y encabeza el liderazgo académico de la comunidad escolar, propiciando ambientes escolares adecuados para el aprendizaje, para la aplicación de las propuestas pedagógicas y didácticas contemporáneas y la formación de los maestros de su escuela.
- Aplica habilidades comunicativas para favorecer el diálogo en la resolución de conflictos y favorece relaciones interpersonales propicias para el respeto y el aprendizaje colectivo.
- Promueve la implementación de proyectos escolares e involucra al colectivo docente en su diseño, desarrollo y evaluación continua para la mejora permanente de los aprendizajes de los alumnos.
- Promueve el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación como parte integral de los procesos educativos y de gestión institucional.
- Planea el desarrollo institucional y escolar atendiendo a resultados de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales.
- Domina una segunda lengua (nacional o extranjera) para mejorar sus competencias profesionales.

## II.3. Las competencias de los asesores técnico-pedagógicos (ATP)

- Domina los principios y bases filosóficas de la educación en México, así como otros lineamientos de la política educativa federal y estatal, para contribuir a la mejora de la práctica docente y la gestión escolar.
- Conoce a profundidad los Planes y Programas de Estudio, enfoques de enseñanza, materiales de apoyo, problemáticas de la escuela y recursos con

los que cuenta la educación básica, en sus sistemas nacional y estatales, para apoyar de manera pertinente a la escuela según sus necesidades particulares.

- Domina los contenidos de enseñanza del currículo y los componentes pedagógicos y didácticos para el desarrollo de las competencias docentes que favorezcan capacidades intelectuales y de pensamiento complejo en los estudiantes.
- Trabaja de manera colaborativa con otros profesionales de la educación en distintos contextos, con quienes comparte experiencias y genera nuevos conocimientos para la mejora de las prácticas educativas y el intercambio de información sobre buenas prácticas.
- Apoya a la escuela en la adopción de las tecnologías de la información y la comunicación con fines pedagógicos, didácticos y de gestión.
- Promueve procesos de evaluación diagnóstica y permanente atendiendo a los resultados obtenidos por los centros escolares, los estudiantes y los docentes en las pruebas estandarizadas.
- Domina una segunda lengua (nacional o extranjera), para acceder a nuevos conocimientos transferibles a los docentes y directivos.

#### SUBPROCESOS DE LECTURA:

- ❖ Recuperar información
- ❖ Interpretar información
- ❖ Reflexionar con la información

### RECUPERAR LA INFORMACIÓN<sup>17</sup>

#### Índice

- Localización de zonas textuales de alta probabilidad de respuesta
- La cartografía del texto
- Las preguntas y el texto mismo como indicadores de localización de texto
- Un ejemplo de localización de la información
- Localizar para interpretar y reflexionar

#### LOCALIZACIÓN DE ZONAS TEXTUALES DE ALTA PROBABILIDAD DE RESPUESTA

((1))En un sentido fundamental la lectura es una búsqueda de información que dé respuesta a una pregunta que uno mismo se plantea o una pregunta hecha por otros y que nosotros por diferentes razones deseamos contestar. El acto de leer implica siempre que en algún momento seamos capaces de localizar zonas de texto de alta probabilidad de respuesta a nuestras preguntas. La localización de la información en sí misma por supuesto no va a traer la comprensión de los significados del texto, pero sí es una condición necesaria para que la comprensión ocurra. La información dentro de un texto muchas veces no se comprende instantáneamente y demanda múltiples reconsideraciones que se hacen mucho más eficientes si se disponen de mecanismos de recuperación inmediata para volver a ser procesada. Si cada vez que encontramos un asunto significativo dentro de un texto en el cual no podemos hacer una conexión adecuada entre conocimiento previo y conocimiento nuevo, y no dejamos esta información propiamente separada o señalizada para su posterior recuperación, nuestro proceso lector se vuelve innecesariamente complejo y nos pone en peligro de abandonar la tarea. Un lector competente localiza la información que le es relevante (información que da respuesta a preguntas por él formuladas, o preguntas hechas por otros) y si esta información relevante no es comprendida tiene que recuperarla eficientemente para reconsiderarla y aumentar sus probabilidades de hacerla significativa. Dado que toda localización de información adecuadamente señalada nos facilita la recuperación de la misma, el proceso que nos interesa analizar en esta unidad es de “localización-recuperación” de la información contenida en un texto.

---

<sup>17</sup> D.R. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México, 2008 Material reproducido para fines académicos, prohibida su reproducción sin la autorización de los titulares de los derechos.

## LA CARTOGRAFÍA DEL TEXTO

((2))La comprensión lectora como acto cognitivo involucra una dinámica entre el conocimiento previo del lector (información no visual) y la información visual que se encuentra encerrada en las marcas del texto. El texto tiene entonces una geografía, es un territorio que debe ser explorado y señalado, como se hace en un mapa para “navegar” adecuadamente en él. Nótese que el texto muestra posibilidades infinitas de señalización para localizar-recuperar, información así como un territorio muestra un infinito número de puntos de referencia. Un buen cartógrafo por supuesto marca aquello que es relevante para guiar los pasos de un viajero. El mapa no es una fotografía del territorio, sino una representación gráfica de la concepción mental del cartógrafo acerca del territorio quien, al capturar sus puntos más relevantes, produce una herramienta de enorme utilidad práctica.

((3))El punto clave entonces de la localización-recuperación del texto es encontrar los puntos de referencia que produzcan significados. Con tal reflexión nace automáticamente una pregunta ¿Qué es lo que va a producir significado? y la respuesta a tal pregunta contundentemente se asocia a la actividad lectora de formular preguntas o contestar preguntas por otros creadas. Las respuestas a tales preguntas se encontrarán pocas veces en las palabras individuales, también poco frecuentemente en oraciones particulares, y casi siempre en grupos visuales de texto de mayor amplitud.

((4))Producir significados a partir de la información de un texto entonces implica localizar zonas de probabilidad de respuesta. Sin embargo la producción de significados no es tarea fácil, particularmente en situaciones donde nuestro conocimiento previo no es lo suficientemente poderoso. Hemos de esperar hacer las localizaciones equivocadas en el texto (aun los lectores más expertos las hacen) pero hemos de esperar también cometer menos errores conforme nos volvemos mejores lectores.

## LAS PREGUNTAS Y EL TEXTO MISMO COMO INDICADORES DE LOCALIZACIÓN DE TEXTO

((5))Dado que las posibilidades de localizar texto son infinitas hay que tener entonces metas lectoras, metas de comprensión que nos ayuden a discriminar lo relevante de lo irrelevante y dejar nuestras marcas localizadoras adecuadamente. Lo relevante se discrimina a través de preguntas personales o preguntas formuladas por otros como ya se indicó. Cuando un maestro o alguien experto en el tema descrito en el texto nos hace preguntas, nos está dando en cierta forma indicadores de comprensión y guías para colocar nuestras marcas en el texto. Cuando no hay expertos o maestros para guiarnos entonces quien toma la batuta del proceso lector es nuestro conocimiento previo. Lo significativo en el texto será aquello en lo cual el lector pueda intuir una conexión con su conocimiento previo y sus intereses activados a través de las ideas plasmadas en el texto. Pero tal proceso debe extender sus límites. Si yo tengo una guía de un experto para leer un texto,

entonces las preguntas que él o ella hagan me indican qué zonas debo yo buscar en el texto. Si no tengo una guía, entonces el texto mismo debe desempeñar tales funciones.

((6))¿Cómo el texto mismo es un guía para decirme qué es importante? De varias maneras: el autor ha elegido un título y ese título contiene palabras que supuestamente representan el punto crucial del texto. El autor seguramente utilizó títulos en cada capítulo. Las palabras que conforman esos títulos son indicadores de los conceptos fundamentales que estructuran lo que el título indica. Si no hay capítulos, entonces hay subtítulos, como es el caso de un artículo y la misma idea permanece. El punto es que el texto mismo a través de texto privilegiado, o texto resaltado, nos dice qué es importante para lograr una comprensión del mismo. De igual manera, las itálicas y las negritas, o las advertencias del autor como “es importante hacer notar que...” o “el punto fundamental de todo lo anteriormente discutido es...” nos indican cuáles son los puntos que el autor considera cruciales para la comprensión de sus ideas. Tales puntos nos guían a encontrar zonas de texto donde la probabilidad de encontrar respuestas a nuestras preguntas sean altas.

#### UN EJEMPLO DE LOCALIZACION DE LA INFORMACIÓN

((7))Para ejemplificar este proceso tomo un libro al azar de mi librero. El libro es “Historia de la Mente”, un libro que compré en una oferta de libros hace tiempo y no he leído. De inmediato tengo una respuesta mental a tal libro traducida en forma de preguntas más o menos así: La mente humana ha sido la misma desde que el ser humano existe, ¿Cómo puede tener la mente una historia? ¿Será que el autor va a hablar de una historia de desarrollo de la mente pre-humana hasta llegar a la humana? Voy a la introducción y por fortuna encuentro respuesta a este asunto en una frase que aun cuando la comprendo es tan profunda que quiero resaltarla para recuperarla y reconsiderarla: “La consciencia empezó con la vida. Todas las formas de vida tienen una manera de ser conscientes de sí mismos y del medio ambiente.” En tan rápido experimento he localizado una pieza importante de información que conecta con mi conocimiento previo y con mis intereses particulares. Obviamente este fue un caso muy afortunado. No lo fue más adelante.

((8))Seguí leyendo y me encontré con “tres hechos acerca de la vida humana”. Me sentí interesado y me pregunté ¿Cuáles pueden ser estos tres hechos? Puse una marca en el texto. Leí y no entendí, es decir, no podía decir nada significativo acerca de estos tres hechos con mis propias palabras. Mi visión periférica que normalmente actúa durante la lectura tuvo que reducirse significativamente a un tubo. Volví a leer, ahora con más lentitud y con el lápiz en la mano separando y subrayando el texto que podría darme la respuesta y fui capaz de encontrar un significado para mí mismo y de dar mi propia versión de estos tres hechos en una anotación que puse al margen. En este punto el texto localizado quedó también procesado. No escribo lo que puse en la nota al margen porque sería tomar espacio de texto para describir algo que no es crucial al punto que se quiere hacer en este ensayo. El punto es que la localización del texto me permitió hacer una anotación y con ella puedo

comparar mi interpretación con el texto original en cualquier momento en caso que haya cometido un error.

((9))Para seguir con este ejemplo, la palabra “monismo” apareció en la lectura y tuve que detenerme a considerarla y en alguna manera intuí que sería importante. Decidí una vez más marcar el texto. Seguí leyendo y me di cuenta gracias al contexto a qué se refería. En esta breve ilustración del proceso lector podrán ver que inicié mi lectura sin significados y ahora ya tengo varios significados bien anclados porque fui capaz de atar el nuevo conocimiento con el conocimiento previo, y localizarlo dentro del texto para futura revisión (fácilmente en el primer caso y con dificultades en el segundo). En ambos casos no puedo decir que mi esfuerzo por lograr significados ha terminado, más bien es el comienzo.

((10))En este pequeño ejemplo he sido capaz de realizar algunos subprocesos asociados a localizar-recuperar la información: al formular preguntas planteé metas lectoras, fui capaz de crear texto para marcar el texto en forma de anotaciones o para reducir la carga visual del texto al aplicar unos subrayados. Obsérvese que localicé piezas aisladas de información tratando de dar respuesta a las preguntas. Todavía no sé muy bien cómo todo lo aprendido se relaciona con el todo de la historia de la mente según el título que el libro pregona. Pero si siguiera leyendo encontraría tal vez otras zonas de texto relevantes que me darían información significativa acerca de aquello que mi conocimiento previo está listo o casi listo a capturar.

#### LOCALIZAR PARA INTERPRETAR Y REFLEXIONAR

((11))No hay que olvidar que el proceso de literacidad es un proceso de captura de significados y en el momento que entramos en contacto con el texto pretendemos localizar zonas de significados para que puedan ser recuperadas después para posteriores procesos reflexivos e interpretativos. El éxito de esta empresa dependerá de qué tan cercano esté de mi conocimiento previo el conocimiento encerrado dentro de la información del texto. Habrá seguramente zonas de texto de alta probabilidad de captura de significado y zonas de baja probabilidad. Habrá también zonas de casi certeza con las cuales ya no tengo que preocuparme, ya que sus significados han sido procesados y estarán disponibles en el texto en cualquier momento que lo desee. Un buen lector inicia su proceso localizando las zonas de alta probabilidad, para que a través de procesos de interpretación y de reflexión se conviertan en zonas de certeza.

((12)) “Certeza” es una palabra peligrosa, así que debe ser precisada. Cuando una zona del texto se denomina “zona de certeza” implica la seguridad de que el lector ha capturado el significado del autor según éste lo ha mostrado en el texto. Esto no es de ninguna manera una certeza acerca de la naturaleza misma del concepto bajo análisis. En este punto como lectores, más bien como pensadores, estamos condenados a una ambigüedad permanente. De hecho la marca distintiva de un lector excelente, un lector crítico, es ser capaz

de crear ambigüedad donde se creía había certeza. Siguiendo con el ejemplo anteriormente mostrado me puedo preguntar si he logrado certeza acerca del proceso de evolución de la mente y mi respuesta es un resonante “¡no!”. Sin embargo sí he logrado la certeza de que el autor al titular su libro “historia de la mente” quiere describir desde un punto de vista evolutivo cómo el fenómeno de la consciencia se encuentra en todas las formas de vida. Este es un conocimiento para mí muy relevante que logré localizando la zona de alta probabilidad de respuesta que produjo este tipo de certeza. Poseo simplemente una certeza acerca de lo que dice el autor. Lo que yo interprete de él o lo que reflexioné con esta información será en mayor o menor grado ambiguo.

## INTERPRETAR LA INFORMACIÓN

### Índice

- Interpretar, comprender y entender
- Interpretación y su relación con recuperación y reflexión.
- Interpretar y decodificar
- Interpretar el texto construyendo significados
- Interpretaciones contextuales
- Inducción y deducción en la interpretación
- La prueba de fuego de la interpretación

### INTERPRETAR, COMPRENDER Y ENTENDER

((1))Cuando hablamos de interpretar la información contenida en un texto realmente estamos hablando de procesos de comprensión y entendimiento de las ideas que simbólicamente están siendo comunicadas a través del texto. No haremos distinción entre interpretar, entender y comprender un texto, y utilizaremos las palabras intercambiamente. Hubo un tiempo en el que se pensaba que un lector primero entendía, luego comprendía y luego interpretaba el texto. Tal actividad estaba basada en la suposición de que el lector primero capturaba el significado del autor y luego lo comparaba con el suyo como si fueran dos objetos. Así se establecía una especie de jerarquía entre los tres verbos de la siguiente manera: se entendía primero el significado del autor, como si el lector pudiera meterse en la cabeza del autor a través de su texto, se comprendía después como si el significado del autor pudiera colocarse de manera claramente indistinta al significado del lector y finalmente se interpretaba el texto dando una especie de síntesis personal de lo entendido y comprendido. Así se tenían afirmaciones como “entiendo lo que el autor dice pero no lo comprendo” o “comprendo el concepto pero no lo puedo interpretar”.

((2))A la luz de la psicología cognitiva, es muy difícil hacer tales distinciones y por ello todo proceso de interpretación está inextricablemente unido al entendimiento y la comprensión del mismo. El lector adquiere los significados del texto en medio de “zonas grises” donde no puede diferenciar muy bien cuál es el significado propio y cuál es el del autor. Por ello no sabe cuándo simplemente entiende, cuándo comprende y cuándo interpreta lo que dice el



autor. Hay situaciones que algunos considerarían “claras” en las cuales puede hacerse tal distinción. El lector entiende que el autor dijo que “A es la causa de B” pero no comprende por qué lo dijo, ni mucho menos puede interpretar sus implicaciones. Pero podríamos decir que tal afirmación se entiende de manera muy superficial, a un nivel de codificación directa el lector simplemente entiende que el autor dice de manera textual una cosa en su escrito. Podríamos decir que un entendimiento más profundo implicaría adueñarse del concepto de que “A es la causa de B” y con ello tendríamos una comprensión o más profundamente una interpretación. ¿Hasta dónde un entendimiento se hace comprensión y ésta una interpretación? No damos respuesta a esta pregunta y no consideramos tal pregunta provechosa ni fructífera. Simplemente diremos que interpretar la información es un proceso de construcción de significados como lo detallaremos en los siguientes párrafos. Si a tal proceso lo llamamos entendimiento o comprensión significará lo mismo que interpretación.

### INTERPRETACIÓN Y SU RELACIÓN CON RECUPERACIÓN Y REFLEXIÓN.

((3))En esta etapa del procesamiento del texto, el lector se involucra en una cacería de significados con dos armas fundamentales, lo que ya sabe acerca del tema y las herramientas mentales de procesamiento del texto. En este diplomado estamos tomando como base teórica de la lectura tres macroprocesos: localizar-recuperar la información, interpretarla y reflexionar con ella. En la primera etapa lectora, localizar-recuperar la información, mencionamos algunos subprocesos que nos ayudaron a identificar las piezas de conocimiento que pudieran ser útiles, según la pregunta que intentáramos contestar. En esta segunda etapa, los procesos de interpretación de estas piezas localizadas toman relevancia. Es importante recordar una y otra vez un principio rector de todo proceso de lectura. Los procesos lectores no se dan secuencial ni aisladamente. Es decir, no leemos localizando primero e interpretando y reflexionando después, de igual manera que no podemos localizar sin interpretar y reflexionar, o interpretar sin localizar y reflexionar, o reflexionar sin localizar e interpretar. Si procedemos secuencial y aisladamente en el tratamiento de estos procesos es simplemente por razones pedagógicas basadas en el principio de que no todo el conocimiento se puede capturar al mismo tiempo. Es necesario aislarlo para su comprensión aun cuando tal aislamiento desvirtúe un poco su naturaleza, y es necesario secuenciarlo aun cuando tal procedimiento nos dé una falsa impresión de que hay un camino o receta a seguir. No es la intención de este diplomado demostrar para el alumno que para leer primero se localiza la información, luego se interpreta y por último se reflexiona con ella. El punto fundamental es y seguirá siendo que todos los procesos ocurren al mismo tiempo y es sólo asunto de dar preponderancia en algún momento a alguno de ellos.

### INTERPRETAR Y DECODIFICAR

((4)) Los humanos tienen unos 5000 años de estar practicando con la lectura y reflexionando sobre los procesos mentales que nos llevan a la comprensión de

la misma, pero no más de un siglo reflexionando científicamente sobre cómo la cognición humana produce significados a través de un texto. Durante un buen tiempo se pensó que la comprensión nacía de la decodificación del texto de la letra a la palabra, de la palabra a la oración, de la oración al párrafo, del párrafo al capítulo, ensayo, libro, etc. Indudablemente que el desarrollar habilidades para capturar el significado de un grupo de letras en una palabra o un grupo de palabras en una oración o de un grupo de oraciones en un párrafo, etc., es importante, pero está muy lejos de darnos en sí mismo la capacidad de interpretar el texto. Si tan mecánica visión de la interpretación del texto fuera cierta, yo como lector, armado con la paciencia suficiente, podría tomar un libro avanzado de biología celular y capturar sus significados capturando letra por letra, palabra por palabra, oración por oración. Muy pronto me encontraría en situaciones paradójicas. Observaría por ejemplo que entendiendo todas las palabras de una oración no podría interpretarla y comprender lo que realmente diga, sus significado me sería ambiguo y seguramente muy diferente al significado del autor.

Igualmente observaría que entendiendo todas las oraciones de un texto quedaría envuelto en una nube de dudas respecto al significado del párrafo completo. Sin lugar a dudas en la lectura el principio de que “el todo es más que la suma de las partes” prevalece y la decodificación del texto, como se ha descrito, es sólo un medio entre muchos otros para lograr la comprensión o interpretación del mismo.

## INTERPRETAR EL TEXTO CONSTRUYENDO SIGNIFICADOS

((5))Si la decodificación no es suficiente ¿qué es entonces lo que falta? Lo que falta es una buena cantidad de procesos y conocimientos que los últimos años de investigación científica han hecho más y más relevantes. El lector no sólo decodifica sino que se manifiesta como un ser intencional con ciertos propósitos que desea ver realizados y por ello es capaz de activar en la consciencia todo su conocimiento previo simplemente leyendo partes relevantes del texto, como pudieran ser el título o los subtítulos, o unas palabras u oraciones aquí y allá, con ello decimos que el lector “se da una idea” de lo que acontece en el texto. De igual importancia es la conciencia reguladora del propio lector que le dice si está o no obteniendo del texto lo que necesita, dando respuestas afirmativas o negativas a preguntas como ¿qué es lo que deseo interpretar o comprender? ¿estoy comprendiendo lo que leo, me hace sentido, puedo decirlo con mis propias palabras? etc. Según vaya el lector dando respuestas afirmativas o negativas a estas preguntas irá tomando decisiones sobre qué hacer con la lectura y así ir construyendo una interpretación de lo que se dice en el texto. De esta manera una distinción fundamental se ha hecho entre nuestra antigua perspectiva de interpretación de texto y la visión moderna: le hemos asignado a la palabra “significado” un nuevo lugar de residencia. En la simple decodificación textual se suponía que el significado estaba dentro del texto y cada parte del mismo era una pieza del significado como si el lector jugara con un rompecabezas, en el cual piezas individuales perfectamente diferenciables las unas de las otras y todas ellas

diferentes ajustan con exactitud para formar un armonioso todo. Ahora sabemos que el significado no está en el texto sino en el lector, ya que el texto actúa como un simple detonador dentro de la red semántica del lector. El lector crea significados, es decir, interpreta y comprende el texto basado en lo que ya sabe.

## INTERPRETACIONES CONTEXTUALES

((6))Si el lector simplemente “construye” su conocimiento gracias a la activación proporcionada por el texto dentro de su red semántica, entonces el acto comunicativo entre el lector y el autor quedaría en una posición francamente vulnerable. En el célebre relato de Lewis Carroll, Alicia queda totalmente confundida cuando Humpty Dumpty afirma que cuando elige una palabra, ésta significa sólo lo que él quiera que signifique, y Alicia se pregunta si es posible hacer que las mismas palabras signifiquen cosas diferentes, a lo que Humpty responde contundentemente que el punto principal no es si las palabras tienen diferentes significados sino cuál de estos significados ha de ser el amo. Alicia queda por supuesto confundida ante tal intercambio verbal con tan extraño personaje pero un punto muy complejo queda ilustrado: los conceptos tienen significados contextuales. El lector puede simplemente crear un contexto de interpretación que le favorezca a su conocimiento previo y con ello corre el peligro de alejarse del significado intentado por el autor. El lector y el autor a diferencia de Humpty y Alicia quieren compartir un conocimiento que podrá tener infinidad de pinceladas personales, pero que tiene puntos de intersección comunes de importancia. Si un maestro pide a sus alumnos que dibujen una manzana, tendrá 30 versiones diferentes de una manzana pero todas ellas lucirán como la fruta del manzano de una forma u otra (el significado “amo” de Humpty). Ante tal evidencia se podría concluir que el concepto se ha comunicado. Sin embargo aun cuando sería sorprendente que algún alumno dibujara un conjunto de casas (pues manzana significa también un espacio urbano), aun así prevalecería la idea de que existió una comunicación con comprensión que no fue visualizada por la maestra al asignar la tarea.

((7))El lector y el autor, así como la maestra y sus alumnos, tienen éxito o fracasan en sus intentos de comunicación dadas las facultades constructivistas de cada uno, pero gracias también a la comunicación habilitada por tales facultades, siempre es posible acercarse a los significados mantenidos por cada uno. Por ello, en resumen, la comprensión o interpretación de un texto va mucho más allá de la comprensión de las palabras u oraciones del texto, pues ella demanda por encima de todas las cosas el conocimiento previo del lector, y con ello el significado del texto tendrá que adaptarse para bien o para mal a la red semántica que el lector ha construido, sin ella no hay interpretación posible. Una manzana es un fruto o es un espacio urbano según el contexto semántico en el que se coloque.

((8)) Todo lector entonces debe desarrollar estrategias que le permitan esclarecer el significado del autor ciertamente usando las palabras del autor pero sobre todo re-construyendo el significado con sus propias palabras. Entender las palabras del autor, las oraciones y párrafos que la componen no es suficiente para la interpretación del texto. Lo que el autor escribe es la condición necesaria pero no suficiente para la interpretación por parte del lector. Así como la presencia de nubes es una condición necesaria pero no suficiente para la lluvia, el entendimiento de las partes componentes del texto son condiciones necesarias para la interpretación del mismo, pero no es suficiente. Palabras, oraciones y párrafos son los elementos que activan la red semántica del lector y por medio de esta activación el lector interpreta. Es claro que sin texto no hay interpretación, pero debe ser igualmente claro a este punto que no porque hay texto, inclusive texto magistralmente escrito, habrá necesariamente una interpretación por parte del lector. Reconfirmamos entonces que el acto interpretativo dependerá del conocimiento previo del lector.

((9)) Lo que el lector ya sabe acerca de la información contenida en el texto no es una cantidad fija por así decirlo. La dinámica desplegada entre el autor y el lector no es una transacción comercial entre ambos donde el lector tiene o no tiene suficiente “dinero” para pagar el “precio” del autor. Una metáfora más exacta de esta fascinante lucha por transmitir y capturar significados, es decir, que el lector puede crear el dinero necesario para pagar el precio del autor si tiene las estrategias adecuadas. El lector puede poner su mente a trabajar de tal forma que el conocimiento poco activado se active, se combine en formas novedosas y modifique su red semántica, para que sus hilos puedan capturar los elusivos significados intentados por el autor. El procesamiento es una manera de contrarrestar el efecto negativo de la ausencia de conocimiento previo.

((10)) Hay dos formas de procesamiento. Una forma es inductiva, donde el lector con los significados creados por las partes componentes del texto intenta acomodarlos en su red semántica. La otra forma es deductiva, donde el lector crea un significado tentativo e intenta acomodarlo dentro de las palabras, oraciones y párrafos del texto. La primera es la creación de significados desde abajo hacia arriba, y la otra desde arriba hacia abajo, o por decirlo de otra manera, del texto a la mente del lector o de la mente del lector al texto. El viejo consejo de lectura de que primero leemos para interpretar estrictamente lo que el autor dice y luego damos nuestra opinión acerca de ello tiende a ser poco efectivo, pues realizar tal esfuerzo es intentar hacer trabajar la mente en un modo inductivo primero y deductivo después como si hubiera un “switch” dentro de la misma. Los dos procesos se han de dar según se vayan necesitando y forzar a la mente a mantenerse en uno de estos dos procesos posiblemente resultará agotador y poco redituable. De esta manera una visión secuencial del proceso de interpretación del texto (inducción

primero, deducción después) ha sido transformada por la psicología cognitiva a una visión interactiva, es decir, de intercambio intuitivo de uno u otro.

((11)) Tal intercambio de procesos inductivo-deductivo se hace automático en lectores competentes. No sabemos muy bien cómo es que el intercambio se puede llevar a cabo, pero sí sabemos que la automaticidad de procesos más básicos es extraordinariamente importante. Mientras más automática sea nuestra memoria por vocabulario, mientras más automática sea nuestra capacidad de capturar grupos de palabras en un solo vistazo, mientras más acostumbrados estemos a elaborar preguntas conforme vamos leyendo, el texto mayor será nuestra probabilidad de interpretarlo. No podemos detenernos todo el tiempo a pensar cuál es el significado de tal o cual palabra (aunque obviamente de tiempo en tiempo hay que hacerlo y recurrir al diccionario), ni tampoco podemos estar deteniendo la lectura para generar nuestras preguntas lectoras (aunque es igualmente obvio que en algún momento debemos hacerlo). Mientras más automático sea nuestro vocabulario y nuestra generación de preguntas más factible será atrapar el significado. La mente se mantiene ágil y alerta con toda su capacidad cognitiva disponible para lograr sus objetivos lectores de interpretación. Leer un texto difícil es similar a bailar. Al principio se la pasa uno pensando más en el movimiento de los pies que fluyendo con el ritmo de la música. Cuando ciertos patrones básicos de movimientos se automatizan, la mente se libera y hay recursos cognitivos para armonizar con la pareja, y mover otras partes del cuerpo según el estilo personal y la creatividad natural de los participantes. Los buenos lectores como los buenos bailarines saben qué hacer según el ritmo de la lectura y no se quedan atorados en sus propios procesos mentales, como el bailarín principiante se queda “cuatrapeado” en sus intentos de mover sus pies a un cierto compás.

#### LA PRUEBA DE FUEGO DE LA INTERPRETACIÓN

((12)) ¿Cómo sabemos si estamos interpretando adecuadamente un texto? Para dar respuesta a tal pregunta en un nivel inicial es importante darse cuenta de dos características de importancia: si somos capaces de interpretar un texto podemos explicarlo con nuestras propias palabras, y al mismo tiempo somos capaces de relacionar nuestras palabras con las palabras del autor, como evidencia o apoyo a lo que hemos dicho. ¿Han interpretado adecuadamente lo que han leído en este ensayo? Coloquen este texto a un lado y traten de verbalizar por su cuenta los puntos principales del mismo. Ahora tomen el texto de este ensayo nuevamente y usen las palabras del texto para confirmar lo que han dicho. Si sienten tal ejercicio satisfactorio es necesario observar que la comprensión, entendimiento o interpretación de un texto tiene además de lo anterior una dimensión dialógica. Si somos capaces de establecer un diálogo con otros lectores y ajustarnos a las negociaciones de significados que se vayan generando según cada lector vaya presentando su punto de vista, habremos pasado la prueba de fuego de la interpretación de un texto, en el cual no habrá una interpretación necesariamente correcta o incorrecta sino el logro de la mejor interpretación que nos ha sido posible.

## EL PROCESO DE REFLEXIÓN SOBRE EL CONTENIDO DE UN TEXTO

### Índice

- Reflexión y pensamiento crítico
- Reflexión y metacognición
- Acciones concretas del lector reflexivo

((1))Al reflexionar sobre el contenido de un texto la información localizada e interpretada adquiere una nueva dimensión. Ahora se consideran sus causas y sus implicaciones. La información se ha mezclado tanto con nuestro conocimiento previo que ahora podemos ver sus fortalezas y debilidades, y podemos reconstruirla de manera personal para adaptarla a cualquier situación que deseemos. Es en esta forma de procesamiento de la información cuando hacemos las preguntas esenciales. Si bien en todo acto lector estamos localizando-recuperando información, interpretándola y reflexionando sobre ella, cuando esta última se vuelve preponderante, reconocemos lo que es esencial y nuestro pensamiento tiende a ser mucho más firme y disciplinado. No nos distraen los detalles y nos enfocamos en asuntos cruciales.

### REFLEXIÓN Y PENSAMIENTO CRÍTICO

((2))En la reflexión se manifiesta el pensamiento crítico y el abandono de actitudes egocéntricas. Todo lector se acerca al texto no como un papel en blanco sobre el que se ha de escribir la información, sino como una hoja ya escrita que ha de transformarse a sí misma gracias a la información obtenida en la lectura. Así llegamos al texto con actitudes de que las cosas son ciertas porque tenemos una opinión acerca de ellas, porque nuestro entorno piensa que son ciertas, porque siempre las hemos creído o porque nos conviene creerlas. En los procesos de reflexión nos separamos de tales formas de pensamiento y buscamos criterios de verdad lógicos u objetivos que avalen lo que el texto dice. Buscamos en esencia validar lo que aprendiendo del texto en función de sus argumentaciones, conclusiones y evidencia. El texto puede retar nuestras creencias y egocentrismo pero un proceso reflexivo nos hace valorarlo, darle una oportunidad de entrar en nuestra mente y con ello modificar o dejar igual nuestro pensamiento.

((3))Los textos son campos de batalla en los cuales el significado por así decirlo tiene que ser conquistado. Es común usar la expresión de “leer entre líneas” para caracterizar una situación en la cual lo que se intenta decir no está del todo escrito en las palabras del texto sino que se infiere detrás de ellas. Tal “ocultamiento” rara vez es intencional por parte del autor. Casi todos los escritores desean ser comprendidos por sus lectores, pero las palabras tienen sus limitaciones y los significados siempre quedan incompletos dentro del texto. En los procesos de reflexión completamos tales significados dándoles una narrativa diferente, organizando la información de diferente manera, esclareciendo sus implicaciones. Es decir, hacemos una traducción del texto en una lengua que refleje ya no el conocimiento del autor sino nuestro propio conocimiento, y con ello además de apropiarnos del conocimiento del texto creamos una variación que es sólo nuestra. Ningún autor es independiente de los otros. Las obras de los más grandes escritores son consecuencia de las obras de otros escritores que los precedieron. Lo que le dio el toque distintivo al nuevo escrito fue precisamente la apropiación de las viejas ideas y su reflexión sobre ellas para crear una nueva síntesis.



## REFLEXIÓN Y METACOGNICIÓN

((4))El lector reflexivo tiene que ser metacognitivo. Esto es, debe ser capaz de monitorear su propio pensamiento y establecer un juicio sobre la pertinencia de sus acciones lectoras. El último propósito de leer el texto es la adquisición de un conocimiento significativo y por ello los procesos reflexivos tienen que formular metas lectoras para definir claramente qué es lo que se quiere lograr con la lectura. Todo texto es infinito si se quiere reflexionar sobre él. Hay académicos que han escrito libros enteros analizando el primer capítulo del Quijote. Por ello al leer el texto reflexivamente se tiene siempre una meta que sea factible de alcanzar o que permita obtener la información necesaria para resolver un problema. Todo lector además tiene una concepción de lo que es una lectura efectiva. Si no entiende lo que lee, hace preguntas; si se siente aburrido, se concentra escribiendo las ideas que va leyendo en su propio estilo; si se le escapan de la memoria los puntos principales crea un organizador de la información, etc. El lector reflexivo al realizar estos actos metacognitivos se autoevalúa en su esfuerzo de obtener la información que necesita y cómo la necesita. Un lector obsesivo que quiere entender todos los detalles del texto y un lector descuidado que ignora puntos cruciales del texto son los extremos de un espectro donde el lector reflexivo se encuentra en la mitad.

### ACCIONES CONCRETAS DEL LECTOR REFLEXIVO

((5))El pensamiento crítico y metacognitivo son componentes del proceso de todo lector competente. No basta con saber dónde está la información, ni basta con ser capaz de interpretar la información como el autor la interpreta. Es importante empujar la información a un nivel más personal de reflexión donde se logre la apropiación del texto, para de ahí utilizar las ideas como uno haya decidido usarlas. Este proceso está basado en acciones concretas que son como pinceladas que al ser repetidas con diferentes colores va dibujando lo que el pintor tenía en mente. Si un autor hace una afirmación general de importancia, el lector reflexivo encuentra dentro de su conocimiento previo un ejemplo. Si un autor hace una pausa dentro del texto, como lo indica un párrafo o un subtítulo el lector reflexivo, es capaz de expresar en forma resumida cuál es el punto esencial dentro de ella. Mientras que los autores frecuentemente presentan sus puntos de vista en cierto orden, el lector reflexivo piensa en los contenidos del texto en un orden que le sea más natural de acuerdo a lo que él ya sabe. Un buen lector reflexivo es capaz de reconocer puntos débiles de un texto y dar una interpretación personal pues es capaz de comparar la información del texto con otras fuentes de información.

((6))El lector reflexivo es re-organizador incansable del material leído. No es sorprendente que los mapas conceptuales o cualquier otro organizador de la información sean hoy en día tan apreciados en todos los ámbitos educativos. El acto de cambiar un texto continuo a un texto discontinuo donde este último capture digamos con menos del 5% del texto original la ideas principales del texto y una relación lógica entre ellas es una actividad altamente reflexiva. Por ejemplo, si se logra que en un texto de 1000 palabras las ideas principales se encapsulen en un mapa conceptual que utiliza unas 20 palabras se tiene que reflexionar profundamente sobre cuáles son los conceptos fundamentales y cómo se relacionan ellos entre sí. Ello implica un análisis del texto que lo separe en partes componentes y lo vuelva a unir en tal forma que se entienda la relación entre esas partes.

((7))La metáfora es una parte esencial del texto. Todo autor consciente o inconscientemente las utiliza para llevar sus significados del ámbito de lo conocido a lo desconocido. Revisemos el texto generado en este ensayo. Se ha hablado del lector como algo diferente a una hoja en blanco, el texto como un campo de batalla, leer entre líneas, la oscuridad del texto, etc. Tales elementos son siempre puntos básicos de reflexión pues a través de una imagen cotidiana se trata de llegar a un significado más abstracto. Comprender la pertinencia de las metáforas del autor y ser capaz de crear metáforas para apuntalar los significados del texto es trabajo cotidiano de todo lector reflexivo. ¿Puede el lector de este texto generar nuevas metáforas o ver las limitaciones de las metáforas utilizadas?



### *¿LEEMOS TODOS DE LA MISMA FORMA?* <sup>18</sup>

---

#### **Índice**

Lectores de vocabulario amplio vs. lectores de vocabulario reducido  
Lectores reproductores vs. lectores localizadores  
Lectores veloces vs. lectores cautos  
Lectores apáticos vs. lectores motivados  
Lectores intuitivos vs. lectores sistemáticos  
La posibilidad siempre latente de eliminar las diferencias.

#### **Introducción**

((1))La experiencia de la vida diaria y la experiencia con nosotros mismos como lectores nos hacen responder a la pregunta inicial de este ensayo con una resonante negativa. En esencia leemos de diferente manera porque hemos educado nuestro sistema visual a trabajar de diferente manera, porque tenemos diferente conocimiento previo para hacer sentido de un texto, porque hemos desarrollado técnicas de lectura diversas, porque el nivel emocional de involucramiento con el texto son diferentes, porque nuestros estados anímicos y por ende cognitivos fluctúan, porque el tiempo disponible para la lectura es diferente. En fin, podríamos ir citando una lista interminable de razones para justificar lo obvio y llegar a la verdad de Perogrullo: Todos los lectores son diferentes y por ello leen de diferente manera. En este ensayo trataremos de puntualizar los puntos más importantes de estas diferencias y hacer notar las acciones que distinguen a los buenos lectores y que unifican una descripción general de la competencia lectora. Mientras que los malos lectores son diferentes en mil formas, los buenos lectores muestran muchos más puntos en común.

((2))Para un mal lector, el texto puede ser un ladrón malvado ya que le roba su tiempo, su dinero, su auto-estima, su confianza en los procesos de comunicación. Curiosamente tan tajante afirmación no tiene que ver con la calidad del texto. Para un lector inexperto El Quijote y Hamlet pueden ser tales ladrones. Un lector aburrido tratando de dilucidar el vocabulario de estas obras maestras de la literatura universal, sus implicaciones filosóficas o su estilo, realiza un esfuerzo infructuoso que percibe como un robo de su tiempo; el precio que pagó por los libros finalmente es un atraco a su bolsillo; y su incapacidad para leer con comprensión estos textos, empeorando las cosas, puede traer como consecuencia un estigma académico. Si tan desafortunado lector es reprobado o señalado como intelectualmente incapaz, el texto le está robando también su auto-estima. En estas condiciones el texto puede ser un enemigo, alguien de quien cuidarse, alguien quien a pesar de tener la fama de ser proveedor de riquezas inimaginables, resulta ser un ladrón despiadado. En realidad el texto no es el ladrón, sino un proceso educativo que no dio lugar a que el aprendiz fuera capaz de utilizar la herramienta más poderosa que la cultura ha producido para descifrar los significados que la misma cultura crea. El

---

<sup>18</sup> D.R. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México, 2008 Material reproducido para fines académicos, prohibida su reproducción sin la autorización de los titulares de los derechos.

ladrón está dentro del lector, no en el texto. El ladrón tiene nombre y apellido: Iliteracidad Crónica.

((3))Uno de los aspectos científicos más fascinantes acerca de la lectura es precisamente entender porqué los lectores son diferentes, tan diferentes como la oscuridad y la luz que existe en los extremos del espectro que va de la iliteracidad crónica a la creación literaria. La psicología cognitiva y los estudios de la motivación han encontrado una serie de características para identificar estas diferencias que describiremos brevemente:

#### LECTORES DE VOCABULARIO AMPLIO VS. LECTORES DE VOCABULARIO REDUCIDO

((4))Leer un texto es fácil en un sentido convencional y muy difícil si consideramos que los significados asociados al texto deben ser capturados por el lector. El proceso lector se manifiesta desde los procesos de bajo nivel, es decir, aquellos que permiten reconocer la palabra impresa y asignarle un significado dentro del léxico personal del lector, a los procesos de alto nivel que conjunta ideas del texto y las relaciona con el conocimiento previo. Aquí podemos identificar una diferencia importante entre los lectores al observar que todo debe iniciar con una posibilidad de entrada al léxico personal. Si un lector conoce más palabras que otro, más probabilidad tiene de lograr una conexión con el conocimiento previo disponible. No es correcto afirmar que un vocabulario amplio ha de promover necesariamente mayor comprensión de lectura. Es correcto decir que tener dominio inmediato de los significados de las palabras favorece la comprensión lectora. Esto significa que un lector con un vocabulario reducido puede ser un mejor lector que otro con mayor vocabulario porque otros procesos entran en juego, como veremos a continuación.

#### LECTORES REPRODUCTORES VS. LECTORES LOCALIZADORES

((5))El procesamiento mental de la información de un texto se manifiesta de muchas maneras. Supongamos que les damos 15 minutos para leer este ensayo y después de ese lapso les damos exámenes que reflejen diferentes formas de procesamiento. Hablemos de dos formas de procesamiento: procesamiento para reproducir el contenido del texto y procesamiento para localizar la información del texto. Si nos colocamos en la primera situación pensemos en un examen que tiene como objetivo que recuerden de memoria el contenido del texto (sin poder observar el texto durante el examen), y otro que tiene por objetivo que recuerden dónde está la información relevante del texto. Tenemos entonces un tipo de lector “reproductor” y otro tipo de lector “localizador” de la información. Hay entonces lectores que son capaces de recordar lo que leyeron, hay quienes son capaces de localizar la información que necesitan recordar apoyados por el mismo texto. En textos cortos el lector reproductor lleva cierta ventaja, pero en textos largos donde la capacidad de memoria del lector rápidamente se sobrepasa, el lector localizador definitivamente toma ventaja. En exámenes académicos a “libro cerrado” el lector reproductor toma la delantera, mientras que en exámenes a libro abierto el lector localizador tiene más probabilidades de éxito. ¿Es mejor ser lo uno u lo otro? La respuesta es casi categóricamente negativa. Un buen lector tiene que ser ambos, si naturalmente tiene buena memoria tendrá que desarrollar sus habilidades de localización con un buena cantidad de práctica en esta área y viceversa.

## LECTORES VELOCES VS. LECTORES CAUTOS

((6))Supongamos que tienen ahora un tiempo muy largo (digamos dos horas) para leer este texto y se les da un examen que intente observar su capacidad de entendimiento del ensayo. Un lector veloz podrá revisar el texto muchas veces y en cada pasada su entendimiento y dominio del mismo aumentará. Tendrá ventaja en el número de veces que puede intentar obtener significado del texto. Por su parte un lector cauto podrá leer el texto no más de un par de veces pero en cada una de ellas tal vez su comprensión del texto sea mayor que un lector rápido o inclusive podríamos pensar que existe cierta equivalencia entre uno y otro, y decir que por cada pasada de un lector cauto sobre el texto se necesitan tres pasadas del lector veloz. Si ponemos esto como analogía con un juego de dados, el lector veloz arroja más veces los dados y con ello puede obtener los números deseados mientras que un lector cauto se toma su tiempo para arrojar los dados de cierta manera para que aumenten sus probabilidades de que se obtengan también los números deseados. Hacemos la misma pregunta: ¿Qué es mejor? Y damos la misma respuesta: los dos. Un buen lector es capaz de hacer lecturas veloces que revisen la misma información varias veces en poco tiempo, y también de ser capaz de moverse muy lentamente sobre el texto para que cada oración y cada párrafo vayan revelando sus significados. Decidir cuando se es lo uno u lo otro es parte del arte de leer efectivamente.

## LECTORES APÁTICOS VS. LECTORES MOTIVADOS

((7))El interés por la lectura es obviamente otra diferencia que se puede observar entre los lectores. Un lector motivado será capaz de mantener su atención por largos periodos de tiempo, ya sea como lector veloz o cauto, reproductor o localizador. Su concentración profunda en el tema le permitirá usar óptimamente sus recursos cognitivos y extraer los significados del texto que desea. Un lector motivado toma ventaja de cada segundo de la actividad y su mente está ágilmente estableciendo conexiones entre las ideas del texto y su conocimiento previo. Un lector de este tipo, fluye con la lectura, está involucrado con sus conceptos. El lector apático, por su parte, trabaja “a medias.” Su mente se encuentra la mitad del tiempo en la lectura y la otra mitad en asuntos personales. Su mente está constantemente ocupada por situaciones que nada tienen que ver con la lectura, como lo que hará después de liberarse de la tarea, los problemas que tiene, aspiraciones variadas que lo impulsan, temores que lo acechan, etc. El sistema humano para el procesamiento de la información está dado de tal manera que para aprender tenemos que reducir nuestro campo atencional, esto significa que nuestra mente, teniendo una capacidad portentosa para almacenar información, tiene una capacidad muy limitada para procesar información. En el momento de la lectura el lector, para tener éxito, debe estar concentrado en ella (estar orientado hacia la tarea) y evitar pensamientos intrusos de su vida personal (evadir la orientación hacia el yo).

## LECTORES INTUITIVOS VS. LECTORES SISTEMÁTICOS

((8))Al confrontar un texto todo lector toma decisiones respecto al uso que ha de dar del texto. Se tienen metas prácticas (pasar un examen) y se tienen metas personales (lograr un conocimiento significativo). Con estas metas en mente un lector experimentado puede simplemente abordar el texto sin metodología explícita alguna. Este es un lector intuitivo. Se han hecho innumerables estudios que muestran que todo lector tiene una metodología implícita que guía las acciones y la toma de decisiones en el proceso de lectura, y tal metodología puede ser extraordinariamente poderosa como sucede en lectores asiduos que no tienen preparación en educación o

en psicología. Existe también el lector sistemático, es decir, aquel que ha aprendido algunas técnicas de lectura y las ha llegado a automatizar tan profundamente que se manifiestan tan espontáneamente como en el lector intuitivo. En este caso se siguió un proceso de toma de consciencia de acciones que favorecen una lectura efectiva. Se internalizaron reglas como “lee el resumen primero”, “leyendo sólo el título imagina de qué va a hablar el texto”, “identifica la estructura del escrito a través de títulos y subtítulos”, “sé capaz de repetir la narrativa de un párrafo, de una sección, del texto completo con tu propia narrativa”, “elabora una pregunta en todo aquello que sientes que no entiendes”, etc. A través de una buena educación lectora, tales acciones y pensamientos con los años se hacen automáticas. Lo ideal sería por supuesto que la práctica de leer nos hiciera descubrir todos estos “trucos” del buen leer por nosotros mismos, cosa que en realidad sucede con lectores naturalmente privilegiados, en la mayoría de los casos los padres y los maestros tenemos que promover que los lectores jóvenes se conviertan en lectores sistemáticos. Es parte de la sabiduría pedagógica aprovechar al máximo lo que es intuitivo en el alumno y regular lo que no lo es. El lector intuitivo lleva cierta ventaja sobre el sistemático pues el proceso es naturalmente dado por su propia práctica, pero un lector sistemático a la larga puede superar al intuitivo, pues su proceso educativo le puede ayudar a compensar cualquier carencia que naturalmente tenga.

#### LA POSIBILIDAD SIEMPRE LATENTE DE ELIMINAR LAS DIFERENCIAS.

((9))Las diferencias pueden seguirse señalando entre lectores de interpretación controlada y lectores de interpretación libre, lectores reflexivos de la forma y lectores reflexivos del contenido, lectores de fijación ocular breve y lectores de fijación ocular prolongada, etc. Este tema ha producido volúmenes interminables en la literatura especializada. El punto por recordar es que algunas veces supuestas debilidades son también fortalezas (como el caso de los lectores cautos), y que casi todos los comportamientos asociados a una comprensión lectora efectiva son susceptibles a una intervención pedagógica. Todo individuo propiamente guiado en los procesos de literacidad podrá llegar a ser un buen lector.

## ANEXO 4

### *BEATRIZ (LA POLUCIÓN)<sup>19</sup>*

---

Dijo el tío Rolando que esta ciudad se está poniendo imbanicable de tanta polución que tiene. Yo no dije nada para no quedar como burra pero de toda la frase sólo entendí la palabra ciudad. Después fui al diccionario y busqué la palabra imbanicable y no está.

El domingo, cuando fui a visitar al abuelo le pregunté qué quería decir imbanicable y él se rió y me explicó con muy buenos modos que quería decir insoportable. Ahí sí comprendí el significado porque Graciela, o sea mi mami, me dice algunas veces, o más bien casi todos los días, por favor Beatriz, por favor a veces te pones verdaderamente insoportable.

Precisamente ese mismo domingo a la tarde me lo dijo, aunque está vez repitió tres veces por favor por favor por favor Beatriz a veces te ponen verdaderamente insoportable, y yo muy serena, habrás querido decir que estoy imbanicable, y a ella le hizo gracia, aunque no demasiada pero me quitó la penitencia y eso fue muy importante.

La otra palabra, polución, es bastante más difícil. Esa sí está en el diccionario. Dice, polución: efusión del semen. Qué será efusión y qué será semen. Busqué efusión y dice: derramamiento de un líquido. También me fijé en semen y dice: semilla, simiente, líquido que sirve para la reproducción. O sea que lo que dijo el tío Rolando quiere decir esto. Está ciudad se está poniendo insoportable de tanto derramamiento de semen. Tampoco entendí, así que la primera vez que me encontré con Rosita mi amiga, le dije mi grave problema y todo lo que decía el diccionario. Y ella: tengo la impresión de que semen es una palabra sensual, pero no sé qué quiere decir. Entonces me prometió que lo consultaría con su prima Sandra porque es mayor y en su escuela dan clases de educación sensual.

El jueves vino a verme muy misteriosa, yo la conozco bien cuando tiene un misterio se le arruga la nariz, y como en la casa estaba Graciela, espero con muchísima paciencia que se fuera a la cocina a preparar las milanesas, para decirme, ya averigüé, semen es una cosa que tienen los hombres grandes, no los niños, y yo, entonces nosotras todavía no tenemos semen, y ella, no seas bruta ni ahora ni nunca, semen sólo tienen los hombres cuando son viejos como mi papi o tu papi el que está preso, las niñas no tenemos semen ni siquiera cuando seamos

---

<sup>19</sup> La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Ed.SEP. 2000. México D.F. pp.53-54.

abuelas, y yo, que raro e, y ella, Sandra dice que todos los niños y las niñas venimos del semen por que este líquido tiene bichitos que se llaman espermatozoides y Sandra estaba contenta porque en la clase de ayer había aprendido que espermatozoide se escribe con Z.

Cuando se fue Rosita yo me quedé pensando y me pareció que el tío Rolando quizás había querido decir que la ciudad estaba insoportable de tantos espermatozoides (con z) que tenía. Así que fui otra vez a lo del abuelo, porque él siempre me entiende y me ayuda aunque no exageradamente, y cuando le conté lo que había dicho el tío Rolando y le pregunté si era cierto que la ciudad estaba poniéndose imban cable porque tenía muchos espermatozoides, al abuelo le vino una risa tan grande que casi se ahoga y tuve que traerle un vaso de agua y se puso bien colorado a mi me dio miedo de que le diera un patatús y conmigo solita en una situación tan espantosa.

Por suerte de a poco se fue calmando y cuando pudo hablar me dijo, entre tos y tos, que lo que el tío Rolando había dicho se refería a la contaminación atmosférica. Yo me sentí más bruta todavía, pero enseguida él me explicó que la almófera era el aire, y como en esta ciudad hay muchas fábricas y automóviles todo ese humo ensucia el aire o sea la almófera y eso es la maldita polución y no el semen que dice el diccionario, y no tendríamos que respirarla pero como si no respiramos igualito nos morimos, no tenemos más remedio que respirar toda esa porquería.

Yo le dije al abuelo que ahora sacaba la cuenta que mi papá tenía entonces una ventajita allá donde estaba preso porque en ese lugar no hay muchas fábricas y tampoco hay muchos automóviles porque los familiares de los presos políticos son pobres y no tienen automóviles. Y el abuelo dijo que sí, que yo tenía mucha razón y que siempre había qué encontrarle el lado bueno a las cosas. Entonces yo le di un beso muy grande y la barba me pinchó más que otras veces y me fui corriendo a buscar a Rosita y como en su casa estaba la mami de ella que se llama Asunción, igualito que la capital de Paraguay, esperamos las dos con mucha paciencia hasta que por fin se fue a regar la plantas y entonces yo muy misteriosa, vas a decirle de mi parte a tu prima Sandra que ella es mucho más burra que vos y que yo porque ahora sí lo averigüé todo y nosotras no venimos del Semen sino de la almófera.



## ANEXO 5

### Práctica de los subprocesos RECUPERAR, INTERPRETAR Y REFLEXIONAR CON LA INFORMACIÓN

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

1

Lee cada párrafo. Luego, llena el círculo de la respuesta correcta a cada pregunta.

Durante la noche, Consuelo se despertó y se acercó a la ventana. Miró afuera y vio que caían grandes copos de nieve otra vez. Pensó con un suspiro en la belleza de la nieve. En la silla que estaba junto a su cama estaba su ropa de invierno: la chaqueta, las botas, la bufanda y los guantes. Aunque era muy tarde, la luna daba una luz muy suave. Consuelo tomó una decisión.



1. ¿Qué crees que hará Consuelo ahora?
  - a) Guardará la ropa y leerá.
  - b) Se pondrá la ropa y saldrá a ver la nieve.
  - c) Le sacará una foto a la luna y la nieve.

Polly llevaba treinta minutos esquiando en la carrera de esquí a campo traviesa. Le faltaba poco para llegar a la meta. Varios esquiadores ya la habían pasado pero Polly sentía que no tenía suficiente energía para llegar. Le pesaban las piernas, como si llevara grandes pesos atados a ellas. Le dolían todos los músculos del cuerpo. Quería dejarse caer en la nieve para descansar. De pronto, vio a toda su familia cerca de la meta. Gritaban su nombre, alentándola para que siguiera. Inmediatamente, Polly se sintió mucho mejor.

2. ¿Qué crees que hará Polly ahora?
  - a) Polly parará para saludar a su familia.
  - b) Polly se desplomará y no podrá continuar.
  - c) Polly se esforzará para llegar a la meta.



2

Lee cada párrafo. Después, llena el círculo de la oración que lo resume mejor.

En 1956 había en la ciudad de Nueva York dos equipos de béisbol en las ligas mayores. Los Yankees de Nueva York estaban en la Liga Americana y los Dodgers de Brooklyn en la Liga Nacional. El 8 de octubre de ese año, los dos equipos se enfrentaron en la Serie Mundial.

1. ¿Cuál es el mejor resumen del párrafo?

- (a) El 8 de octubre de 1956, los Yankees y los Dodgers se enfrentaron en la Serie Mundial.
- (b) La ciudad de Nueva York tenía varios equipos de béisbol en las ligas mayores.
- (c) Los Yankees de Nueva York y los Dodgers de Brooklyn pertenecían a las ligas mayores.
- (d) El béisbol era muy popular en la ciudad de Nueva York en 1956.



Al final de la novena entrada, Don Larsen lanzaba para los Yankees. Cuando ponchó al último bateador de los Dodgers, los aficionados enloquecieron. Larsen acababa de hacer algo que hasta entonces nadie había hecho. Con Larsen en el montículo, ningún Dodger había llegado a la primera base en todo el partido. Larsen había lanzado el único juego perfecto en la historia de la Serie.

2. ¿Cuál es el mejor resumen del párrafo?

- (a) El partido terminó cuando poncharon al último jugador.
- (b) El público enloqueció porque Larsen había lanzado el primer juego perfecto de la Serie.
- (c) Los Dodgers perdieron en la Serie Mundial.
- (d) Los Yankees demostraron que eran superiores.





3

Lee este formulario con atención. Después, responde a las preguntas que aparecen a continuación. Rodea con un círculo la letra de la respuesta correcta.

<b>Biblioteca Pública Franklin</b>			
<b>Formulario de la tarjeta de la biblioteca</b>			
Nombre del niño/a	Rosa Santos		
Dirección	132 Pine Lane		
Ciudad	Austin	Estado	Texas
Código	78704		
Teléfono	(312) 555-8081		
Fecha de nacimiento	10	5	1986
	Día	Mes	Año
Intereses personales			
<input checked="" type="checkbox"/>	libros	<input checked="" type="checkbox"/>	revistas
<input checked="" type="checkbox"/>	juegos de computadora		

- ¿Para qué es este formulario?
  - un concurso
  - una excursión
  - una biblioteca
- ¿Cuál es el número de teléfono de Rosa Santos?
  - 10-5-1986
  - (312) 555-8081
  - 78704
- ¿Qué información NO se encuentra en este formulario?
  - el nombre de la niña
  - el nombre de los padres
  - el nombre de la biblioteca
- ¿Cuántos intereses aparecen en la lista?
  - dos
  - tres
  - cuatro

4

Lee el cuento. Luego, llena el círculo de la respuesta correcta a cada pregunta.

Sarita correteaba por el patio del castillo. Detrás de ella iba su hermano Tomás, llevando en brazos a su hermanita Cristina. Ésta apoyaba la cara en el hombro de Tomás.

A Sarita le brillaban los ojos al recorrer con la vista los viejos muros del castillo. Jamás había visto una cosa tan hermosa.

Sarita tomó a Cristina de los brazos de Tomás. Cristina escondió la cara en el cuello de Sarita y empezó a llorar. Tomás le dio unas palmaditas en la espalda y le dijo que no se preocupara.

Tomás miró el piso y pateó una piedra. Le dijo a Sarita que él había visto bastantes edificios viejos durante el viaje, y que lo que quería era volver a casa para ver el partido de fútbol.

—Puedes ver partidos de fútbol cuando quieras —dijo Sarita —, pero no puedes ver todo esto en casa.

1. ¿Cómo se siente Sarita en el cuento?

- (a) preocupada      (b) triste      (c) deslumbrada

2. ¿Por qué crees que Sarita se siente así?

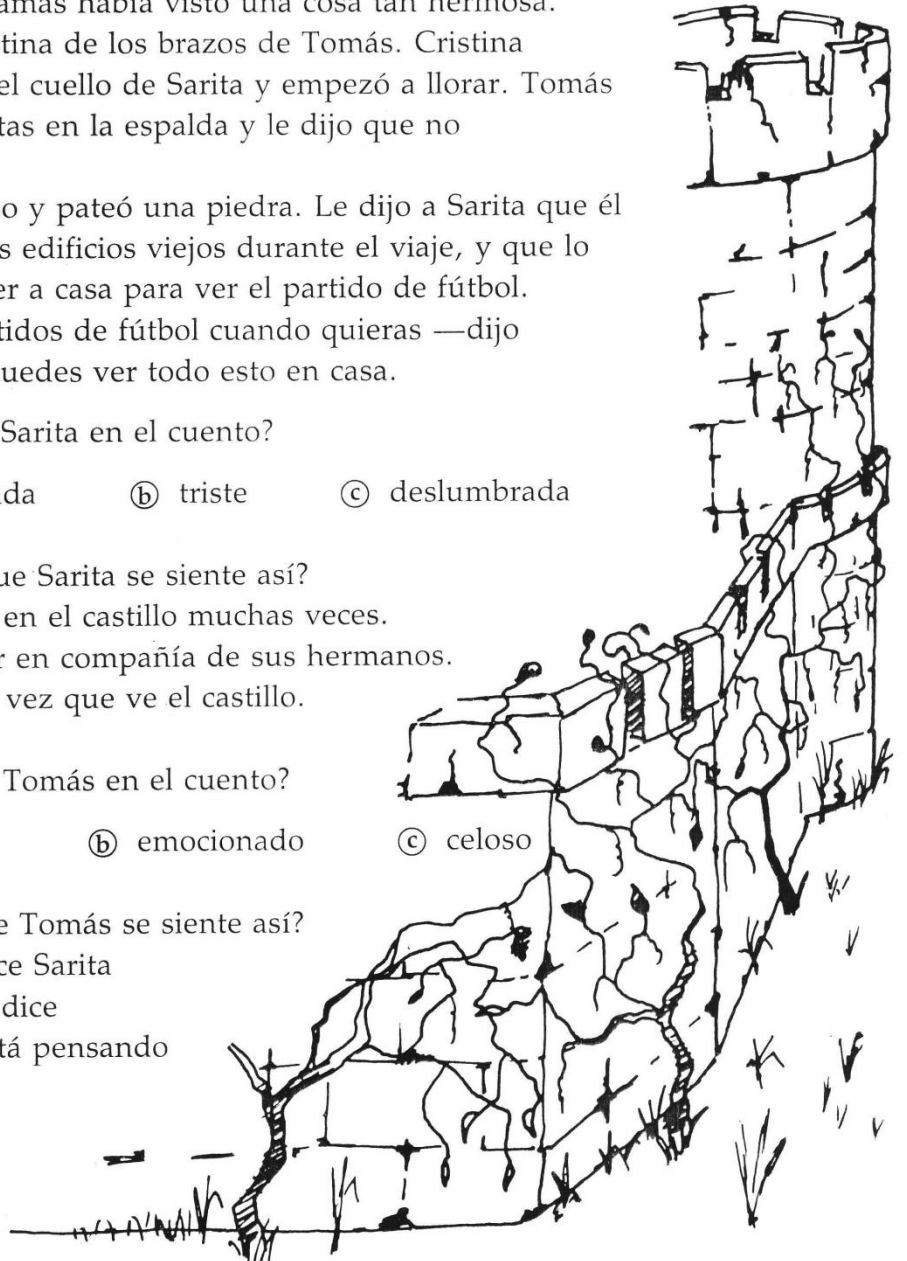
- (a) Había estado en el castillo muchas veces.  
 (b) Le gusta estar en compañía de sus hermanos.  
 (c) Es la primera vez que ve el castillo.

3. ¿Cómo se siente Tomás en el cuento?

- (a) aburrido      (b) emocionado      (c) celoso

4. ¿Cómo sabes que Tomás se siente así?

- (a) por lo que dice Sarita  
 (b) por lo que él dice  
 (c) por lo que está pensando



### María duerme hasta tarde

María se levanta a las siete de la mañana porque toma el camión a la escuela. Pero un día María se levantó a las ocho, y por eso se vistió muy rápido. Como el camión estaba por llegar, María corrió hasta la parada del camión. Después de un rato pensó, "Hoy es día de fiesta y no hay clases". Entonces volvió a casa.



1. María se levanta a las siete de la mañana. ¿Por qué?
- Le gusta dormir.
  - Quiere jugar.
  - Toma el camión.

2. Un día María se levantó a las ocho, y por eso \_\_\_\_\_.
- se vistió muy rápido
  - empezó a jugar
  - se levantó a las siete

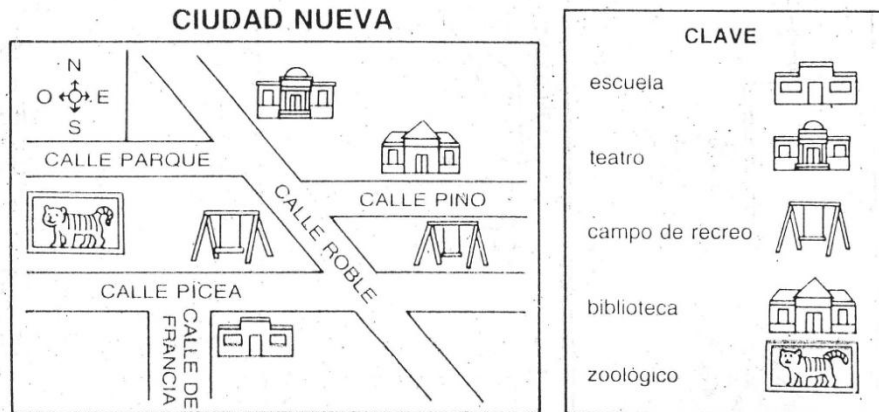
3. Como el camión estaba por llegar, María \_\_\_\_\_.
- preparó el desayuno
  - corrió hasta la parada
  - volvió a casa para dormir

4. ¿Por qué volvió María a casa?
- Le gustaba caminar.
  - Hacía frío.
  - No había clases.



6

Este mapa muestra una de las ciudades donde se presentó *Really Rosie* después de su estreno en Broadway. Usa el mapa para contestar las preguntas de abajo. Haz un círculo alrededor de la respuesta correcta.



1. ¿Qué símbolo representa el teatro?



2. ¿Cuántos campos de recreo hay en este mapa?

2      3      4

4. ¿Qué calle termina en la Calle Picea?

Calle de Francia      Calle Pino  
Calle Roble

5. ¿Qué representa el símbolo



escuela      biblioteca      teatro

6. ¿En qué calle está la biblioteca?

Calle Pino      Calle Picea  
Calle Roble

Argumento, ambiente y tono

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

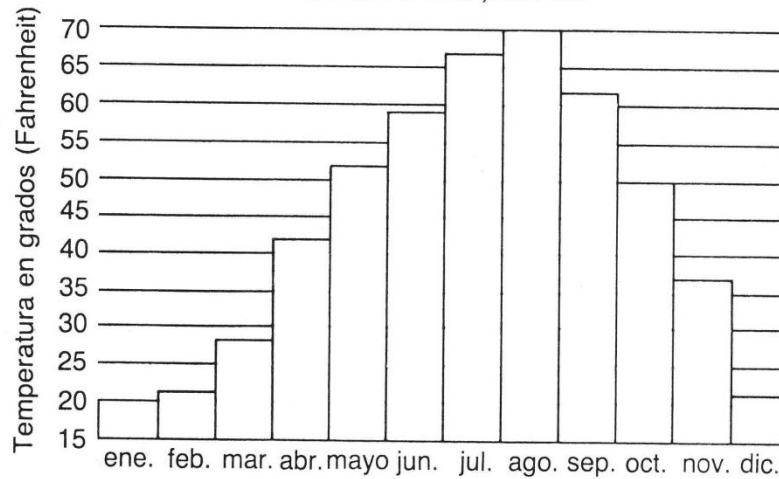
Lee cada párrafo. Luego, llena el círculo de la respuesta que completa cada oración correctamente.

- A.** El vecino era un viejito misterioso con aire de científico. Se pasaba todo el tiempo encerrado en su garaje. Marina y Jorge no resistieron la tentación de entrar a curiosear cuando lo vieron salir. Había enormes aparatos con luces, botones y palanquitas. Apretaron un botón. Se encendieron las luces, se abrió una puerta y apareció un robot que llevaba una bandeja con el desayuno servido.
- El ambiente es \_\_\_\_\_.
    - el jardín del vecino
    - una granja de aves
    - un garaje misterioso
    - la casa de Marina y Jorge
  - El tono es \_\_\_\_\_.
    - misterioso
    - romántico
    - poético
    - histórico
  - El argumento es \_\_\_\_\_.
    - una merienda campestre
    - una travesura de niños
    - una carrera de robots
    - una aventura espacial
- B.** Los piratas conocían todas las islas de los mares del sur. Iban en busca de tesoros. Sabían que muchos galeones antiguos cargados de oro y piedras preciosas se habían hundido tras encallar en los temibles arrecifes. Pero tenían una misión: pagar el rescate del hijo del rey. Y ningún peligro los detendría.
- El ambiente es \_\_\_\_\_.
    - la cordillera nevada
    - los lagos del norte
    - una finca
    - los mares del sur
  - El tono es de \_\_\_\_\_.
    - aventura
    - calma
    - regocijo y emoción
    - investigación científica
  - El argumento es \_\_\_\_\_.
    - el casamiento del rey
    - la misión de los piratas
    - la fundación de París
    - monstruos y titanes

Estudia la gráfica. Luego, llena el círculo de la respuesta correcta a cada pregunta.



TEMPERATURA MEDIA MENSUAL  
EN SAPPORO, JAPÓN



- ¿Qué mes es el más caluroso en Sapporo?
  - junio
  - julio
  - agosto
  - septiembre
- ¿Qué mes es el más frío?
  - enero
  - febrero
  - marzo
  - diciembre
- ¿Cuántos grados de diferencia hay entre el mes más caluroso y el más frío en Sapporo?
  - 20
  - 30
  - 40
  - 50
- ¿Qué meses tienen la misma temperatura media?
  - enero y diciembre
  - mayo y octubre
  - febrero y diciembre
  - julio y agosto
- ¿De qué mes a qué mes sube más la temperatura?
  - abril a mayo
  - junio a julio
  - marzo a abril
  - noviembre a diciembre
- ¿Qué mes tiene una temperatura media de 37 grados?
  - marzo
  - abril
  - octubre
  - noviembre

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

Lee el párrafo. Luego, llena el círculo de la frase que completa correctamente cada oración.

Como había pocos árboles en las praderas, los pioneros construyeron sus primeras casas de tepe, bloques cortados de tierra con zacate. Los bloques pesaban cincuenta libras y se ponían uno encima de otro para formar las cuatro paredes de la casa. Por supuesto, se dejaban aberturas para la puerta y las ventanas. El techo era de ramas y maleza con una capa exterior de bloques, sostenidos por varas de sauce puestas en forma de cruz. El grosor de las paredes hacía que la casa fuera fresca durante el verano y caliente durante el invierno. La casa protegía a la familia del viento y del frío, pero no de la lluvia. Cuando llovía, y por largo rato después de llover, el techo goteaba. En tiempos de sequía, caían del techo terrones secos. Para evitarlo, algunos pioneros forraban el techo por dentro con tela de algodón. Más tarde, cuando pudieron importar madera de otras regiones, muchos pioneros construyeron casas de madera y abandonaron sus casas de tepe.

1. Los pioneros construyeron casas de tepe porque \_\_\_\_\_.
  - (a) los protegían del viento
  - (b) no había madera
  - (c) el tepe no quema
  - (d) había sequía
  
2. El techo de una casa de tepe se forraba a veces con tela para \_\_\_\_\_.
  - (a) calentar la casa
  - (b) decorarlo
  - (c) contener la lluvia
  - (d) evitar la caída de terrones
  
3. Debido a su construcción, las casas de tepe \_\_\_\_\_.
  - (a) no eran cómodas
  - (b) protegían de la lluvia
  - (c) eran frías durante el invierno
  - (d) eran frescas durante el verano



## La fiesta

Conejo hizo un rico pastel de manzana. El olor del pastel se sentía por todos lados. Uno por uno llegaron los vecinos a tocar la puerta de la casa de Conejo.

Osito llevó miel. Ardilla llevó leche. Rana llevó zanahorias y Ratón llevó fresas. Conejo se sonrió. Entonces todos los amigos compartieron la fiesta.



1. ¿Qué frutas usó Conejo para hacer el pastel?

- a) fresas
- b) manzanas
- c) pasas

2. ¿Dónde se sentía el olor del pastel?

- a) en la puerta de Conejo
- b) en la manzana
- c) por todos lados

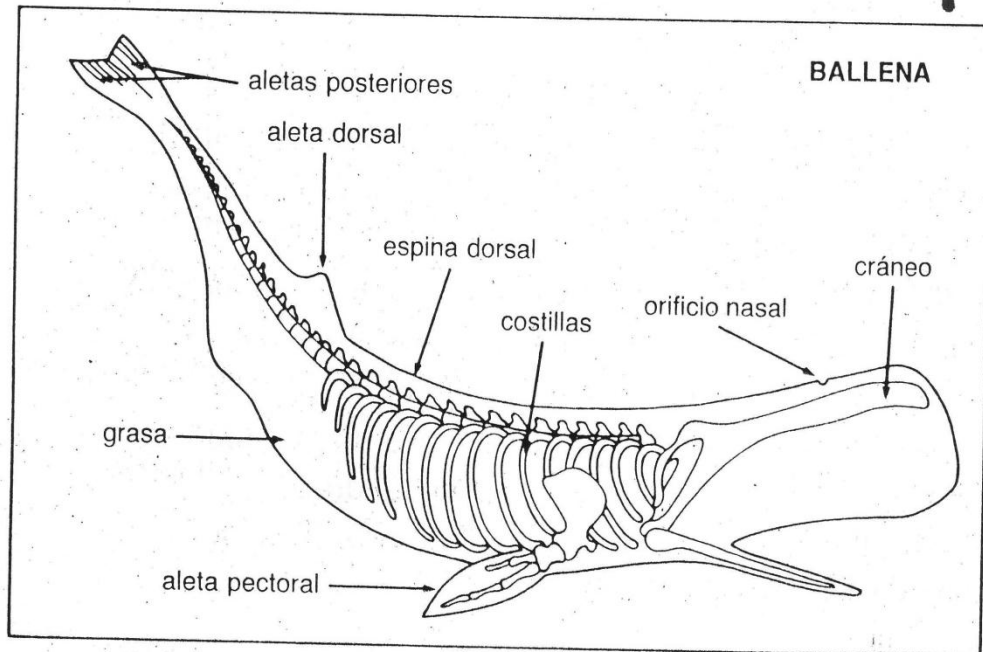
3. ¿Quién llevó zanahorias?

- a) Osito
- b) Conejo
- c) Rana



Usa este diagrama para contestar cada pregunta.  
Escribe una oración completa.

11



1. ¿Cómo se llaman las dos aletas que forman parte de la cola de la ballena? \_\_\_\_\_
2. ¿Cómo se llama el conjunto de huesos que atraviesa casi todo el cuerpo de la ballena? \_\_\_\_\_
3. ¿Cuál de estas aletas se encuentra en el lomo de la ballena: la aleta dorsal o la aleta pectoral? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. ¿Dónde se encuentra el orificio nasal de la ballena? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Lenguaje figurado

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

A. Lee cada oración. Luego, llena el círculo de la frase que significa lo mismo que las palabras subrayadas de la oración.

1. Cuando vio los pichones, Ema no podía creer lo que veía.  
Ⓐ se enojó Ⓒ se sorprendió  
Ⓑ desapareció Ⓓ se quedó ciega
2. Vamos a invitar al entrenador de loros porque me cae muy bien.  
Ⓐ me gusta mucho Ⓒ me disgusta mucho  
Ⓑ canta bien Ⓓ me enseña bien
3. Mientras los demás limpiaban las jaulas, él se cruzaba de brazos.  
Ⓐ trabajaba con sus brazos Ⓒ no hacía nada  
Ⓑ hablaba usando gestos Ⓓ discutía mucho
4. La señora se puso loca de contento al oír cantar al canario.  
Ⓐ quería pelear Ⓒ quería jugar  
Ⓑ estaba muy alegre Ⓓ estaba enojada
5. Si se escapa mi loro, me muero.  
Ⓐ dejo de vivir Ⓒ brinco de emoción  
Ⓑ me siento muy triste Ⓓ me da miedo
6. Todo el mundo sabe que las Águilas son el mejor equipo de béisbol.  
Ⓐ La gente de China Ⓒ El universo  
Ⓑ Mucha gente Ⓓ Un mapa de los países

Lee cada párrafo. Después, llena el círculo de la frase que completa la oración correctamente.

El Sahara es el desierto más grande del mundo. Es casi tan grande como los Estados Unidos: ocupa casi una tercera parte del continente africano. Mide 5,600 km (3,500 mi) de este a oeste, y 1,920 km (1,200 mi) de norte a sur. El Sahara tiene un clima muy seco y caluroso. Allí se han registrado las temperaturas más altas del mundo. En sus grandes extensiones arenosas, algunas dunas alcanzan una altura de 150 m (600 pies).

1. Probablemente, el autor escribió este párrafo para \_\_\_\_\_.
- (a) persuadir al lector de que visite el Sahara
  - (b) demostrar cómo el clima del Sahara afecta a sus habitantes
  - (c) describir algunas de las características del Sahara
  - (d) entretener al lector con un cuento increíble

¿Estás cansada de vivir en un bosque frío y húmedo? ¡Ven al desierto! Es fabuloso. El sol brilla sobre la cálida arena y casi nunca llueve. ¿Estás cansado de recoger hojas secas? En el desierto, las hojas casi no existen. Deja tus vacas en el rancho y ven a conocer los coyotes, las lagartijas y los halcones del desierto. ¡Vuela al desierto en Aerolíneas del Sol, las alas del viento del desierto!

2. Probablemente, el autor escribió este párrafo para \_\_\_\_\_.
- (a) entretener al lector con un cuento del desierto
  - (b) describir la vida en el desierto
  - (c) explicar a la gente cómo se puede cultivar el desierto
  - (d) persuadir a la gente de que visite el desierto

14

Usa esta tabla para contestar las preguntas.

PARQUES NACIONALES DE LOS ESTADOS DE LAS MONTAÑAS ROCOSAS			
Nombre	Extensión (en acres)	Estado	Características
Cavernas de Carlsbad	46,755	Nuevo México	Enormes cavernas subterráneas
Gran Cañón	1,218,375	Arizona	Cañón de 1,6 km (1 mi) de profundidad
Mesa Verde	52,085	Colorado	Acantilados con ruinas de viviendas indígenas
Bosque petrificado	93,493	Arizona	Madera petrificada, ruinas indígenas y Desierto Pintado
Montañas Rocosas	266,944	Colorado	Más de 100 picos de más de 3.300 m (11,000 pies) de altura
Yellowstone	2,219,823	Idaho, Montana y Wyoming	Géiseres, cañones y cascadas, flora silvestre y animales salvajes

- ¿Cuál es el parque nacional más grande?  
\_\_\_\_\_
- ¿Qué parques nacionales se hallan en Colorado?  
\_\_\_\_\_
- ¿En qué parque hay un cañón de 1,6 km (1 mi) de profundidad?  
\_\_\_\_\_
- ¿Qué parque tiene cavernas subterráneas?  
\_\_\_\_\_
- ¿Qué estados tienen más de un parque nacional?  
\_\_\_\_\_



Lee este artículo de enciclopedia sobre el perro de las praderas.  
Luego, responde a las preguntas.

**perro de las praderas.** Se llama así a una especie de rollizas ardillas de América del Norte que viven en madrigueras subterráneas. Estos animales alcanzan a medir un pie (30 cm) de largo, sin contar la cola de unas 3 pulgadas (7 cm), y pesan de 2 a 3 libras (0.9-1.3 kg). Tienen orejas redondas y pequeñas, patas cortas y un pelaje grueso de color amarillento. El perro de las praderas de cola blanca (*Cynomys leucurus*) es un poco más pequeño que el de cola negra (*C. ludovicianus*). Se alimentan principalmente de pastos; también comen raíces, tubérculos e insectos.

Cavan madrigueras subterráneas que forman grandes redes de corredores conectados. A ellas se entra desde la superficie por unos pozos verticales que miden de 10 a 12 pies (3-3.6 metros) de largo. Los perros de las

praderas permanecen en su madriguera sólo cuando hace mal tiempo. Incluso en invierno, en días de sol, salen para buscar comida. Anteriormente, los túneles de los perros se extendían por millas y eran comunes en todo el oeste de América del Norte, desde el sur de Canadá hasta el norte de México. Hoy son pocas y pequeñas las comunidades de perros de las praderas que quedan. Los ganaderos mataron a estos animales para evitar que se comieran el pasto destinado a sus ganados. Los perros de las praderas que sobreviven están en parques nacionales y estatales.

El perro de las praderas es atacado por hurones, águilas, halcones y otros animales. Cuando siente un peligro cerca, lanza un chillido agudo y muy fuerte para avisar a sus vecinos, quienes de inmediato desaparecen en sus madrigueras.

1. ¿Dónde viven los perros de las praderas? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Además de pastos, ¿qué comen estos animales? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. ¿Qué hace el perro de las praderas cuando siente que hay un enemigo cerca? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

Lee el cuento. Después, contesta las preguntas con oraciones completas.

16

Enrique, Pedro y Marta estaban perdidos. Se habían detenido a examinar un arroyo subterráneo y no se dieron cuenta de que el resto de la clase y el guía se habían ido. Pedro creía que debían seguir por el primer pasadizo. Aunque no tenía pasamanos como los otros, era amplio y parecía bastante seguro.

Enrique quería seguir el cauce del arroyo subterráneo. Había leído en una enciclopedia que los arroyos de las cuevas salen a menudo por las laderas de las montañas o, después de recorrer

kilómetros bajo tierra, salen a la superficie.

Marta observó dos pasadizos que tenían pasamanos. Sintió una ligera brisa que salía de uno de los pasadizos. Les recordó a Pedro y a Enrique que el profesor Pineda, guía del grupo, les había dicho que usaran solamente los pasadizos que tenían pasamanos, y que sentirían el aire fresco al aproximarse a la salida.

—Yo sugiero que tomemos este pasadizo —les dijo.

Los dos muchachos estuvieron de acuerdo. En menos de dos minutos, los tres salieron de la cueva.

1. ¿Por qué decidieron Enrique y Pedro seguir el consejo de Marta?

---



---

2. ¿Por qué rechazaron la sugerencia de Pedro?

---



---



---

3. ¿Por qué rechazaron la sugerencia de Enrique?

---



---

## ANEXO 6

### LISTADO DE SUBTAREAS POR NIVEL SEGÚN EL SUBPROCESO LECTOR

<b>Contexto de lectura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso privado</li> <li>• Uso público</li> <li>• Uso laboral</li> <li>• Uso educativo</li> </ul>		
<b>Tipo de texto</b>	• Continuo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narración</li> <li>• Exposición</li> <li>• Descripción</li> <li>• Argumentación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrucción</li> <li>• Documento o registro</li> <li>• Hipertexto</li> </ul>
	• Discontinuo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuadros y gráficas</li> <li>• Diagramas</li> <li>• Formularios</li> <li>• Mapas</li> <li>• Tablas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas informativas</li> <li>• Convocatorias</li> <li>• Anuncios</li> <li>• Vales o bonos</li> <li>• Certificados</li> </ul>
<b>Procesos lectores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuperar información</li> <li>• Interpretar el texto</li> <li>• Reflexionar y/o valorar el contenido y la forma del texto</li> </ul>		
<b>Niveles de complejidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complejidad mínima</li> <li>• Complejidad leve</li> <li>• Complejidad moderada</li> <li>• Complejidad mediana</li> <li>• Complejidad alta</li> </ul>		
<b>Tipo de preguntas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cerrada: 2 opciones (sí/no; acuerdo/desacuerdo) o opción múltiple.</li> <li>• Abierta: requiere la construcción de la respuesta.</li> </ul>		

PROCESO LECTOR	HABILIDAD	APLICADO A
Recuperar información	1. Reconocer	Partes de libro Detalles Idea principal Secuencias Relaciones causa y efecto
	2. Recordar	
	3. Secuenciar	
Interpretar el texto	1. Inferir	Tema principal Propósito del autor Idea principal Ambiente, tono
	2. Comparar	
	3. clasificar	
	4. identificar causa-efecto	
	5. predecir	
	6. interpretar significados	
	7. resumir	
	8. elaborar conclusiones	
Reflexionar y/o valorar el contenido y la forma del texto	1. Evaluar: juzgar, criticar, opinar	

Proceso	Nivel	Subproceso
Recuperar información	1	1. Localizar uno o más fragmentos de información utilizando un solo criterio.
	2	1. Localiza uno o más fragmentos de información utilizando múltiples criterios. 2. Localiza uno o más fragmentos de información discriminando satisfactoriamente entre información relevante que compite entre sí.
	3	1. Ubica simultáneamente fragmentos dispersos en el texto. 2. Utiliza múltiples criterios de búsqueda. 3. Reconoce la relación entre múltiples criterios de búsqueda
	4	1. Ubica información implícita en el texto. 2. Combina esta información implícita y la ordena en secuencia. 3. Infiere información relevante para la tarea, en textos de formato familiar.
	5	1. Ubica múltiples fragmentos que no aparecen destacados en el texto. 2. Combina y ordena en secuencias. 3. Infiere información relevante en textos menos familiares
Interpretar el texto	1	1. Reconoce la idea principal. 2. Reconoce el propósito del autor en el texto.
	2	1. Identifica la idea principal de un texto. 2. Comprende relaciones simples. 3. Define o aplica categorías simples. 4. Interpreta el significado dentro de una parte limitada del texto, cuando la información no es relevante y se requieren inferencias de bajo nivel.
	3	1. Integra diversas partes de un texto para identificar una idea principal. 2. Comprende relaciones entre diferentes partes del texto. 3. Interpreta el significado de una palabra o frase. 4. Compara, contrasta y clasifica en categorías, tomando en cuenta múltiples criterios.
	4	1. Utiliza una inferencia de alto nivel basada en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto que no le resulta familiar. 2. Utiliza una inferencia de alto nivel basada en el texto para interpretar el significado de una sección del texto, considerando el texto completo. 3. Maneja ambigüedades o ideas distintas a las expectativas generadas por el texto e ideas formuladas negativamente.
	5	1. Interpreta el significado de textos que incorporan sutilezas en el lenguaje, como lenguaje figurado o ironías. 2. Demuestra comprensión plena y detallada del texto.
Reflexionar y/o evaluar	1	1. Efectúa una conexión simple entre la información del texto y los conocimientos.
	2	1. Hace comparaciones o asociaciones entre el texto y sus conocimientos externos. 2. Explica una característica del texto basándose en su experiencia y actitudes personales.
	3	1. Efectúa asociaciones y comparaciones entre el texto y sus conocimientos externos. 2. Explica dos o más características del texto basándose en su experiencia y actitudes personales. 3. Demuestra una comprensión detallada del texto relacionándolos con conocimientos cotidianos, o derivando significados de conocimientos más específicos.
	4	1. Usa conocimiento formal para formular hipótesis acerca de un texto. 2. Muestra una comprensión exacta de textos largos y complejos.
	5	1. Evalúa críticamente o formula hipótesis derivadas de conocimientos especializados en relación con el tema del texto. 2. Maneja conceptos que difieren de las expectativas de lecturas y logra una profunda comprensión de textos largos y/o complejos.



## ANEXO 7

### *LA IMPORTANCIA DE HACER PREGUNTAS EN EL PROCESO DE COMPRESIÓN DE LECTURA*<sup>20</sup>

---

#### Índice

- Introducción
- Preguntas metacognitivas
- Preguntas de contenido

((1))Hacer preguntas pertinentes, que incrementen la probabilidad de encontrar la información que uno busca es una habilidad crucial en el proceso de desarrollo de la literacidad. El texto es en cierta forma como una persona que puede ser interrogado. El texto no puede tener por supuesto la flexibilidad de adaptarse a nuestras preguntas como pudiera hacerlo, por ejemplo, el autor del texto, pero sí nos da una gran cantidad de oportunidades para indagar sobre sus contenidos como lo veremos en este ensayo. Podemos decir que si un lector no hace suficientes preguntas acerca del texto probablemente no tendrá éxito en su meta de obtener información relevante para su desarrollo personal o para la resolución de problemas. Muchos lectores frustrados se preguntan a sí mismos por qué no pueden comprender un texto cuando en realidad su pregunta automática debería ser “¿cómo puedo formular una pregunta que me permita obtener información acerca de este asunto?” Al hacer una pregunta *sabemos que no sabemos* algo y tal conocimiento es ya una forma muy importante de saber, pues concentramos nuestra atención en un objetivo claro y en tal actividad hacemos más factible la comprensión. A través de la pregunta le damos estructura a la amorfa masa de nuestra ignorancia o creamos un cuchillo para penetrarla. Todo buen lector toma la actitud de un buen estudiante frente al texto: nunca se siente tímido para preguntar algo, nunca considera que sabe tanto que no es necesario formular más preguntas. Siguiendo el famoso proverbio chino podemos decir que aquel que hace preguntas puede sufrir de ansiedad por un tiempo acerca de sus capacidades para comprender lo que el texto intenta explicar, pero aquel que no hace pregunta permanece ignorante para siempre.

((2))Todos los lectores efectivos, entonces, hacen preguntas al texto y dada la infinita variedad de temas hay también una infinita variedad de tipos de preguntas. Sin embargo hay dos tipos de preguntas fundamentales que merecen ser explicadas por separado: las preguntas metacognitivas y las preguntas de contenido.

#### PREGUNTAS METACOGNITIVAS

((3))El término metacognición se refiere fundamentalmente al automonitoreo que un individuo hace acerca del funcionamiento de su propia cognición. Esto significa que a través de nuestro propio pensamiento ponemos, por así decirlo,

---

<sup>20</sup> D.R. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México, 2008 Material reproducido para fines académicos, prohibida su reproducción sin la autorización de los titulares de los derechos.

puntos de control de calidad en los procesos mentales necesarios para entender la lectura. Algunas preguntas metacognitivas fundamentales serían “¿estoy entendiendo lo que leo?”, “¿qué objetivos persigo en mi lectura? y una más ¿estoy logrando mis objetivos? Estos cuestionamientos obviamente no tienen nada que ver con la información del texto en sí, sino con la manera en que estamos procediendo con respecto al texto. Siguiendo esta línea de pensamiento podríamos tener preguntas metacognitivas más específicas como: ¿estoy subrayando las partes esenciales del texto para tener una mejor localización de ellas?, ¿estoy tomando notas, o haciendo anotaciones al margen del material más importante?, ¿estoy formulando preguntas para precisar aquello que no entiendo?, ¿estoy creando preguntas en cada uno de mis objetivos en esta lectura?

Estas preguntas raramente son conscientes en los buenos lectores pero de hecho siempre están implícitas en su desempeño lector y son preguntas que fueron internalizadas a través de las experiencias lectoras del aprendiz en largos periodos de práctica. Los niños no se preocupan con tales preguntas en los inicios de su aprendizaje de la lectura, pero conforme la información manejada en los textos se extiende, se ramifica y se enraíza, entonces tales preguntas se van internalizando y se vuelve parte de una segunda naturaleza del lector. Lectores mayores que no han vivido adecuadamente la experiencia lectora deben ser instruidos explícitamente en la formulación de tales preguntas. Si tales preguntas no están presentes en el proceso lector difícilmente éste podrá ser efectivo. Nunca será inútil recordar a cualquier lector acerca de la importancia de formular preguntas de auto-control. Aquellos que ya lo aplican inconscientemente, se darán cuenta que están haciendo algo bien y aquellos que no lo hacen todavía abrirán una avenida importante hacia la comprensión lectora.

#### PREGUNTAS DE CONTENIDO

4)) Los aspectos metacognitivos mencionados anteriormente son simplemente recursos mentales para la extracción efectiva de significados del texto, sin embargo el objetivo principal de leer un texto es extraer información útil y específica dentro del mismo. En tal situación las posibilidades de hacer preguntas son ilimitadas pero, aprovechando la célebre taxonomía de Bloom como una manera de mapear territorio tan complejo, podríamos hablar de preguntas de conocimiento fáctico, de comprensión, de aplicación, de análisis, de síntesis y de evaluación. Sobre cada una de ellas se presenta su forma estructural típica:

#### PREGUNTAS DE CONOCIMIENTO FÁCTICO

- ¿Cómo se puede describir X?
- ¿Bajo qué circunstancias se presenta X?
- ¿En qué contexto aparece X?
- ¿Cuáles son los hechos acerca de X?
- ¿Cuáles son las características de X?

## PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN

- ¿Cómo se compara X con...?
- ¿Cómo X es diferente de...?
- ¿Cuál es la idea más importante acerca de X?
- ¿Qué significa X para el autor A?
- ¿Qué sucede cuando X incrementa (disminuye, permanece constante)?
- ¿Qué preguntas haría a un experto para entender mejor X?
- ¿Cómo puedo crear una metáfora de X?

## PREGUNTAS DE APLICACIÓN

- ¿Cómo se interpreta X en el contexto A?
- ¿Cuáles son las consecuencias de X?
- ¿En una situación problemática dada (caso) que hechos ilustran X?
- ¿En una situación problemática dada (caso) como usaría X para dar una solución al problema?

## PREGUNTAS DE ANÁLISIS

- ¿Cuáles son las causas (elementos fundamentales) de X?
- ¿Qué argumentos pueden hacerse para probar la validez de X?
- ¿Cuál es la función esencial de X?
- ¿Cuáles son las partes componentes de X?
- ¿Cómo X llega a manifestarse (fabricarse)?
- ¿Qué se supone existe axiomáticamente para que se manifieste X?
- ¿Qué evidencia existe para probar (argumentar) la existencia de X?

## PREGUNTAS DE SÍNTESIS

- ¿Cómo se puede resumir X?
- ¿Cuál es mi interpretación personal (conclusión) acerca de X?

## PREGUNTAS DE EVALUACIÓN

- ¿Cuál es la importancia (el propósito del estudio) de X?
- ¿Cuál es el estatus actual de X dentro de una comunidad del conocimiento?

((5)) Tal lista, pudiendo parecer larga, es en realidad una muestra minúscula de las enormes posibilidades asociadas a la capacidad humana de hacer preguntas. En este escrito se han presentado varias posibilidades y, por supuesto, ellas son ejemplos de lo que pudiera ser una buena actividad lectora más que una lista de mandamientos de preguntas que deben hacerse y que de seguirse nos garanticen un buen resultado. Así como no hay recetas sobre cómo hacer preguntas, no es posible poner la letra de los ejemplos anteriormente presentados en la memoria, pero sí es posible capturar el espíritu de la actividad. El buen lector se acostumbra a hacer preguntas y a buscar sus respuestas dentro del texto, en una forma que tal vez simule adecuadamente lo anteriormente expuesto o tal vez no. El tipo de preguntas que deben hacerse dependerá del contexto de cada situación lectora y sólo permanecerá con carácter más o menos absoluto la presencia constante de la pregunta como elemento necesario de toda comprensión lectora.

# ANEXO 8

## LAS PREGUNTAS Y NIVELES DE COMPRENSIÓN

PROCESO LECTOR		
LAS PREGUNTAS Y NIVELES DE COMPRENSIÓN		
Título del texto:		
Referencia bibliográfica:		
Subproceso de lectura	Nivel	Pregunta
Recuperar la información		
Interpretar la información		
Reflexionar y/o valorar el contenido y la forma del texto		

*Aconteció en los días de Asuero, el Asuero que reinó desde la India hasta Etiopía sobre ciento veintisiete provincias, que en aquellos días, cuando fue afirmado el rey Asuero sobre el trono de su reino, el cual estaba en Susa capital del reino, en el tercer año de su reinado hizo banquete a todos sus príncipes y cortesanos, teniendo delante de él a los más poderosos de Persia y de Media, gobernadores y príncipes de provincias, para mostrar él las riquezas de la gloria de su reino, el brillo y la magnificencia de su poder, por muchos días, ciento ochenta días.*

*Y cumplidos estos días, hizo el rey otro banquete por siete días en el patio del huerto del palacio real a todo el pueblo que había en Susa capital del reino, desde el mayor hasta el menor.*

*El pabellón era de blanco, verde y azul, teniendo sobre cuerdas de lino y púrpura en anillos de plata y columnas de mármol, y de alabastro y de Jacinto.*

*Y daban a beber en vasos de oro, y vasos diferentes unos de otros, y mucho vino real, de acuerdo con la generosidad del rey.*

*Y la bebida era según esta ley: Que nadie fuese obligado a beber; porque así lo había mandado el rey a todos los mayordomos de su casa, que se hiciese según la voluntad de cada uno.*

*Así mismo la reina Vasti hizo banquete para las mujeres, en la casa real del rey Asuero.*

*El Séptimo día, estando el corazón del rey alegre del vino, mandó a Mehumán, Bizta, Harbona, Bigta, Abagta, Zetar y Carcas, siete eunucos que servían delante del rey Asuero, que trajesen a la reina Vasti a la presencia del rey con la corona regia, para mostrar a los pueblos y a los príncipes su belleza; porque era hermosa.*

*Más la reina Vasti no quiso comparecer a la orden del rey enviada por medio de los eunucos; y el rey se enojó mucho, y se encendió en ira. Preguntó entonces el rey a los sabios que conocían los tiempos (porque así acostumbraba el rey con todos los que sabían la ley y el derecho; y estaban junto a él Carsena, Setar, Admata, Tarsis, Meres, Marsena y Memucan, siete príncipes de Persia y de Media que veían la cara del rey, y se sentaban los primeros del reino); les preguntó qué se había de hacer con la reina Vasti según la ley, por cuanto no había cumplido la orden del rey Asuero enviada por medio de los eunucos. Y dijo Memucán delante del rey y de los príncipes: No solamente contra el rey ha pecado la reina Vasti, sino contra todos los príncipes y contra todos los pueblos que hay en todas las provincias del rey Asuero.*

*Porque este hecho de la reina llegará a oídos de todas las mujeres, y ellas tendrán en poca estima a sus maridos, diciendo: el rey Asuero mandó traer delante de sí a la reina Vasti, y ella no vino.*

*Y entonces dirán esto las señoras de Persia y de Media que oigan el hecho de la reina, a todos los príncipes del rey; y habrá mucho menosprecio y enojo.*

*Si parece bien al rey, salga un decreto real de vuestra majestad, y se escriba entre las leyes de Persia y Media, para que no sea quebrantado: Que Vasti no venga más delante del rey Asuero; y el rey haga reina a otra que sea mejor que ella.*

*Y el decreto que dicte el rey será oído en todo su reino, aunque es grande, y todas las mujeres darán honra a sus maridos, desde el mayor hasta el menor.*

*Agradó esta palabra a los ojos del rey y de los príncipes, e hizo el rey conforme al dicho de Memucán; pues envió cartas a todas las provincias del rey, a cada provincia conforme a su escritura, y a cada pueblo conforme a su lenguaje, diciendo que todo hombre afirmase su autoridad en su casa; y que se publicase esto en la lengua de su pueblo.*

RESPUESTAS AL EJERCICIO DE COMPRENSIÓN

## Comprensión general

1. Resumen del argumento del cuento en 10 líneas.

**El rey Asuero hizo un banquete a todos sus príncipes de Persia y Media para mostrar las riquezas de su reino, seguidamente hizo otro banquete para el pueblo que había en Susa (capital del reino). El rey fue muy generoso y todos podían beber cuanto quisieran.** La reina Vasti hizo también otro banquete para las mujeres. Cuando el rey estuvo alegre mandó a los eunucos que trajesen a la reina a su presencia para mostrar su belleza, la reina se negó y él preguntó a los sabios lo que debía hacer; los sabios consideraron que a raíz de esto las mujeres tendrían en poco a sus maridos y que lo propio era destituir a la reina y hacer un decreto real para que los hombres afirmasen su autoridad en casa.

## Observación de los detalles:

2. ¿Cuántos días duro el primer banquete?  
180
3. ¿Cuántos días duro el segundo banquete?  
7
4. ¿Dónde se hizo el segundo banquete?  
En el patio
5. ¿De qué colores era el pabellón?  
Blanco, verde y azul
6. ¿De qué material eran los vasos en que bebían?  
Oro
7. ¿Dónde hizo el banquete la reina?  
En la casa real
8. ¿Cuántos eunucos tenía el rey?  
7
9. ¿Puedes decir el nombre de un eunuco?  
Memucán, Bizta, Harbona, Bigta, Abagta, Zetar y Carcas
10. ¿Cuántos sabios tenía el rey?  
7
11. ¿Cómo se llamaba el sabio que respondió al rey?  
Memucán
12. ¿En qué lengua el rey escribió el decreto?  
A cada provincia conforme a su escritura

### *ACUERDO 592 POR EL QUE SE ESTABLECE LA ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA<sup>21</sup>*

---

#### **VI. CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA**

Los campos de formación para la Educación Básica organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso. Además, encauzan la temporalidad del currículo sin romper la naturaleza multidimensional de los propósitos del modelo educativo en su conjunto.

Asimismo, en cada campo de formación se expresan los procesos graduales del aprendizaje, de manera continua e integral, desde el primer año de Educación Básica hasta su conclusión, permitiendo la consecución de los elementos de la ciudadanía global y el carácter nacional y humano de cada estudiante: las herramientas sofisticadas que exige el pensamiento complejo; la comprensión del entorno geográfico e histórico; su visión ética y estética; el cuidado del cuerpo; el desarrollo sustentable, y la objetividad científica y crítica, así como los distintos lenguajes y códigos que permiten ser universales y relacionarse en una sociedad contemporánea dinámica y en permanente transformación.

Los campos de formación para la Educación Básica son:

- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y comprensión del mundo natural y social.
- Desarrollo personal y para la convivencia.

##### **VI.1. Campo de formación: Lenguaje y comunicación**

La finalidad del campo de formación Lenguaje y comunicación es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje.

A lo largo de la Educación Básica se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos.

---

<sup>21</sup> Documento ACUERDO POR EL QUE SE ESTABLECE LA ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA. SEP. Págs. 36-40. México. 12 de agosto de 2011.

Es importante reconocer que cada alumno posee un bagaje previo correspondiente, por un lado, a su plataforma cultural y social y, por otro, al entorno generacional que le corresponde por acumulación histórica. En este sentido, sabemos que el aprendizaje de la lectura y la escritura hace cinco décadas no significaba lo mismo que en la actualidad.

La habilidad lectora en el siglo XXI está determinada por significados diferentes. En el siglo XX, la lectura traducía predominantemente secuencias y lineamientos convencionales, y en la actualidad es la base del aprendizaje permanente, donde se privilegia la lectura para la comprensión, y es necesaria para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información. Es el acceso a ámbitos especializados que garantizan el aprendizaje permanente y la inserción en las nuevas economías.

Lo anterior tiene consecuencias en el método y la didáctica, porque se transita, a lo largo de las décadas, de las marchas sintéticas a un análisis intencionado de la lengua. Hoy día es necesario hablar de las prácticas sociales y culturales del lenguaje y de sus productos; ésta es la tarea de la escuela.

La habilidad comunicativa en el mundo contemporáneo es incompleta sin dos componentes extraordinarios: el inglés, como segunda lengua, sujeto a la misma metodología de la lengua materna, y el código de las habilidades digitales.

En su conjunto, el campo de formación permite ambientes de interacción a partir del entendimiento y manejo de formas diversas de comprender la tecnología, del mismo modo que el énfasis del lenguaje está en su uso y no en su estructura.

El campo de formación Lenguaje y comunicación favorece el desarrollo de competencias comunicativas que parten del uso del lenguaje y su estudio formal, sólo así los estudiantes acceden a formas de pensamiento que les permiten construir conocimientos complejos. A lo largo de la Educación Básica, el campo se desagrega en competencias que les posibilitan interactuar en los diferentes ámbitos, independientemente de cuál sea su lengua materna, o el inglés como segunda lengua, adicionando los procesos del código digital.

Este campo aspira, además, a que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes; es decir, a interactuar con los textos y otros individuos a propósito de ellos y a reflexionar sobre ellos, así como a identificar problemas y solucionarlos.

Se reconoce que los alumnos ingresan a la escuela con conocimientos sobre el lenguaje, por lo que a ésta le corresponde proporcionar las convencionalidades y especificidades sobre su uso, el desarrollo de las competencias comunicativas y el de habilidades digitales.



En la Educación Básica, el estudio del lenguaje inicia en preescolar y continúa en primaria y secundaria, propiciando oportunidades para que todos los alumnos avancen, de acuerdo con las particularidades de cada nivel educativo, en el uso del lenguaje y el desarrollo de competencias comunicativas.

### ***VI.1.1. Campo formativo: Lenguaje y comunicación en preescolar***

En el nivel de preescolar, los niños interactúan en situaciones comunicativas y emplean formas de expresión oral con propósitos y destinatarios diversos, lo que genera un efecto significativo en su desarrollo emocional, cognitivo, físico y social al permitirles adquirir confianza y seguridad en sí mismos, e integrarse a su cultura y a los distintos grupos sociales en que participan. El desarrollo del lenguaje oral tiene alta prioridad en la educación preescolar.

La educación preescolar también favorece la incorporación de los niños a la cultura escrita a partir de la producción e interpretación de textos diversos. Esta interacción fomenta el interés por conocer su contenido y a encontrarle sentido aun antes de leer de forma convencional y autónoma. La propuesta pedagógica de preescolar se sustenta en la comprensión de algunas características y funciones del lenguaje escrito.

Dicha propuesta se basa en las características de los niños, la diversidad de sus ritmos de desarrollo y aprendizaje, y los factores que influyen en estos procesos.

### ***VI.1.3. Español en primaria y secundaria***

En la educación primaria y secundaria se continúa con el estudio del lenguaje con la asignatura de Español y su aprendizaje se centra en las prácticas sociales del lenguaje, que se definen como pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales.

En estos niveles, el Español busca acrecentar y consolidar las habilidades de los alumnos en estas prácticas sociales del lenguaje; formarlos como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje y que, en primer lugar, desarrollen competencias comunicativas y, en segundo lugar, el conocimiento de la lengua; es decir, la habilidad para utilizarla.

En los grados superiores de la Educación Básica, la literatura es un ámbito para la comprensión y el razonamiento sobre el mundo, ya que permite el reconocimiento de los diferentes modos de pensamiento y expresión, y de los diversos géneros. Además, afirma la práctica de la lectura y busca su logro en un alto nivel, mediante los estándares nacionales de habilidad lectora propuestos en el currículo.

#### **VI.1.4. Lengua Indígena en primaria para escuelas de educación indígena**

Dada la diversidad lingüística del país, se debe partir de propuestas educativas locales y regionales que contemplen las particularidades de cada lengua y cultura indígena.

Por ello, se decide la elaboración de Parámetros Curriculares que establecen las bases pedagógicas para la enseñanza de la Lengua Indígena como objeto de estudio. Los programas de estudio de Lengua Indígena asumen las prácticas sociales del lenguaje y se organizan en cuatro ámbitos: La vida familiar y comunitaria; La tradición oral, la literatura y los testimonios históricos; La vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos, y Estudio y difusión del conocimiento. Ya que la asignatura de Lengua Indígena forma parte de un modelo intercultural, se consideran prácticas relacionadas con la diversidad cultural y lingüística que permiten a los niños comprender que su lengua es una entre otras tantas que hay en el país, y tiene el mismo valor que el español y las demás lenguas indígenas. Se contemplan prácticas sociales del lenguaje para que los niños conozcan la diversidad y comprendan otras variantes de su lengua para ampliar la red de interacción y conocer otras culturas; además, son prácticas que rechazan la discriminación y la concepción de dialecto de la lengua indígena.

La Lengua Indígena se integra con la enseñanza del Español como segunda lengua, cumpliendo el mandato constitucional de ofrecer una educación intercultural y bilingüe, y de avanzar hacia la construcción de una nación plural.

La educación indígena se dirige a niñas y niños hablantes de alguna lengua nacional indígena, independientemente de que sean bilingües con diversos niveles de dominio del español. En gran medida, estos niños representan el futuro de sus idiomas, porque en ellos se centra la posibilidad de supervivencia de sus lenguas. Por eso, propiciar la reflexión sobre sus idiomas y desarrollar los usos del lenguaje mediante la impartición de la asignatura de Lengua Indígena en sus lenguas nativas, es una condición necesaria para fortalecer el desempeño escolar de los niños y las niñas hablantes de lenguas indígenas.

La educación intercultural bilingüe se aplica en 22 000 escuelas, aproximadamente, que atienden una matrícula de cerca de un millón y medio de niños. En este universo, el inglés se ofrece como tercera lengua, con su respectiva metodología, de tal modo que durante el ciclo escolar 2011-2012 se pasa de 70 a 200 escuelas donde el inglés se imparte como lengua adicional.

## XI. ESTÁNDARES CURRICULARES Y APRENDIZAJES ESPERADOS<sup>22</sup>

### XI.1. PISA. Un referente internacional

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) es un marco de referencia internacional que permite conocer el nivel de desempeño de los alumnos que concluyen la Educación Básica, y evalúa algunos de los conocimientos y habilidades necesarios que deben tener para desempeñarse de forma competente en la sociedad del conocimiento.

La prueba PISA se ha convertido en un consenso mundial educativo que perfila las sociedades contemporáneas a partir de tres campos de desarrollo en la persona: la lectura como habilidad superior, el pensamiento abstracto como base del pensamiento complejo, y el conocimiento objetivo del entorno como sustento de la interpretación de la realidad científica y social.

El conjunto del currículo debe establecer en su visión hacia el 2021 generalizar, como promedio en la sociedad mexicana, las competencias que en la actualidad muestra el nivel 3 de PISA; eliminar la brecha de los niños mexicanos ubicados hoy debajo del nivel 2, y apoyar de manera decidida a quienes están en el nivel 2 y por arriba de éste.

La razón de esta política debe comprenderse a partir de la necesidad de impulsar con determinación, desde el sector educativo, al país hacia la sociedad del conocimiento.

NIVEL 3 DE DESEMPEÑO PISA. COMPRENSIÓN LECTORA
<ul style="list-style-type: none"><li>• Localizar y, en algunos casos, reconocer la relación entre distintos fragmentos de información que quizá tengan que ajustarse a varios criterios. Manejar información importante en conflicto.</li><li>• Integrar distintas partes de un texto para identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar teniendo en cuenta muchos criterios. Manejar información en conflicto.</li><li>• Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto. Demostrar un conocimiento detallado del texto en relación con el conocimiento habitual y cotidiano, o hacer uso de conocimientos menos habituales.</li><li>• Textos continuos. Utilizar convenciones de organización del texto, cuando las haya, y seguir vínculos lógicos, explícitos o implícitos, como causa y efecto a lo largo de frases o párrafos, para localizar, interpretar o valorar información.</li><li>• Textos discontinuos. Tomar en consideración una exposición a la luz de otro documento o exposición distintos, que puede tener otro formato, o combinar varios fragmentos de información espacial, verbal o numérica en un gráfico o en un mapa, para extraer conclusiones sobre la información representada.</li></ul>

<sup>22</sup> Documento ACUERDO POR EL QUE SE ESTABLECE LA ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA. SEP. Págs. 77-79. México. 12 de agosto de 2011.

### NIVEL 3 DE DESEMPEÑO PISA. MATEMÁTICAS

- Llevar a cabo procedimientos descritos de forma clara, incluyendo aquellos que requieren decisiones secuenciadas.
- Seleccionar y aplicar estrategias de solución de problemas simples.
- Interpretar y utilizar representaciones basadas en diferentes fuentes de información.
- Elaborar escritos breves exponiendo sus interpretaciones, resultados y razonamientos.

### NIVEL 3 DE DESEMPEÑO PISA. CIENCIAS

- Identificar cuestiones científicas en una variedad de contextos.
- Seleccionar hechos y conocimientos para explicar fenómenos y aplicar modelos o estrategias de investigación simples.
- Interpretar y usar conceptos científicos de diferentes disciplinas y aplicarlos directamente.

## XI.2. Estándares Curriculares

Los Estándares Curriculares, como ya se describió, expresan lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en los cuatro periodos escolares: al concluir el preescolar; al finalizar el tercer grado de primaria; al término de la primaria (sexto grado), y al concluir la educación secundaria. Cabe mencionar que cada conjunto de estándares, correspondiente a cada periodo, refleja también el currículo de los grados escolares que le preceden.

### XI.2.1. Estándares de Español

Los Estándares Curriculares de Español integran los elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo. Se agrupan en cinco componentes, cada uno de ellos refiere y refleja aspectos centrales de los programas de estudio:

1. Procesos de lectura e interpretación de textos.
2. Producción de textos escritos.
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje.

### XI.2.2. Estándares nacionales de habilidad lectora

Propician que la lectura se convierta en una práctica cotidiana entre los alumnos que cursan la Educación Básica, porque el desarrollo de la habilidad lectora es una de las claves para un buen aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, dentro y fuera de la escuela. La práctica de la lectura desarrolla la capacidad de observación, atención, concentración, análisis y espíritu crítico, además de generar reflexión y diálogo.

El número de palabras por minuto que se espera que los alumnos de Educación Básica puedan leer en voz alta al terminar el grado escolar que cursan son:

NIVEL	GRADO	PALABRAS LEÍDAS POR MINUTO
Primaria	1°	35 a 59
	2°	60 a 84
	3°	85 a 99
	4°	100 a 114
	5°	115 a 124
	6°	125 a 134
Secundaria	1°	135 a 144
	2°	145 a 154
	3°	155 a 160

## Parámetros para valorar la competencia lectora<sup>23</sup>

Con el propósito de apoyar la labor docente, la Secretaría de Educación Pública realizó un estudio para definir indicadores de Desempeño, observables y medibles de manera objetiva respecto a tres dimensiones de esta Destreza: 1 velocidad, 2. Fluidez y 3. Comprensión de la lectura...

**Velocidad Lectora** es la habilidad del alumno para pronunciar palabras de un texto narrativo en un determinado lapso de tiempo. La velocidad en la lectura normal depende de los fines y su unidad de medida se expresa en palabras por minuto (ppm).

Para contar con un referente de comparación a nivel nacional se presenta el siguiente cuadro que consta de 4 niveles obtenidos con los resultados del estudio realizado por la SEP.

Cabe mencionar que los baremos o tablas de referencia están relacionados con textos narrativos, por lo que para obtener una nueva medición de cada uno de sus alumnos tiene que basarse en este tipo de texto.

Niveles de logro para Velocidad Lectora Nivel Primaria				
Grado Escolar	Nivel Requiere Apoyo	Nivel Se Acerca al Estándar	Estándar	Nivel Avanzado
Primero	Menor que 15	15 a 34	35 a 59	Mayor que 59
Segundo	Menor que 35	35 a 59	60 a 84	Mayor que 84
Tercero	Menor que 60	60 a 84	85 a 99	Mayor que 99
Cuarto	Menor que 85	85 a 99	100 a 114	Mayor que 114
Quinto	Menor que 100	100 a 114	115 a 124	Mayor que 124
Sexto	Menor que 115	115 a 124	125 a 134	Mayor que 134

<sup>23</sup> Texto tomado del curso básico de formación continua: Planeación didáctica para el desarrollo de las competencias en el aula. Sesión 2. III Temas de prioridad educativa nacional. III.1 Competencia lectora. Pág. 34-36.

Nivel Secundaria				
Primero	Menor que 125	125 a 134	135 a 144	Mayor que 144
Segundo	Menor que 135	135 a 144	145 a 154	Mayor que 154
Tercero	Menor que 145	145 a 154	155 a 160	Mayor que 160

**Fluidez lectora** es la habilidad del alumno para leer en voz alta con la entonación, ritmo, fraseo y pausas apropiadas que indican que los alumnos entienden el significado de la lectura, aunque ocasionalmente tengan que detenerse para reparar dificultades de comprensión (palabra o la estructura de una oración). La fluidez lectora implica dar una inflexión de voz adecuada al contenido del texto respetando las unidades de sentido y puntuación.

Para contar con referente de comparación a nivel nacional se presenta el siguiente cuadro que consta de 4 niveles obtenidos con los resultados del estudio realizado por la SEP.

Nivel Requiere Apoyo	Nivel Se Acerca al Estándar	Estándar	Nivel Avanzado
En este nivel el alumno es capaz de leer con dificultades palabra por palabra, en muy pocas ocasiones puede leer dos o tres palabras seguidas. Presenta problemas muy severos en cuanto al ritmo, la continuidad y la entonación que requiere el texto, lo cual implica un proceso de lectura en el que se pierde la estructura sintáctica del texto.	En este nivel el alumno es capaz de realizar una lectura por lo general de dos palabras agrupadas, en pocas ocasiones de tres o cuatro como máximo. Eventualmente se puede presentar la lectura palabra por palabra. Presenta gran dificultad con el ritmo y la continuidad indispensables para realizar la lectura, debido a que el agrupamiento de las palabras no tiende a respetar la estructura sintáctica	En este nivel el alumno es capaz de leer frases o enunciados pequeños; presenta ciertas dificultades en cuanto al ritmo y la continuidad debido a errores en las pautas de puntuación indicadas en el texto (no considera los signos de puntuación o los adicionales), los cuales, en la mayoría de los casos, no afectan el sentido del mismo porque se conserva la sintaxis del autor. Además, la mayor parte de la lectura	En este nivel el alumno es capaz de leer principalmente párrafos u oraciones largas con significado. Aunque se pueden presentar algunos pequeños errores en cuanto al ritmo y la continuidad por no seguir las pautas indicadas en el texto, estos errores no demeritan la estructura global del mismo, ya que se conserva la sintaxis del autor. En general, la lectura se realiza con una adecuada entonación aplicando las

	de los enunciados. Asimismo, omite algunas de las pautas de puntuación indicadas en el texto lo que impacta directamente en el sentido del mismo.	la realiza con la entonación apropiada presentando alguna omisión respecto a las modulaciones requeridas por el texto.	diversas modulaciones que se exigen al interior del texto.
--	---	--	--

**Competencia lectora** es la habilidad del alumno para entender el lenguaje escrito; implica obtener la esencia del contenido, relacionando e integrando la información leída en un conjunto menor de ideas más abstractas, pero más abarcadoras, para lo cual los lectores derivan inferencias, hacen comparaciones, se apoyan en la organización del texto, etc.

Para contar con un referente de comparación a nivel nacional se presenta el siguiente cuadro que consta de 4 niveles obtenidos con los resultados del estudio realizado por la SEP.

Nivel Requiere Apoyo	Nivel Se Acerca al Estándar	Estándar	Nivel Avanzado
Al recuperar la narración el alumno menciona fragmentos del relato, no necesariamente los más importantes (señalados, con balazos, en los otros niveles). Su relato constituye enunciados sueltos, no hilados en un todo coherente. En este nivel se espera que el alumno recupere algunas de las ideas expresadas en el texto, sin	Al recuperar la narración omite uno de los cuatro siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduce al (a los) personaje (s).</li> <li>• Menciona el problema o hecho sorprendentemente e que da inicio a la narración.</li> <li>• Comenta sobre qué hace (n) el (los) personajes ante el problema o hecho sorprendente.</li> <li>• Dice cómo termina la narración.</li> </ul> Al narrar enuncia los eventos e incidentes	Al recuperar la narración destaca la información relevante: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduce al (a los) personaje (s).</li> <li>• Menciona el problema o hecho sorprendentemente e que da inicio a la narración.</li> <li>• Comenta sobre qué hace (n) el (los) personajes ante el problema o hecho sorprendente.</li> <li>• Dice cómo termina la narración.</li> </ul> Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal y	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alude al lugar y tiempo donde se desarrolla la narración.</li> <li>• Introduce al (a los) personaje (s).</li> <li>• Menciona el problema o hecho sorprendentemente e que da inicio a la narración.</li> <li>• Comenta sobre qué hace (n) el (los) personajes ante el problema o hecho sorprendente.</li> <li>• Dice cómo termina la narración.</li> </ul> Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal y



<p>modificar el significado de ellas.</p>	<p>del cuento de manera desorganizada, sin embargo, recrea la trama global de la narración.</p>	<p>como suceden, sin embargo, la omisión de algunos marcadores temporales y/o causales (por ejemplo: después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado decidió...etc.) impide percibir a la narración como fluida.</p>	<p>como suceden y los organiza utilizando marcadores temporales y/o causales (por ejemplo: después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado decidió...etc.) además hace alusión a pensamientos, sentimientos, deseos, miedos, etc. de los personajes.</p>
---	---	--	--

## ANEXO 12

Palabras recortables para realizar la dinámica de la act. 2 y así conformar equipos a través de campos semánticos de los elementos de 5 tipos de texto.

1. Los líderes elegirán un sobre rotulado con un tipo de texto y las partes que lo integran, éste contendrá las consignas que resolverán en equipos.
2. Mientras el líder explora los materiales que contiene el sobre y recibe instrucciones, en el resto del grupo se desarrolla la dinámica de los campos semánticos de los tipos de textos.

Dinámica de los campos semánticos:

- Cada alumno elige al azar, una de las partes de los diferentes tipos de texto.
- Identifica a qué tipo de texto pertenece dicha parte y busca al resto de los participantes que integran el mismo tipo de texto.

✂ RECORTABLE

<b>EXPOSICIÓN</b> <b>6 elementos</b>	<b>CUENTO</b> <b>6 elementos</b>
Buscar y encontrar material bibliográfico	PERSONAJES
Leer y resumir el material encontrado	PLANTEAMIENTO
Elaborar el esquema para la exposición	NUDO
Elaborar el material didáctico de apoyo	DESCENLACE
Ensayar la exposición	MORALEJA O MENSAJE
Tener listo todo el material	TIEMPO EN QUE SE DESARROLLA LA HISTORIA
<b>RECADO</b> <b>5 elementos</b>	<b>INSTRUCTIVO</b> Definición y 4 elementos
FECHA	MATERIALES
DESTINATARIO	INSTRUCCIONES DE ARMADO
TRATAMIENTO DEL DESTINATARIO	DIBUJOS DE LAS PARTES O PIEZAS
REMITENTE (Nombre y firma)	CONSEJOS DE USO Y PRECAUCIÓN
MENSAJE CORTO, CLARO Y COHERENTE	LAS INSTRUCCIONES SON REGLAMENTOS Y NORMAS DE FUNCIONAMIENTO, QUE INDICAN TAMBIÉN COMO ACTUAR EN UN DETERMINADO LUGAR O CIRCUNSTANCIA. LA DIFERENCIA CON LAS INSTRUCCIONES ES QUE EL OBJETIVO NO ES APRENDER O HACER ALGO

<b>CARTEL</b> Definición y 3 elementos	<b>CARTA FORMAL</b> 7 elementos
<b>IMÁGENES</b>	Lugar y fecha
<b>CONTENIDO</b>	Asunto
<b>COLORES</b>	Nombre del cargo de la persona a quien se dirige la carta
Es una composición gráfica en donde se combina imagen y texto para transmitir un mensaje en forma atractiva y persuadir a quien lo lee a que haga o piense algo.	Saludo e Introducción
	Cuerpo (Petición)
	Agradecimiento y Despedida
	Nombre y firma de quien la envía
<b>RECETA</b> Definición y 4 elementos	
Es una nota que indica la composición y el modo de preparar algún platillo.	
Ingredientes y cantidades necesarias	
Modo de preparación	
Número de porciones	
Cómo servir y decorar el platillo	

# EQUIPO I



CG25/2000

**ACUERDO DEL CONSEJO GENERAL DEL INSTITUTO FEDERAL ELECTORAL POR EL CUAL SE APRUEBA LA CELEBRACIÓN DE ELECCIONES INFANTILES Y JUVENILES**

**DEL PRÓXIMO 23 AL 27 DE NOVIEMBRE DEL 2011.**

**ANTECEDENTES (Extracto)**

- I. En 1990, México ratificó la Convención de los Derechos de los Niños que fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989.
- II. El 24 de abril de 1997 el instituto federal electoral firmó un convenio de colaboración con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) con el objeto de establecer los mecanismos de cooperación entre ambas instituciones para promover la participación cívica infantil, la cultura democrática y la difusión de los derechos de los niños.
- III. En la sesión ordinaria del Consejo General del Instituto Federal Electoral celebrada el 3 de junio de 1997, se incluyó el punto de acuerdo número cuatro para informar sobre el proyecto de elecciones infantiles denominado "*La Democracia y los Derechos de los Niños*" que organizaron conjuntamente el Instituto Federal Electoral y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF-MÉXICO).
- IV. En el marco de la firma del convenio de colaboración citado, se realizó por primera vez en la historia de México un ejercicio de "*elecciones infantiles*", en donde los niños y niñas de 6 a 12 años acudieron a votar por sus derechos en la misma fecha en que se llevaron a cabo las elecciones federales, el 6 de julio de 1997. En esta primera elección infantil participaron tres millones setecientos nueve mil setecientos cuatro niños y niñas.

**ACUERDO (Extracto)**

PRIMERO.- SE APRUEBA LA CELEBRACIÓN DE ELECCIONES INFANTILES Y JUVENILES EN TODO EL TERRITORIO NACIONAL. EN DICHO EVENTO PODRÁN PARTICIPAR NIÑOS MEXICANOS DE EDUCACIÓN BÁSICA, EN ELECCIONES DIFERENCIADAS.

SEGUNDO.- LOS TEMAS DE LAS ELECCIONES INFANTILES Y JUVENILES SERÁN EL DE PRÁCTICAS DE LA DEMOCRACIA Y/O EL DE PROBLEMAS PÚBLICOS.

---

<sup>24</sup> <http://www.ife.org.mx/portal/site/ifev2>

## Organiza IFE Jornada Infantil y Juvenil 2011

**Para evitar futuros ciudadanos abstencionistas, el Instituto Federal Electoral (IFE) organiza la Jornada Infantil y Juvenil.**

En este proceso, los alumnos de Educación Básica no votan por gobernadores, presidentes o legisladores, sino por valores, y expresan su opinión sobre la violencia y medio ambiente, entre otros temas.

Jesús Rentería Medina, subsecretario de Educación y Cultura, dijo que para los alumnos este tipo de procesos resulta divertido pero también interesante. La Jornada se realiza en varias etapas: la primera consiste en la difusión en las escuelas -el plazo de inscripción venció el 20 de febrero- ante las Juntas Distritales.

Rentería Medina aún no sabe cuántas escuelas se inscribieron en este proceso, pero aseguró que, por experiencias anteriores, habrá una buena participación.

La segunda etapa se refiere a la Jornada de participación escolar del 23 al 27 de noviembre; y en la tercera se darán a conocer los resultados de las votaciones. Por su parte, el IFE busca que la Jornada sea una oportunidad para que los alumnos expresen los valores de la democracia.

Sus comentarios son tomados en cuenta por las autoridades educativas, pues los maestros abordan en el salón de clases los temas que más les preocupan a los alumnos como la inseguridad y los valores.



**COMISION FEDERAL DE ELECTRICIDAD**

Avenida Paseo de la Reforma 164  
Col. Juárez, México, D.F. 06600  
R.F.C. CFE-370814-Q10

Adeudo anterior	Pagos	Cargos/créditos	Monto a pagar
\$198.71	\$198.00-	\$265.75	<b>\$266.00</b>

Fecha límite de pago **Nov 2011** Corte a partir de **Nov 2011**

**Ubicación del suministro:**  
PATRICIA S DE SALAZAR  
A FLORES 71 NTE  
CONCORDIAVILLA UNION  
CONCORDIA, SIN.

**Domicilio fiscal:** 38 DB 05 E 02 380 4520

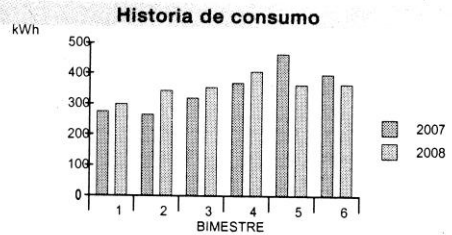
**AVISO-RECIBO**  
01 535740800249 090102 000000266 6

**Número de Servicio:** 535 740 800 249



<b>Período de consumo</b> 11 OCT 08 a 10 DIC 08	<b>Días</b> 60	<b>Tarifa</b> 1D	<b>Hilos</b> 1	<b>Consumo kWh por día</b> 6.06	<b>Uso</b> Doméstico
--	-------------------	---------------------	-------------------	------------------------------------	-------------------------

Medidor	Lecturas	Multiplicador	Consumo
Número	Actual	Anterior	kWh
020805	07146	06782	364



**COMPROMETIDOS  
CON LA HONESTIDAD**

**CALCULO DEL IMPORTE DE SU FACTURACION**

COSTO	20 días de Verano				Subtotal		Total
	Concepto	kWh	Precio	Subtotal	kWh	Precio	
Costo de Producción: \$1,285.69	Básico	116.6725	0.577	67.32	99.9975	0.659	133.21
<b>Certificada en ISO 9001:2000</b>	Intermedio	18.3275	0.678	12.42	129.0025	0.777	112.86
<b>Zona Mazatlán</b>	Suma	135.0000		79.74	229.0000	166.12	245.87

APORTACIÓN GUBERNAMENTAL \$1,039.82

**AVISOS IMPORTANTES**

- » La electricidad para su casa sigue recibiendo el mismo subsidio que antes. Estamos a sus órdenes en el teléfono 071.
- » Aplica tarifa dentro y fuera de verano.
- » Gracias por su pago efectuado el 17 Sep11 por \$198.00
- » Nos transformamos para servirle
- » **Servicio a Clientes Teléfono 071.**

CONCEPTOS	IMPORTES
Energía	245.87
I.V.A. 15%	36.88
Fac. del Periodo	282.75
<b>Apoyo Gobiernos</b>	<b>17.00-</b>
<b>Subtotal</b>	<b>265.75</b>
Adeudo Anterior	198.71
Su Pago	198.00-
<b>Total</b>	<b>\$266.46</b>

Fecha y lugar de expedición: 10 Sep 11, MAZATLAN, SINALOA  
Son: **DOSCIENTOS SESENTA Y SEIS PESOS 46/100 M.N.)**

**ENUNCIA FUNCION 3862466**  
El Gobierno Federal trabaja contra la impunidad por la ayuda forta...  
SECRETARÍA DE ENERGÍA Y SECTORES DE LA ECONOMÍA



**COMISION FEDERAL DE ELECTRICIDAD**

**Monto a pagar: \$266.00**

**(DOSCIENTOS SESENTA Y SEIS PESOS 00/100 M.N.)**

38 DB 05 E 02 380 4520

459

Clave de envío:

Repartir

**TALON DE CAJA**



**SITUACIÓN 1**  
**CONSIGNA DE EQUIPO**

*Con base a lo que leíste en el Acuerdo del Consejo General del Instituto Federal Electoral revisa el siguiente planteamiento:*

*El próximo periodo comprendido del 23 al 27 de noviembre del presente año los niños y jóvenes de Educación Básica participarán en la práctica de las votaciones; por lo cual, también se les extenderá su credencial de elector y para ello deben presentar en su módulo más cercano algunos documentos, como son tu acta de nacimiento, una identificación con fotografía y un comprobante de domicilio; la fecha límite para solicitar tu credencial temporal es hoy, por lo que debes regresar a casa al salir de la escuela para recoger inmediatamente la documentación necesaria y llevarla hasta el módulo más cercano para que obtengas tu credencial.*

*Aunque al llegar a casa no encuentras a nadie, comienzas a reunir la documentación, todo va bien hasta que te das cuenta que el recibo de la luz que encontraste se vence ese mismo día y seguramente alguien de tu familia lo ocupará para pagarlo más tarde; No sabes si volverás a tiempo para entregarlo a quien lo ocupará para pagar, por lo que debes escribir los datos más importantes del recibo para que logren ingresar al pago mediante el cajero automático.*

- Analicen la información del recibo de la luz y seleccionen los datos que requieran para escribir un **recado** a sus familiares a partir de la situación que se les plantea.
- Escribanlo con letra legible en papel ledger o cartulina.
- Tomen en cuenta el texto modelo y las recomendaciones para realizar lo siguiente:
  1. Incluyan todos los elementos que conforman el **recado**.
  2. Una vez elaborado el **recado** escriban el nombre de cada elemento que lo conforma para que se identifiquen claramente.
- Exposición del texto producido en equipo:
  1. Coloquen el **recado** que produjeron en un lugar visible para todo el grupo.
  2. Que el líder del equipo tome un turno para exponer.
  3. Un representante del equipo leerá ante el grupo la situación social que les tocó analizar para que todos conozcan la actividad que van a realizar.
  4. Presenten su texto señalando cuáles son los elementos que lo caracterizan como **recado**.
  5. Den lectura a su texto.



6. Valoren en grupo si el texto es claro y tiene una correcta ortografía.
7. El representante del equipo registra las observaciones que hace el resto del grupo sobre el texto en ledger, mientras que el resto de sus compañeros de equipo toman nota en su cuaderno de las sugerencias y observaciones para la siguiente reelaboración de su texto.
8. Esperen a que todos los equipos terminen de exponer sus textos.
9. En equipo reelaboren la versión final del **recado**.
10. Copien cada uno la versión final del **recado** que reelaboró su equipo y la incluyen en su carpeta de actividades.

#### TEXTO MODELO

### El Recado<sup>25</sup>

Es un TEXTO medio para comunicar por escrito un mensaje breve, requiere de ciertos elementos para cumplir su función.

#### Ejemplo de recado:

16 de enero de 2011.

Querido hermano:

Te comunico que mañana no podré asistir a la reunión, debido a que tengo exceso de trabajo.

Recibe mis saludos.  
Esperanza

#### RECOMENDACIONES

Como puede observar el recado es una forma de comunicación por escrito que emplea un lenguaje sencillo, coloquial, sin llegar a la formalidad del estilo en que se escriben otro tipo de documentos, como por ejemplo los documentos oficiales.

Sin embargo, aunque es una comunicación "sencilla", conviene cuidar que incluya cada uno de sus elementos: fecha, destinatario y forma de tratamiento al destinatario, mensaje claro y coherente, despedida, nombre y firma de quien lo escribe.

---

<sup>25</sup>[http://georgia.conevyt.org.mx/colaboracion/colabora/objetivos/libros\\_pdf/ses1\\_u4lecc4.pdf](http://georgia.conevyt.org.mx/colaboracion/colabora/objetivos/libros_pdf/ses1_u4lecc4.pdf)

# EQUIPO II

## SITUACION 2

Lean la siguiente información:



Amenaza 'Lane' a pescadores

Abelardo Gaxiola, señaló que aun no tenían un aviso de manera detallada.

**Martha Castro**

**16-09-2006**

Ante la inminente afectación que provocará la tormenta tropical Lane a las costas sinaloenses, los pescadores ribereños tendrán que aplazar su salida a pescar.

Abelardo Gaxiola, presidente de la Federación de Cooperativas Pesqueras de Guasave, señaló que aunque ayer no tenían un aviso de manera detallada, pero los llamados eran a tomar precauciones a la navegación marítima.

Según los acuerdos de la Comisión Nacional de Pesca, mañana se levanta la veda para aguas interiores, es decir, pescadores ribereños podrán capturar camarón en bahías, mientras que para los pescadores de altamar, será hasta el 24 de este mes.

Los pronósticos del Servicio Meteorológico Nacional para las 72 horas refieren que de seguir la trayectoria la tormenta tropical tocaría tierra en el norte de Sinaloa.

"Lo más probable es que no se salga a pescar mientras no nos digan que ya pasó el peligro", argumentó el líder pesquero.

De hecho, aclaró que aunque se encuentran listos para salir a la pescar, las pangas las tienen en tierra todavía, no hay ninguna que se haya lanzado al mar.

"Contra la naturaleza no hay nada que hacer, ni modo, vamos a tener que esperar a que pase todo esto, según lo que nos decían es que para la 1 de la mañana del domingo pudiera estar tocando tierra", comentó el dirigente pesquero.

No se puede arriesgar a los trabajadores del mar, indicó, por prudencia deben esperar a que el mar tiempo aminore, independientemente de las buenas expectativas de producción que existen, se debe proteger la vida.

"Habiendo mal tiempo, definitivamente no saldríamos a trabajar, hasta que lo permitiera el temporal, no se considera que pueda haber pérdidas porque los pescadores todavía gastarían en nada, únicamente guardarían los implementos para cuando se pueda", dijo Abelardo Gaxiola.

La fecha aún está para el domingo a primera hora, manifestó, lo único que los pudiera detener sería el mal tiempo, ahí no hay modificaciones.

Hasta las indicaciones son a tomar precauciones únicamente, refirió, pero hoy por la mañana se tendría ya una determinación contundente de qué será lo que pase.

Por otra parte, comentó el dirigente pesquero que ayer mismo se trasladaría a Culiacán para recoger los permisos de pesca en aguas marinas para un total de 22 cooperativas de las 24 que están incorporadas a la federación.


A 11 años de su muerte, en el puerto de Mazatlán se recordó a los pescadores que fallecieron durante el huracán Ismael, el 14 de septiembre de 1995, cuando la alerta alcanzó a la navegación marítima y les fue imposible regresar a tierra, una vez saliendo a la captura.

---


<sup>26</sup><http://www.noroeste.com.mx/publicaciones.php?id=204223>

**SITUACIÓN 2**  
**CONSIGNA DE EQUIPO**

- Con base a la información que analizaron acerca del Huracán Lane elaboren un **cartel** brindando recomendaciones preventivas ante un desastre natural.
- Escríbanlo con letra legible en papel ledger o cartulina.
- Tomen en cuenta el texto modelo y las recomendaciones para realizar lo siguiente:
  1. Incluyan todos los elementos que conforman el **cartel**.
  2. Una vez elaborado el **cartel** escriban el nombre de cada elemento que lo conforma para que se identifiquen claramente.
- Exposición del texto producido en equipo:
  1. Coloquen el **cartel** que produjeron en un lugar visible para todo el grupo.
  2. Que el líder del equipo tome un turno para exponer y respétenlo.
  3. El líder del equipo leerá ante el grupo la situación social que les tocó analizar para que todos conozcan la actividad que van a realizar.
  4. Presenten su texto señalando cuáles son los elementos que lo caracterizan como **cartel**.
  5. Den lectura a su texto.
  6. Valoren en grupo si el texto es claro y tiene una correcta ortografía.
  7. El líder del equipo registra las observaciones que hace el resto del grupo sobre el texto en ledger, mientras que el resto de sus compañeros de equipo toman nota en su cuaderno de las sugerencias y observaciones para la siguiente reelaboración de su texto.
  8. Esperen a que todos los equipos terminen de exponer sus textos.
  9. En equipo reelaboren la versión final del **cartel**.
  10. Copien cada uno la versión final del **cartel** que reelaboró su equipo y la incluyen en su carpeta de actividades.



**BEBER O COMER EN ENVASES  
VACÍOS DE PLAGUICIDAS ES  
PELIGROSO PARA TU SALUD**



**NO REUTILICES ENVASES VACÍOS DE PLAGUICIDAS, LÁVALOS,  
PERFÓRALOS Y MANTENLOS EN UN LUGAR SEGURO Y ALEJADO  
DE LOS NIÑOS**

**INFORMACIÓN EN CASO  
DE INTOXICACIÓN POR PLAGUICIDAS**

**Servicio de Información Toxicológica, SINTOX  
01800 0092800 Lada sin costo**



**Por tu Salud**

<sup>27</sup> <http://cofepris.salud.gob.mx/bvb/cartel.htm>

Es un resumen gráfico del trabajo científico, donde se señalan los aspectos más importantes de la investigación, requiriendo en su preparación mayor esfuerzo que la presentación oral.

#### CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL CARTEL

- Se transmite mejor el mensaje al brindar una imagen visual que posibilita una mayor flexibilidad para las explicaciones
- Debe tener referencia cotidiana, es decir, estar en un marco de conocimiento por parte del espectador.
- El cartel bien diseñado debe tener poco texto y muchas ilustraciones.
- Algunos carteles se destacan por sus atributos artísticos capaces de promover discusiones.
- La presentación del póster ocasiona menos estrés al autor.
- Debe tener comunicación inmediata.
- Tiene posibilidades ilimitadas de reproducción.
- Y lo más importante, debe tener *meditación conceptual*, es decir, ser lo más sintético posible para explicar la esencia, cualidad principal del investigador.

#### Recomendaciones para la elaboración del cartel

A continuación se incluyen una serie de sugerencias de distintos tipos con el fin de orientar en el momento en que se diseñe y, posteriormente se realice un póster. No se trata de normas estrictas, sino de orientaciones generales.

En cualquiera de los casos, la decisión última es siempre de los autores y sus gustos o intereses son muchas veces determinantes en el momento de diseñar y preparar un póster.

En un póster consideramos dos aspectos importantes y complementarios: el contenido y la presentación; es decir, que queremos decir a través del póster es necesario que se diseñe cuidadosamente. El póster es una demostración visual. Comience preparando un modelo trazado a escala como un bosquejo o resumen del póster. Esto le permitirá determinar el número y tamaño de figuras, tablas, encabezados y largo de texto antes de hacer el producto final.

La organización y la fluidez del póster necesita ser muy clara. Hay que subordinar visualmente las cosas que sean menos importantes y resaltar la atención a las que son más importantes. Hacer una secuencia clara en cómo el póster debe ser visto.

#### ERRORES FRECUENTES EN LA PRESENTACIÓN

- Texto difícil de leer (letras demasiado pequeñas, borrosas desde lejos).
- Póster demasiado lleno (demasiada información, mucho texto y pocas tablas o gráficos).
- Mala organización del contenido del póster.
- Efectos que distraen la atención.
- Pensar que la sesión de carteles solo tiene como objetivo la evaluación del cartel en el caso de que la jornada sea competitiva y no prestar atención al intercambio científico con los participantes.
- Escoger los elementos del cartel independientemente del contenido del trabajo dando como resultado que el cartel no sea el mejor reflejo de la investigación.
- "Pegar" directamente los mismos elementos del informe en el cartel.
- Evaluar en la presentación del cartel aspectos científicos que ya aparecen en el informe del trabajo.

---

<sup>28</sup> <http://www.uclm.es/profesorado/Ricardo/Carl.el.htm>

# EQUIPO III



### SITUACIÓN 3

Miércoles 25 de Febrero de 2009



## Hay peligro por 'Lane'

Se reúne Comité municipal de Protección Civil.

Martha Castro  
16-09-2006

Aunque no se atrevió a dar un pronóstico del peligro que representa la tormenta tropical Lane para el municipio, Efrén Soto Juárez, director municipal de Protección Civil, pidió estar alertas de cualquier anuncio que hagan las autoridades meteorológicas, pues el fenómeno representa una amenaza.

"No quiero aventurarme a pronosticar que podría tocar tierra en algún municipio en particular pero la trayectoria que trae no es muy halagadora para nosotros, aunque se trata de estar alerta y no de provocar alarma entre la ciudadanía", abundó.

La tarde de ayer, Lane era todavía tormenta tropical y su índice de peligrosidad era moderado, sin embargo, se esperaba que pronto intensificara su nivel hasta convertirse en huracán Categoría I.

A las 18:00 horas la Presidencia municipal llamó a reunión de Protección Civil para establecerse en sesión permanente mientras se disipaba el peligro.

En el reporte que lanza la CNA en su página de Internet, refería que a las 14:00 horas, tiempo de México, el meteoro se encontraba a 120 kilómetros de Puerto Vallarta y a 180 al suroeste de San Blas, Nayarit, cuya trayectoria de desplazamiento era al noroeste a 17 kilómetros por hora.

"Ahorita (ayer) nosotros tenemos la alerta verde porque fue una instrucción de parte del estado, puede que se continúe esa alerta dependiendo de la trayectoria, nosotros vamos a estar pendientes para hacer los tiros de calentamiento", expresó Soto Juárez.

El titular de Protección Civil informó que gran parte de Sinaloa ya se encontraba con ondas nubosas que tenían cubierta casi la mitad de la entidad.

En el transcurso del día de ayer, la dirección de Seguridad Pública municipal empezó a emitir avisos a las distintas bases para que estuvieran atentos a la situación climática.

¿Cómo protegerse en caso de huracán?

Para evitar pérdidas humanas y materiales al ser afectados por un fenómeno meteorológico, la familia debe informarse sobre qué hacer en caso de algún huracán.

-Acordar un plan de protección basados en su vivienda. esto es, qué es lo que cada miembro de la familia puede hacer para reaccionar de forma positiva ante el desastre.

-Determinar qué tan segura es la casa y hacer adecuaciones para su mejora.

-Diseñar rutas de salida para alejarse del riesgo.

-Hacer una lista de utensilios y materiales que se deben tener a la mano para la autoprotección, comunicación y abastecimiento.

-Solicite información sobre los albergues más cercanos.

-Conserve la calma.

-Tenga a la mano un radio de pilas para que se informe de la situación actual.

-Manténgase alejado de puertas y ventanas.

-No prenda velas, ni veladoras, use lámpara de pilas.

-Desconecte aparatos eléctricos.

-Cierre llaves de agua y gas.

-Si el viento abre alguna puerta o ventana o avance hacia ella en forma frontal.

-Vigile constantemente el nivel de agua cercano a su casa.

<sup>29</sup> <http://www.noroeste.com.mx/publicaciones.php?id=204223>



### SITUACIÓN 3 CONSIGNA DE EQUIPO

- Con base en la información que analizaron acerca del Huracán Lane elaboren un **instructivo** para describir: *cómo hervir agua, medidas a seguir para una campaña preventiva del brote del dengue, cómo conservar en buen estado los alimentos perecederos, cómo hacer suero oral, cómo dar atención de primeros auxilios*, etc. También puedes proponer algún instructivo de un tema diferente que sea de utilidad ante un desastre natural.
- Escribanlo con letra legible en papel ledger o cartulina.
- Tomen en cuenta el texto modelo y las recomendaciones para realizar lo siguiente:
  1. Incluyan todos los elementos que conforman el **instructivo**.
  2. Una vez elaborado el **instructivo** escriban el nombre de cada elemento que lo conforma para que se identifiquen claramente.
- Exposición del texto producido en equipo:
  1. Coloquen el **instructivo** que produjeron en un lugar visible para todo el grupo.
  2. Que el líder del equipo tome un turno para exponer.
  3. El líder del equipo leerá ante el grupo la situación social que les tocó analizar para que todos conozcan la actividad que van a realizar.
  4. Presenten su texto señalando cuáles son los elementos que lo caracterizan como **instructivo**.
  5. Den lectura a su texto.
  6. Valoren en grupo si el texto es claro y tiene una correcta ortografía.
  7. El líder del equipo registra las observaciones que hace el resto del grupo sobre el texto en ledger, mientras que el resto de sus compañeros de equipo toman nota en su cuaderno de las sugerencias y observaciones para la siguiente reelaboración de su texto.
  8. Esperen a que todos los equipos terminen de exponer sus textos.
  9. En equipo reelaboren la versión final del **instructivo**.
  10. Copien cada uno la versión final del **instructivo** que reelaboró su equipo y la incluyen en su carpeta de actividades.

## DELEGACIÓN SINALOA HURACANES<sup>30</sup>

### ¿Qué debo hacer?

#### ANTES:

- Manténgase siempre informado de la situación del fenómeno escuchando los informes del estado del tiempo en radio o en la televisión.
- Elabore y/o revise el plan familiar y comunitario para Huracanes, si no cuenta con uno consulte con la delegación de Cruz Roja Mexicana de su localidad.
- Tenga listas reservas de alimentos, agua y medicamentos.
- Conserve sus documentos personales en fundas de plástico y elabore un directorio de emergencia que deberá conservar.
- Tenga siempre a la mano un botiquín de primeros auxilios, un radio receptor AM/FM portátil, lámparas y baterías adicionales.
- Analiza detenidamente tu casa, evalúa la condición en la que se encuentra el techo, las paredes y las estructuras.
- Ubica zonas seguras dentro de la casa y determina probables rutas de salida.
- En el interior de la casa asegura los muebles y objetos que se puedan caer.
- Familiarízate con la forma en que debes de desconectar los servicios de energía eléctrica, gas y agua de tu casa.
- Protege con madera puertas y ventanas.
- En el exterior de la casa, asegura y amarra los objetos que pueden llegar a ser arrastrados por el fuerte viento.
- Si posees un bote, toma las medidas para asegurarlo en un remolque o llevarlo a un puerto seguro.
- Toma medidas necesarias para proteger tus animales domésticos y de granja.
- Recuerda que el paso del fenómeno lleva tiempo, si en tu familia hay menores o ancianos, piensa la forma de realizar actividades o juegos que disminuyan el aburrimiento.

#### DURANTE:

- Conserva la calma
- Pon en práctica el plan familiar de emergencia.
- Sigue las medidas y recomendaciones oficiales emitidas por las autoridades.
- Desconecta los servicios de energía eléctrica, gas y agua.
- No utilices velas, veladoras, usa lámparas de baterías.
- Mantente alejado de puertas y ventanas.
- No salgas hasta que la autoridad te indique que ya paso el peligro, recuerda que "el ojo del huracán" crea una calma aparente, espera que el fenómeno termine por completo.

#### DESPUÉS:

- Si tu vida está amenazada con la caída de árboles o postes del tendido eléctrico, evacua tu casa y notifícalo inmediatamente a las autoridades.
- Si fuiste evacuado de tu vivienda por estar en un área de riesgo, no debes regresar hasta que las autoridades te lo indiquen.
- Conserva la calma y no te dejes llevar por rumores.
- Si hay heridos solicita la ayuda inmediatamente de los servicios de emergencia.
- Evita tocar o pisar cables de cualquier tipo.
- Verifica los daños causados a tu casa, cerciórate de que no haya peligros.
- Si tu casa no sufrió daños es mejor que permanezcas en ella.
- Cuida que tus alimentos estén limpios, evita comer alimentos crudos, o de dudosa procedencia.
- Bebe agua potable previamente almacenada, si puedes hacerlo, desinféctala.
- Colabora con tus vecinos en las tareas de limpieza y reparación de daños.

<sup>30</sup> <http://alivianate.org/salud-masculina/que-hacer-antes-durante-y-despues-de-un-huracan/>

### Textos instructivos<sup>31</sup>

Las instrucciones están presentes diariamente en nuestra vida cotidiana, tanto en la escuela como fuera de ella. El desarrollo científico y tecnológico de los últimos tiempos exige cada vez más la intervención del discurso instruccional en tareas que antes se desarrollaban en contacto con otras personas. Pensemos en ejemplos cotidianos el servicio de reparaciones telefónico o el servicio de informaciones, la búsqueda de información de nuestras cuentas bancarias a través de Internet, el cajero automático, entre muchos otros casos. Las características principales de los textos instructivos son:

- 
- Formato especial
  - desarrollo de procedimientos compuestos por pasos que deben cumplirse para conseguir un resultado. En algunos casos la secuencia de pasos es fija y en otros hay varias secuencias alternativas (como en los procesadores de texto)
  - se utiliza el infinitivo, el modo imperativo. (prender la computadora o prenda la computadora). o las formas impersonales (se prende la computadora)
  - se utilizan marcas gráficas como números, asteriscos o guiones para diferenciar o secuenciar la serie de pasos
  - acompañamiento de imágenes para reforzar o clarificar los pasos a seguir

Otros textos cercanos a las instrucciones son: los reglamentos y las normas de funcionamiento, que indican también como actuar en un determinado lugar o circunstancia. La diferencia con las instrucciones es que el objetivo no es aprender o hacer algo.

---

<sup>31</sup>[http://formacion\\_docente.idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica\\_de\\_la\\_Lengua/Tipos\\_de\\_Textos/Texto\\_Instructivo](http://formacion_docente.idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica_de_la_Lengua/Tipos_de_Textos/Texto_Instructivo)

# EQUIPO IV

## EL TEMIDO ENEMIGO<sup>32</sup>

Había una vez, en un reino muy lejano y perdido, un rey al que le gustaba mucho sentirse poderoso. Su deseo de poder no se satisfacía sólo con tenerlo, él necesitaba, además, que todos lo admiraran por ser poderoso. Así como a la madrastra de Blanca Nieves no le era suficiente verse bella, también él necesitaba mirarse en un espejo que le dijera lo poderoso que era.

Él no tenía espejos mágicos, pero contaba con un montón de cortesanos y sirvientes a su alrededor a quienes preguntarles si él era el más poderoso del reino. Invariablemente todos le decían lo mismo:

-Alteza, eres muy poderoso, pero tú sabes que el mago tiene un poder que nadie posee: *él conoce el futuro*. (En aquel tiempo, alquimistas, filósofos, pensadores, religiosos y místicos eran llamados, genéricamente "magos".)

El rey estaba muy celoso del mago del reino pues aquél no sólo tenía fama de ser un hombre muy bueno y generoso, sino que, además, el pueblo entero lo amaba, lo admiraba y festejaba que él existiera y viviera allí. No decían lo mismo del rey. Quizá porque necesitaba demostrar que era él quien mandaba, el rey no era justo, ni ecuánime, y mucho menos bondadoso.

Un día, cansado de que la gente le contara lo poderoso y querido que era el mago, o motivado por esa mezcla de celos y temores que genera la envidia, el rey urdió un plan: organizaría una gran fiesta a la cual invitaría al mago. Después de la cena, pediría la atención de todos, llamaría al mago al centro del salón y delante de los cortesanos, le preguntaría si era cierto que sabía leer el futuro.

El invitado tendría dos posibilidades: decir que no, defraudando así la admiración de los demás, o decir que sí, confirmando el motivo de su fama. El rey estaba seguro de que escogería la segunda posibilidad. Entonces, le pediría que le dijera la fecha en la que el mago del reino iba a morir. Éste daría una respuesta, un día cualquiera, no importaba cuál. En ese mismo momento, planeaba el rey, sacaría su espada para matarlo.

Conseguiría con esto dos cosas de un solo golpe: la primera, deshacerse de su enemigo para siempre; la segunda, demostrar que el mago no había podido adelantarse al futuro, ya que se había equivocado en su predicción. Se acabarían, en una sola noche, el mago y el mito de sus poderes...

Los preparativos se iniciaron enseguida, y muy pronto el día del festejo llegó. Después de la gran cena, el rey hizo pasar al mago al centro y le preguntó:

---

<sup>32</sup> Bucay, Jorge. Cuentos para pensar. Editorial OCEANO. México, D.F. 2007.

-¿Es cierto que puedes leer el futuro?  
-Un poco -dijo el mago.  
-¿Y puedes leer tu propio futuro? -preguntó el

-Un poco -dijo el mago.  
- Entonces quiero que me des una prueba -dijo el rey. ¿Qué día morirás? ¿Cuál es la fecha de tu muerte?

El mago se sonrió, lo miró a los ojos y no contestó. -¿Qué pasa mago? -dijo el rey sonriente. ¿No lo sabes? .. ¿no es cierto que puedes ver el futuro?

-No es eso -dijo el mago-,pero lo que sé,no me animo a decírtelo.

-¿Cómo que no te animas? .. -dijo el rey. Yo soy tu soberano y te ordeno que me lo digas. Debes darte cuenta de que es muy importante para el reino saber cuándo perderemos a sus personajes más eminentes ... Contéstame, pues, ¿cuándo morirá el mago del reino?

Luego de un tenso silencio, el mago lo miró y dijo: - No puedo precisarte la fecha...

**SITUACIÓN 4**  
**CONSIGNA DE EQUIPO**

- Con base en el **cuento** que leíste analiza la información y elaboren el desenlace tomando en cuenta los personajes, el momento en qué sucede la historia, las intenciones del Rey y tu imaginación.
- Escriban el desenlace con letra legible en papel ledger o cartulina.
- Tomen en cuenta el texto modelo y las recomendaciones para realizar lo siguiente:
  - Incluyan todos los elementos que conforman el **cuento**.
  - Una vez elaborada el **cuento** escriban el nombre de cada elemento que lo conforma para que se identifiquen claramente.
- Exposición del texto producido en equipo:
  1. Coloquen el **cuento** que produjeron en un lugar visible para todo el grupo.
  2. Que el líder del equipo tome un turno para exponer.
  3. El líder del equipo leerá ante el grupo el **cuento** que todos entiendan el desenlace que plantearon.
  4. Presenten su texto señalando cuáles son los elementos que lo caracterizan como **cuento**.
  5. Den lectura a su **cuento**.
  6. Valoren en grupo si el texto es claro y tiene una correcta ortografía.
  7. El líder del equipo registra las observaciones que hace el resto del grupo sobre el texto en ledger, mientras que el resto de sus compañeros de equipo toman nota en su cuaderno de las sugerencias y observaciones para la siguiente reelaboración de su texto.
  8. Esperen a que todos los equipos terminen de exponer sus textos.
  9. En equipo reelaboren la versión final del **cuento**.
  10. Copien cada uno la versión final del **cuento** que reelaboró su equipo y la incluyen en su carpeta de actividades.

## El leve Pedro<sup>33</sup>

Durante dos meses se asomó a la muerte. El médico murmuraba que la enfermedad de Pedro era nueva, que no había modo de tratarla y que él no sabía qué hacer... Por suerte el enfermo, solito, se fue curando. No había perdido su buen humor, su oronda calma provinciana. Demasiado flaco y eso era todo. Pero al levantarse después de varias semanas de convalecencia se sintió sin peso.

—Oye —dijo a su mujer— me siento bien pero no sé... el cuerpo me parece... ausente. Estoy como si mis envolturas fueran a desprenderse dejándome el alma desnuda.

—Languideces —le respondió su mujer.

—Tal vez.

Siguió recobrándose. Ya paseaba por el caserón, atendía el hambre de las gallinas y de los cerdos, dio una mano de pintura verde a la pajarera bulliciosa y aún se animó a hachar la leña y llevarla en carretilla hasta el galpón. Pero según pasaban los días las carnes de Pedro perdían densidad. Algo muy raro le iba minando, socavando, vaciando el cuerpo. Se sentía con una ingravidez portentosa. Era la ingravidez de la chispa y de la burbuja, del globo y de la pelota. Le costaba muy poco saltar limpiamente la verja, trepar las escaleras de cinco en cinco, coger de un brinco la manzana alta.

—Te has mejorado tanto —observaba su mujer— que pareces un chiquillo acróbata.

Una mañana Pedro se asustó. Hasta entonces su agilidad le había preocupado, pero todo ocurría como Dios manda. Era extraordinario que, sin proponérselo, convirtiera la marcha de los humanos en una triunfal carrera en volandas sobre la quinta. Era extraordinario pero no milagroso. Lo milagroso apareció esa mañana.

Muy temprano fue al potrero. Caminaba con pasos contenidos porque ya sabía que en cuanto taconeara iría dando botes por el corral. Arremangó la camisa, acomodó un tronco, cogió el hacha y asestó el primer golpe. Y entonces, rechazado por el impulso de su propio hachazo, Pedro levantó vuelo. Prendido todavía del hacha, quedó un instante en suspensión, levitando allá, a la altura de los techos; y luego bajó lentamente.

Acudió su mujer cuando Pedro ya había descendido y, con una palidez de muerte, temblaba agarrado a un grueso tronco.

<sup>33</sup> Libro de Español lecturas. Sexto grado. SEP. 2004. Pág. 62.



—¡Hebe! ¡Casi me caigo al cielo!

—Tonterías. No puedes caerte al cielo. Nadie se cae al cielo. ¿Qué te ha pasado?

Pedro explicó la cosa a su mujer y ésta, sin asombro, le reconvino:

—Te sucede por hacerte el acróbata. Ya te lo he prevenido. El día menos pensado te desnucará en una de tus piruetas.

—¡No, no! —insistió Pedro—. Ahora es diferente. Me resbalé. El cielo es un precipicio, Hebe.

Pedro soltó el tronco que lo anclaba pero se asió fuertemente a su mujer. Así abrazados volvieron a la casa.

—¡Hombre! —le dijo Hebe, que sentía el cuerpo de su marido pegado al suyo como el de un animal extrañamente joven y salvaje, con ansias de huir en vertiginoso galope—. ¡Hombre, déjate de hacer fuerza, que me arrastras! Das unos pasos como si quisieras echarte a volar.



—¿Has visto, has visto? Algo horrible me está amenazando, Hebe.

Esa tarde Pedro, que estaba sentado en el patio leyendo las historietas del periódico, se rió convulsivamente. Y con la propulsión de ese motor alegre fue elevándose por el aire. La risa se trocó en terror y Hebe acudió otra vez a las voces de su marido. Alcanzó a cogerlo de los pantalones y lo trajo a la tierra. Ya no había duda. Hebe le llenó los bolsillos con grandes tuercas, caños de plomo y piedra; y estos pesos por el momento le dieron a su cuerpo la solidez necesaria para tranquear por la galería y empinarse por la escalera de su cuarto. Lo difícil fue desvestirlo. Cuando Hebe le quitó los hierros y el plomo, Pedro, fluctuante sobre las sábanas, se entrelazó a los barrotes de la cama y le advirtió:

—¡Cuidado, Hebe! Vamos a hacerlo despacio porque no quiero dormir en el techo.

—Mañana mismo llamaremos al médico.

—Si consigo estarme quieto no me ocurrirá nada. Solamente cuando me agito me hago aeronauta.

Con mil precauciones pudo acostarse y se sintió seguro.

—¿Tienes ganas de subir?

—No. Estoy bien.

Se dieron las buenas noches y Hebe apagó la luz.

Al otro día, cuando Hebe despegó los ojos vio a Pedro durmiendo como un bendito con la cara pegada al techo. Parecía un globo escapado de las manos de un niño.

—¡Pedro, Pedro! —gritó aterrorizada.

Al fin Pedro despertó, dolorido por el estrujón de varias horas contra el cielo raso. ¡Qué espanto! Trató de saltar al revés, de caer para arriba, de subir para abajo. Pero el techo lo succionaba como succionaba el suelo a Hebe.

—Tendrás que atarme de una pierna y amarrarme al ropero hasta que llames al doctor y vea qué es lo que pasa.

Hebe buscó una cuerda y una escalera, ató un pie a su marido y se puso a tirar con todo el ánimo. El cuerpo adosado al techo se removió como un lento dirigible. Aterrizaba.

En eso se coló por la puerta un correntón de aire que ladeó la leve corporeidad de Pedro y, como a una pluma, la sopló por la ventana abierta. Ocurrió en un segundo. Hebe lanzó un grito y la cuerda se le escapó de las manos. Cuando corrió a la ventana ya su marido, desvanecido, subía por el aire inocente de la mañana, subía en suave contoneo como un globo de color fugitivo en un día de fiesta, perdido para siempre, en viaje al infinito. Se hizo un punto y luego nada.

[Enrique Anderson Imbert](#)



## LAS PARTES DEL CUENTO<sup>34</sup>

Estas son algunas actividades para que conozcas la estructura de los cuentos.

- En [los cuentos](#), los personajes se relacionan entre sí; además se dice el lugar y el tiempo en que ocurren los hechos. Lee el cuento poco a poco. En tu cuaderno escribe los nombres de los personajes que vayan mencionándose; a un lado anota el momento y el lugar en que aparecen, si es que se mencionan. Fíjate en el ejemplo:

personajes	momentos	lugares
<i>La Muerte y un hombre</i>	<i>en la mañana</i>	<i>en una puerta</i>

Las narraciones tienen un principio, una parte central y un final. A estas partes se les llama planteamiento, nudo y desenlace.

- El **planteamiento** es la parte donde se introduce la situación del cuento, ya sea indicando cuándo y dónde ocurren los hechos (por ejemplo: "Hace muchos años, en el pueblo de mi papá..."), presentando a algún personaje ("Galo era un niño que..."), o entrando directamente en la acción ("Después del recreo, Jorge descubrió una..."). Esta parte siempre es breve.
- El **nudo** es la parte más importante del relato; en ella se presentan las aventuras o problemas a los que se enfrentan los personajes.
- El **desenlace** es el final o el cierre del cuento: en esta parte se resuelven las aventuras de los personajes presentados en el nudo de la historia.
- Ten en cuenta lo siguiente:

¿Cuáles son los personajes del cuento?  
¿Cuáles son los momentos y lugares en que se desarrolla?  
¿De qué trata el planteamiento?  
¿De qué trata el nudo del cuento?  
¿Cuál es el desenlace de la historia?

En los relatos, el narrador va contando la historia, presenta a los personajes, describe los lugares. Otras veces los personajes hablan en los diálogos. Por ejemplo: (Narrador) Así pues, echó y echó a andar la Muerte por los caminos hasta llegar a casa de Francisca. (Diálogo) —Por favor, con Panchita.

<sup>34</sup> Libro de Español Actividades. Sexto Grado.

- Para indicar cuándo comienza un diálogo, se usa el guión largo.
- Cuando el narrador interviene para dar alguna explicación dentro del diálogo se introduce otro guión largo. Marca con un color este segundo guión en el siguiente diálogo:  
—Por favor, con Panchita —dijo adúltera la Muerte.

Si en un diálogo el narrador interviene y después sigue hablando el personaje, se usa un guión más para indicar que el narrador terminó. Localízalo en el siguiente diálogo:

—Tiene suerte —dijo el caminante— media hora lleva en casa de los Noriegas.

Las comillas tienen varios usos, uno de ellos es cuando un personaje piensa algo y no lo dice. Subraya dos ejemplos en el texto "Francisca y la Muerte".

### LOS DETALLES DE LAS NARRACIONES<sup>35</sup>

Al contar una historia, el narrador va agregando detalles sobre cómo ocurren los hechos, cómo son los personajes, los lugares y los objetos que van apareciendo. Así, las narraciones parecen más reales y bonitas.

- Lee los siguientes fragmentos como ejemplo:

<p>¿Cómo es el personaje, que características tiene?</p> <p>-Abuela salió temprano— contestó una nieta <u>de oro, un poco temerosa...</u></p>	<p>¿Cómo es la mañana?</p> <p>...echó a andar por el camino aquella mañana en que, precisamente, había pocas nubes en el cielo y todo el azul resplandecía de luz.</p>
<p>¿Cómo habla la Muerte?</p> <p>-Gracias —dijo la Muerte como un disparo, y apretó el paso.</p>	<p>¿Cómo es el camino?</p> <p>... siguió su paso, metiéndose ahora por el camino apretado de romerillo y rocío.</p>

<sup>35</sup> Libro de Español Actividades. Sexto Grado.

# EQUIPO V

## Existe alerta por arroyo Bacubirito

Las lluvias intensas provocarían  
desbordes en el curso

**Martha Castro**

**17-09-2006**

De continuar la trayectoria que llevaba hasta ayer por la tarde el huracán Lane, provocará lluvias en la parte alta de la presa, lo que generaría arrastres por el arroyo de Bacubirito, señaló Jorge Lomelí Osuna, jefe del Distrito de Riego 063.

De los escurrimientos que pudieran darse hacia la presa Gustavo Díaz Ordaz, no hay problema, dijo, pues hay arriba de 500 millones de metros cúbicos de diferencia entre su almacenamiento actual y su nivel de conservación.

"Como es un vertedero controlado, todavía hay manera de regular un poco más de agua en la presa, el problema es Bacubirito, ese arroyo puede bajar por 200 o 300 metros cúbicos por segundo en función de las precipitaciones que se presenten", pronosticó.

Cualquiera que fuera la intensidad de las lluvias hay tiempo para alertar a la población y que se den los desalojos que tengan que darse, indicó, o bien que las familias tomen sus precauciones.

"De Bacubirito, de donde descarga el río Sinaloa para acá, cuando menos tenemos 20 horas o más para prepararnos, dependiendo de la capacidad de regulación que tengamos en Prohui y hay oportunidad de hacerlo", manifestó Lomelí Osuna.

El titular de la CNA se dijo preocupado por la intensidad con la que pudiera llover en la parte media de la cuenca, donde se aporta a los arroyos Cabrera y Ocoroni, porque se corre el riesgo de que se junten los gastos y causen elevación en los arrastres.

"Con eso ya pudiéramos tener riesgo aquí en Guasave, pero eso, es una predicción que puede darse en caso de que llueva mucho y de que descarguen precipitaciones arriba de 150 milímetros en la cuenca", anunció.

---

<sup>36</sup> <http://www.noroeste.com.mx/publicaciones.php?id=204444>

**SITUACIÓN 5**  
**CONSIGNA DE EQUIPO**

- Con base en la información que analizaron acerca del Huracán Lane elaboren una **carta formal** solicitando a alguna autoridad *la construcción de un puente o un camino que implique menos riesgo de transporte para la ciudadanía, o bien la participación de los militares para la construcción de barricadas ante el riesgo que representa el desbordamiento del arroyo por el huracán Lane.*
- Escríbanla con letra legible en papel ledger o cartulina.
- Tomen en cuenta el texto modelo y las recomendaciones para realizar lo siguiente:
  - Incluyan todos los elementos que conforman la **carta formal**.
  - Una vez elaborada la **carta formal** escriban el nombre de cada elemento que la conforma para que se identifiquen claramente.
- Exposición del texto producido en equipo:
- Coloquen la **carta formal** que produjeron en un lugar visible para todo el grupo.
  1. Coloquen la **carta formal** que produjeron en un lugar visible para todo el grupo.
  2. Que el líder del equipo tome un turno para exponer.
  3. El líder del equipo leerá ante el grupo la situación social que les tocó analizar para que todos conozcan la actividad que van a realizar.
  4. Presenten su texto señalando cuáles son los elementos que lo caracterizan como **carta formal**.
  5. Den lectura a su texto.
  6. Valoren en grupo si el texto es claro y tiene una correcta ortografía.
  7. El líder del equipo registra las observaciones que hace el resto del grupo sobre el texto en ledger, mientras que el resto de sus compañeros de equipo toman nota en su cuaderno de las sugerencias y observaciones para la siguiente reelaboración de su texto.
  8. Esperen a que todos los equipos terminen de exponer sus textos.
  9. En equipo reelaboren la versión final de la **carta formal**.
  10. Copien cada uno la versión final de la **carta formal** que reelaboró su equipo y la incluyen en su carpeta de actividades.

## SITUACIÓN 5

TEXTO MODELO<sup>37</sup>

San Juan, 20 de octubre de 2008



**Lugar y Fecha**  
**Encabezado**

Sr. Francisco Torres G.  
Director Escuela Muñoz Rivera  
PRESENTE

**Saludo**

Estimado Director:

**Introducción**

Me dirijo a usted en mi calidad de representante del 8vº grado, con el fin de solicitar autorización para realizar la tradicional despedida navideña que llevan a cabo los octavos a fin de año. En esta oportunidad la ceremonia sería el sábado 15 de diciembre, a las 2:00 pm, en la Sala del comedor de nuestra escuela.

**Cuerpo**

Como todos los años, los cursos se han dividido en comisiones que estarán a cargo de los distintos aspectos de la despedida, como son la música, el orden de las sillas, el espectáculo y otros, por lo cual podemos confiar en que todo saldrá de la mejor manera.

**Despedida**

Esperando contar con su autorización y apoyo, se despide atentamente ,

**Firma**

Emanuel García  
Presidente del 8vo. grado

---

<sup>37</sup> [http://www.proyectosalohogar.com/Sagrado\\_contenido/Carta\\_Formal.htm](http://www.proyectosalohogar.com/Sagrado_contenido/Carta_Formal.htm)



## Carta formal<sup>38</sup>

Las cartas formales se redactan en **lenguaje** formal, ya que la carta va dirigida a una persona de jerarquía o a la cual uno no conoce y su intención es **comunicar** un acontecimiento o hacer algún tipo de pedido. Son requisitos de las mismas la claridad y la precisión.

Las cartas formales pueden redactarse de dos formas:

- **En primera persona:** se caracteriza por estar redactada en primera persona del singular o plural.
- **En tercera persona:** se caracteriza por estar redactada en tercera persona del singular o plural.

La persona gramatical utilizada debe mantenerse a lo largo de todo el texto.

Como viste, las partes de una carta formal son siete:

- **Fecha y Lugar:** es lo primero que se escribe, y puede ir en el margen derecho o en el izquierdo. Junto a la fecha se escribe también el lugar desde donde se envía la carta. No es necesario incluir el nombre del día de la semana.
- **Asunto:** va luego de la fecha y se describe en breve el objetivo de la carta.
- **Encabezado:** Se debe escribir el nombre de la persona a quien va dirigida la carta, y bajo el nombre, el cargo que la persona ocupa o alguna otra referencia pertinente. Es convencional, aunque no obligatorio, que el encabezado concluya con la palabra "Presente".
- **Saludo:** debemos saludar al destinatario de manera cortés, pero manteniendo siempre el lenguaje formal.
- **Introducción:** corresponde al primer párrafo de la carta, que debe contener la información que permite entender el resto.
- **Cuerpo (Petición):** es el "desarrollo" de la carta; un número indeterminado de párrafos en los que se expone aquello que motiva la escritura. Normalmente una carta formal no debe ser muy extensa, pero es conveniente que entregue toda la información necesaria y que esté bien redactada. En este sentido, no hay que caer en el error de que la carta debe ser breve.
- **Agradecimiento y Despedida:** pequeño párrafo que va al finalizar la carta, en el cual se sintetiza brevemente la idea principal de la misma, y se cierra la comunicación con alguna palabra amable.
- **Nombre y Firma:** al final de la carta el emisor debe individualizarse con su nombre y cualquier otra información que sea relevante según la ocasión. Para mandar una carta a un diario, por ejemplo, se suele poner a demás del nombre, el número de Carné de Identidad.

---

<sup>38</sup> [http://www.proyectosalohogar.com/Sagrado\\_contenido/Carta\\_Formal.htm](http://www.proyectosalohogar.com/Sagrado_contenido/Carta_Formal.htm)

# EQUIPO VI

### **Realizan la Primera Reunión Nacional Intersectorial del Programa Escuela y Salud<sup>39</sup>**

- *El objetivo es coadyuvar en el incremento del aprovechamiento escolar mediante la realización de intervenciones con los niños, niñas y adolescentes que cursan la educación básica, logrando así, desarrollar capacidades para ejercer mayor control sobre los determinantes causales de su salud*
- *Las secretarías de Educación Pública y Salud trabajan conjuntamente con las entidades federativas en la Cartilla Nacional de Salud para niños de 0 a 15 años*

### **PROGRAMA ESCUELA Y SALUD**

El Programa Escuela y Salud representa una estrategia de promoción de hábitos saludables, los cuales puedan incidir en la prevención de enfermedades, ya que éstas, reducen de manera significativa las oportunidades de éxito académico de la población escolar de educación básica.

La realidad escolar muestra que un gran número de estudiantes desertan, reprueban o se rezagan en sus estudios, por este factor fundamental.

El Programa promueve la creación de una nueva cultura para la salud a través de la transformación de los factores causales que puedan afectarla y la modificación de entornos que a su vez la favorezcan. Está dirigido a la población escolar que cursa la educación básica entre los 3 y 15 años de edad.

Se centra en el fortalecimiento del trabajo en las escuelas a partir de necesidades locales y regionales, orientadas por la perspectiva de los determinantes de la salud y por la emergencia de problemas de salud que implican el desarrollo de nuevos temas: desnutrición, obesidad, adicciones, alcoholismo y sexualidad, sin perder de vista viejos problemas como son los cuadros diarreicos, respiratorios, los accidentes y la violencia.

---

<sup>39</sup> <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/start.php?act=notapp71>

**SITUACIÓN 6**  
**CONSIGNA DE EQUIPO**

- Con base en la información que analizaron sobre la Primera Reunión Nacional Intersectorial del Programa Escuela y Salud elaboren una **receta** de cocina para promover la alimentación sana y nutritiva.
- Escríbanla con letra legible en papel ledger o cartulina.
- Tomen en cuenta el texto modelo y las recomendaciones para realizar lo siguiente:
  - Incluyan todos los elementos que conforman la **receta**.
  - Una vez elaborada la **receta** escriban el nombre de cada elemento que la conforma para que se identifiquen claramente.
- Exposición del texto producido en equipo:
  - Coloquen la **receta** que produjeron en un lugar visible para todo el grupo.
  - Que el líder del equipo tome un turno para exponer.
  - El líder del equipo leerá ante el grupo la situación social que les tocó analizar para que todos conozcan la actividad que van a realizar.
  - Presenten su texto señalando cuáles son los elementos que lo caracterizan como **receta**.
  - Den lectura a su texto.
  - Valoren en grupo si el texto es claro y tiene una correcta ortografía.
  - El líder del equipo registra las observaciones que hace el resto del grupo sobre el texto en ledger, mientras que el resto de sus compañeros de equipo toman nota en su cuaderno de las sugerencias y observaciones para la siguiente reelaboración de su texto.
  - Esperen a que todos los equipos terminen de exponer sus textos.
  - En equipo reelaboren la versión final de la **receta**.
  - Copien cada uno la versión final de la **receta** que reelaboró su equipo y la incluyan en su carpeta de actividades.

## RECETA DE GELATINA DE BOMBON<sup>40</sup>

Categoría: Postres y dulces

Porciones: 10-12

Tiempo: 40min

### Ingredientes

- 2 latas de leche evaporada
- 1 taza de leche pasteurizada
- 1 bolsa de bombones (de la rosa, donde vienen 2 colores en la misma bolsa)

### Procedimiento

1. Separar los bombones por colores y en partes iguales
2. Vertir en la licuadora 1 lata de leche evaporada y media taza de leche pasteurizada
3. Agregar poco a poco una parte de los bombones
4. Licuar hasta lograr una mezcla homogénea
5. Vaciar en un molde y refrigerar hasta que cuaje (20 min)
6. Licuar el resto y vaciar sobre la mezcla ya cuajada, refrigere hasta que cuaje.

### SITUACIÓN 6

#### Estructura de recetas

La receta es la más amplia herramienta de comunicación en la cocina. Es una serie de instrucciones para hacer un determinado plato utilizando varios ingredientes. La receta, algunas veces llamada fórmula, hace posible que un plato en particular sea reproducido por otra persona que no es quien originalmente lo creó. Cuantos más detalles y especificaciones tiene la receta más seguros estaremos de que la reproducción será muy parecida o igual al original.

La estructura de la receta consiste en:

- 1.- El nombre del plato
- 2.- Número de porciones o cantidad total que producirá.
- 3.- Ingredientes y cantidad de cada uno.
- 4.- Método de preparación.

El método de preparación es tan importante como los ingredientes y sus cantidades, sus instrucciones deben de ser claras y concisas, utilizando terminologías correctas y comprensibles. El estilo de cocinar y la temperatura deberán también estar incluidos.

El uso de recetas requiere medir cuidadosamente, utilizar los ingredientes indicados y seguir al pie de la letra las instrucciones para la preparación. Si el producto final no es el esperado, deberemos buscar otra receta o cambiar la que usamos.

---

<sup>40</sup> <http://guanajuatoenlinea.com/recetas/postres/gelatina-bombon.htm>

# EQUIPO VII

## SITUACIÓN 7

### TEXTO

A partir de las fuentes de consulta que llevaste al grupo consulta información en torno al tema del noviazgo en la adolescencia y selecciona la información que les permita construir una exposición en torno a este tema.

#### CONSIGNA DE EQUIPO

- Al interior del equipo comenten qué saben sobre el tema y compartan algunas experiencias para ejemplificar la información.
- Respondan en equipo a las siguientes interrogantes:
  1. ¿Qué es el noviazgo?
  2. ¿Para qué sirve esta etapa en nuestras vidas?
  3. ¿Todos lo vivimos de la misma forma? ¿por qué?
  4. ¿Qué me gusta del noviazgo?
  5. ¿Qué es lo que no me gusta que suceda en el noviazgo?
  6. ¿Qué les aconsejo a los jóvenes para que vivan sanamente el noviazgo?
  7. Esta última pregunta que acaban de responder les servirá como parte de la conclusión del tema.
  8. Si lo consideran necesario agreguen otras preguntas que les sirvan como subtemas para su exposición.
- Entrevisten a algunos de sus compañeros (as) del grupo o de la escuela para que les planteen las preguntas; registren la información y considérenla al momento de construir su exposición.
- Recuperen la información sobre el noviazgo de tres fuentes bibliográficas que revisaron para que vayan respondiendo a las interrogantes. Las tres fuentes deben ser diferentes: una de ellas es la entrevista, otra debe ser algún libro y la tercera deberá ser información consultada en internet, no olvides poner al pie de las diapositivas las fuentes de investigación consultadas.
- Organicen la información y elaboren la presentación en power point. Si no cuentan con el equipo para hacerlo de esta forma diseñenla sobre láminas de papel.
- Tomen en cuenta el texto modelo y las recomendaciones para realizar lo siguiente:
  - Incluyan todas las preguntas planteadas en la consigna de equipo y agreguen las que ustedes propusieron, éstas serán los subtemas que se abordarán en la exposición.
  - Una vez elaborada revísenla para mejorarla.
- Exposición del texto producido en equipo:
  - a. Coloquen la lámina o láminas en un lugar visible para todo el grupo.

- b. Que el líder del equipo tome un turno para exponer.
- c. Exposición del texto producido en equipo.
  
- d. El líder del equipo leerá ante el grupo la situación social que les tocó analizar para que todos conozcan la actividad que se va a presentar.
- e. Den lectura a su texto.
- f. Valoren en grupo si el texto es claro y tiene una correcta ortografía.
- g. El líder del equipo registra las observaciones que hace el resto del grupo sobre el texto en ledger, mientras que el resto de sus compañeros de equipo toman nota en su cuaderno de las sugerencias y observaciones para la siguiente reelaboración de su texto.
- h. Esperen a que todos los equipos terminen de exponer sus textos.
- i. En equipo reelaboren la versión final de la **exposición**.
- j. Copien cada uno la versión final de la **exposición** que reelaboró su equipo y la incluyan en su carpeta de actividades.



## MÁS IDEAS PARA REDACTAR<sup>41</sup>

Cuando se escribe, igual que cuando se habla, es con el fin de comunicar algo; inclusive cuando se elaboran notas personales o un diario, se hace para comunicarse con alguien, aunque ese alguien sea uno mismo. Siempre que se hace un escrito existe alguna razón y fines muy específicos.

A veces, elaborar un texto parece un reto muy difícil; pero si antes de empezar a escribir tomas en cuenta algunos aspectos, ese reto puede convertirse en una tarea muy interesante y a veces hasta divertida. Aquí tienes algunas recomendaciones para que te sea más fácil comunicarte por escrito. Cada vez que necesites hacer un texto, procura contestar las siguientes preguntas:

### ¿Quién va a leer el texto?

Es importante tener en cuenta quién va a leer tu escrito. Puede ser que esté dirigido a personas conocidas o desconocidas, de tu misma edad, más pequeñas o adultas. También debes reflexionar qué es lo que saben y qué es lo que no saben acerca del asunto que estás tratando. Dependiendo de todo esto tendrás que decidir cómo desarrollar el tema para que te comprendan y se interesen por tu texto.

### ¿Con qué intención escribes?

Es necesario determinar el propósito con el que vas a escribir, por ejemplo: expresar tus sentimientos, convencer a alguien, dar cierta información, expresar tu desacuerdo sobre un asunto, solicitar o explicar algo.

Mientras escribes no pierdas de vista para qué y porqué lo haces. Por ejemplo, si tu intención es persuadir a alguien deberás concentrarte en cómo exponer claramente tus puntos de vista y tus argumentos. Si tu texto logra convencer a esa persona, habrá cumplido su función.



### ¿Qué tipo de texto es necesario hacer?

<sup>41</sup> Libro de Español Actividades. Sexto Grado. SEP. 2004. Pág 200.

Decide cuál es el tipo de texto más apropiado en cada situación, por ejemplo: una carta, un cuento, una entrevista, un texto informativo, un libreto de teatro, una historieta, un instructivo, un cartel, una invitación, etcétera.

### **¿Cuáles son las partes que debe llevar el escrito?**

Cada tipo de texto se organiza de manera distinta. Por ejemplo, una carta tiene que llevar ciertos datos que no se requieren en un recado; cuando se escribe un libreto de teatro es necesario manejar ciertos elementos que son diferentes a los de un cuento; un informe de investigación se prepara de forma distinta que una noticia de periódico.

### **¿Qué tipo de lenguaje es el más apropiado?**

Dependiendo del tipo de texto que escribas, de la intención que tengas al hacerlo y de la persona a la que esté dirigido, elige el lenguaje que utilizarás. Puede ser informal, como cuando le escribes una carta a un amigo, o formal, como cuando te diriges a una autoridad.

Hay textos en los que generalmente se emplea un tipo de lenguaje. Por ejemplo, si haces una historieta puedes escribir de manera informal, pero si escribes una nota para el periódico, es mejor que te expreses con más formalidad.

### **¿De qué o de quién se quiere hablar?**

Especifica el tema que vas a trabajar.

### **¿Qué es interesante o qué es necesario decir?**

En este caso puede ser útil elaborar una lista de los aspectos que quieres trabajar sobre el tema que elegiste. Conviene que no olvides cuál es el tema principal y cuáles son sólo detalles que lo apoyan. Cuando tengas claros todos estos puntos, escribe la primera versión de tu texto.

## Cómo revisar tus textos<sup>42</sup>

Al escribir un texto, es necesario que lo revises para comprobar si lo que quieres expresar está claro y bien organizado. Sigue estas recomendaciones:

- Lee lo que escribiste y confirma que esté todo lo que querías decir.
- Revisa que las ideas estén ordenadas por párrafos.
- Usa palabras como: *luego, entonces, para, pero, aunque, por*, y otras que te ayudarán a relacionar las diferentes partes del texto.
- Usa títulos y subtítulos donde sea necesario.
- Procura que tu letra sea clara para que los demás puedan leerla con facilidad.
- Revisa la ortografía con ayuda del diccionario.
- Usa letras mayúsculas al comenzar a escribir, después de un punto y en los nombres propios.
- Emplea correctamente los signos de puntuación: de interrogación, de admiración, puntos, comas, guiones, etcétera.
- Pide a alguno de tus compañeros que lea tu escrito y escucha sus comentarios.
- Vuelve a escribir tu texto si es necesario.



<sup>42</sup> Libro de Español Actividades. Quinto grado. SEP. 2004. Pág 204.

### MÁS IDEAS PARA REVISAR TUS ESCRITOS<sup>43</sup>

Cuando alguien escribe, lo más importante es que logre comunicar a otras personas lo que desea. No creas que un texto queda bien escrito en el primer intento, siempre es necesario revisarlo. Hasta los mejores escritores revisan y modifican partes de sus escritos después de haber hecho la primera versión. Siempre hay algo que se puede mejorar.

Aquí, encontrarás recomendaciones generales. Revisalas y toma en cuenta las que te sirvan para el tipo de texto que hayas escrito.

#### Revisa el contenido

Para revisar un texto, es necesario leerlo más de una vez. En la primera lectura, revisa el contenido. En el margen de la hoja puedes hacer las anotaciones sobre lo que tengas que modificar.

- Lee tu texto y contesta las siguientes preguntas: ¿Dijiste todo lo que querías decir?
- ¿Presentaste las ideas en el orden en que querías, o te parece que hay un orden mejor?
- ¿Las ideas que expresaste tienen suficientes ejemplos y detalles que las expliquen?
- ¿Es el tipo de escrito apropiado para la situación?
- ¿Son adecuados el título y los subtítulos?
- Subraya las palabras que repitas varias veces. Fíjate en qué casos puedes utilizar sinónimos, y sustitúyelas.
- Para relacionar las ideas en tu texto, puedes utilizar palabras como: entonces, por consiguiente, puesto que, por eso, como, así, por tal motivo.

#### La ortografía

Después de revisar el contenido, vuelve a leer tu texto y revisa los siguientes puntos:

- Debes usar mayúsculas al principio, después de cada punto y en los nombres propios.
- Revisa la acentuación de las palabras. Encierra en un círculo aquéllas de las que tengas duda. Para verificarlas, consulta el diccionario o pregúntale a tu maestro.
- Utiliza los signos de admiración y de interrogación, las comillas y los guiones largos en los lugares correspondientes.
- Coloca punto y aparte, punto y seguido y comas en los lugares que sea necesario.

#### La organización gráfica

Es cierto que lo más importante de un escrito es el contenido, pero también es necesario cuidar cómo se organiza gráficamente. Cuando termines de revisar tu texto, sigue estas recomendaciones al pasarlo en limpio:

---

<sup>43</sup> Libro de Español Actividades. Sexto Grado. SEP. 2004. Pág. 201.

- Decide en qué tipo de material vas a trabajar (en una hoja blanca, en tu cuaderno, en un cartoncillo o en el pizarrón).
- Observa en qué lugar de la hoja debes escribir cada parte, de acuerdo al tipo de texto que estés trabajando.
- Respetar los márgenes y utiliza sangrías cuando sea necesario.
- Cuida que los párrafos estén separados.
- Procura que tu letra sea legible y apropiada para el material que elabores. Fíjate si es necesario que hagas letras de distintos tamaños. Por ejemplo, si es un cartel o un material para exponer en clase, la letra debe ser grande y clara para que sea atractivo y los demás alcancen a verlo con facilidad.

### Revisa tu escrito con alguien más

El punto de vista de tus compañeros es muy útil. Sus recomendaciones ayudarán a mejorar tu escrito, de la misma manera que tú puedes ayudarlos con sus textos.

- Intercambien sus trabajos y platicuen:
  - ¿Qué ha querido decir el autor?
  - ¿Qué les gusta más en ese trabajo?
  - ¿Hay alguna parte que hubieran expresado de manera diferente?
  - ¿Hay algún punto que les cueste trabajo entender?

- Además de estas preguntas, puedes utilizar los mismos criterios que utilizaste para revisar tu texto de manera individual:

- ¿Qué ha querido decir el autor?

- ¿Qué les gusta más en ese trabajo?

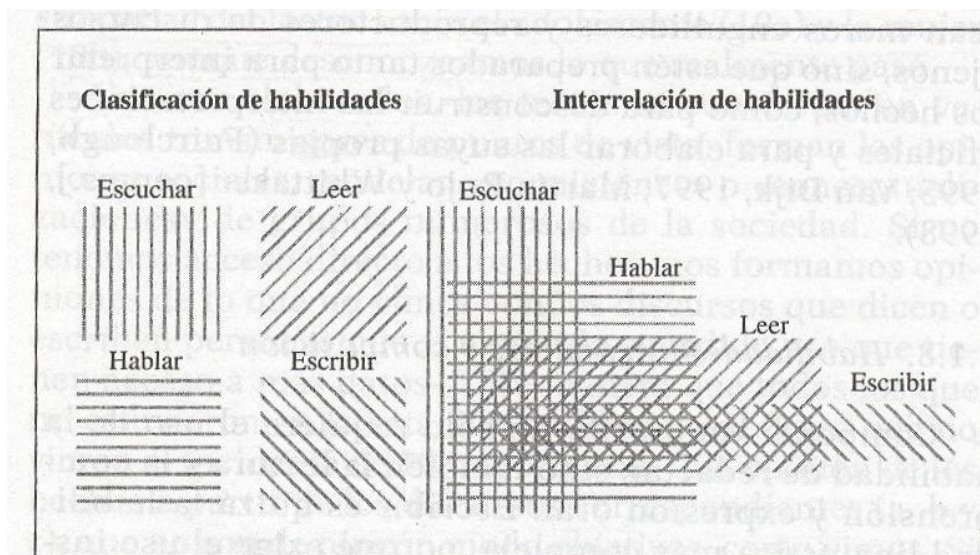


- ¿Hay alguna parte que hubieran expresado de manera diferente

### 2.4.5. HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y COMPOSICIÓN<sup>44</sup>

Componer un escrito no sólo requiere el uso de la habilidad de redactar, sino también la lectura y la comprensión y expresión oral. Escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja, porque exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición: leemos los borradores que vamos elaborando para verificar que expresen lo que deseamos (a veces incluso los oralizamos para «escuchar» el sonido de la prosa), y dialogamos con coautores y lectores intermedios sobre el texto, para planificarlo o revisarlo. Por todos estos motivos, el éxito final de un acto de composición depende en parte de las destrezas de comprensión lectora, oralización y conversación que posea el autor.

La organización tradicional de las cuatro habilidades lingüísticas básicas en criterios dicotómicos (receptivas / productivas y orales / escritas) transmite la falsa idea de que se trata de destrezas discretas e independiente. En el uso real, dichas habilidades no sólo se integran en cada situación comunicativa, sino que presentan variados grados de implicación: el habla espontánea incluye el subproceso de «escucha interior» o autocorrección (Levelt, 1987), además del intercambio constante de roles entre emisor-receptor; y las habilidades escritas implican las orales, puesto que la inmensa mayoría de los alfabetizados usa la oralidad para adquirir la grafía. Resulta más fiel entender la expresión escrita como una destreza compuesta que incluye entre sus procesos compositivos el resto de habilidades verbales, como muestra el esquema de la página siguiente:



Por otra parte, la composición es la única habilidad que permite que un colectivo coopere en la producción de un escrito, con grados diversos de participación, de principio a fin, y que el producto final esconda cualquier rastro compositivo, de manera que el lector debe atribuir corresponsabilidad completa a los distintos firmantes del texto. En cambio, la oralidad exige que una persona actúe de portavoz o comunicador «en representación» de otros (que

<sup>44</sup> Cassany, Daniel. Construir la escritura. Pág 39-42.



pueden haber participado o no en la gestación del discurso), de manera que la audiencia siempre tiene una «voz» y una «cara» asociadas a la enunciación del texto, que inevitablemente asumen responsabilidades superiores a las del resto de autores, que permanecen en la penumbra. En las habilidades receptoras, la comprensión oral y lectora, son siempre y forzosamente individuales.

El cuadro de la página siguiente muestra a título de ejemplo las diversas actividades de lectura y conversación que emprende, el escritor cuando compone y tiene coautores o colaboradores externos.

La lectura y la conversación en la composición		
Subproceso	Actividad lectora	Actividad oral
Planificación	Representación de la tarea	Comprensión de instrucciones orales Interacción con coautores y colaboradores externos
	Generación de ideas	Búsqueda de datos en fuentes escritas Interacción en <i>brainstorming</i> con colaboradores y coautores
	Organización de ideas	Lectura y comprensión de listas y esquemas Lectura de modelos de texto
	Formulación de objetivos	Lectura de objetivos propios y externos Negociación con coautores, comparación con colaboradores externos
Textualización	Referenciar Elaborar proposiciones Linearizar	Negociar léxico y proposiciones con coautores Oralizar lo ya escrito y lo que se está escribiendo Negociar con autores y colaboradores
	Comparar textos Identificar desajustes Actuar	Negociación con coautores Diálogo con parejas revisoras Interacción con equipos de revisión
Revisión		

En conjunto, el escrito se presenta con toda la complejidad del lenguaje humano, como una herramienta individual de supervivencia, como un organizador de la sociedad moderna y

como una poderosa y peligrosa arma de elaboración de opiniones colectivas. Su dinámica es ágil y sutil: transmite mucho más de lo que dice, clava sus raíces en el contexto y deja que los usuarios proyecten en su cuerpo todo tipo de significados, hasta el punto de llegar a conseguir que las palabras se amolden a los intereses de las personas. Es resbaladizo y variado, estructurado, explícito pero ambiguo, y a la vez creativo y tradicional en cada nueva manifestación. Algunos manuales que desarrollan aspectos de esta concepción son Brown y Yule (1983), Calsamiglia y Tusón (1999), de Beaugrande y Dressler (1972) y Escandell (1996). También disponemos de algunas muestras de comentarios de texto: Cuenca (1996) y Bordons, Castellá y Costa (1998).

#### 1.4 procesos cognitivos<sup>45</sup>

Son las distintas actividades de pensamiento superior que realiza un autor para componer un escrito, en el periodo de tiempo que abarca desde que se crea una circunstancia social que exige producir un texto hasta que este se da por acabado. En los últimos treinta años, la investigación psicolingüística sobre la composición ha analizado de modo etnográfico la conducta cognitiva que realizan escritores variados (expertos/aprendices, adultos/adolescentes/niños, escolares/profesionales), ha identificado las principales tareas que debe resolver el autor mientras escribe, y ha formulado modelos teóricos para explicar estas conductas (Cassany, 1987; Camps, 1990 y 1994<sup>a</sup>). Dada la notable difusión que han tenido estas investigaciones y sus propuestas didácticas, resumiremos someramente los puntos esenciales, además de presentar uno de los últimos modelos.

El modelo más divulgado es quizá el de J. Hayes y L. Flower (1980; o Flower y Hayes, 1981, en una versión posterior, que concibe la composición como una acción dirigida a la consecución de objetivos retóricos, e identifica tres procesos básicos, la planificación, la traducción y la revisión, que incluye otros subprocesos más específicos como la generación de ideas, la formulación de objetivos, la evaluación de producciones intermedias, etc. Aunque estas denominaciones remitan inevitablemente a la concepción secuencial de *pre-escritura*, *escritura* y *re-escritura*, el modelo se presenta como recursivo y no lineal, de manera que el orden de los procesos y su interacción es rico, variado e indeterminado. (Actualmente existen bastantes consensos terminológicos para referirnos a estos procesos como planificación, textualización y revisión.)

También son relevantes las aportaciones de C. Bereiter y M. Scardamalia (1987, Págs. 8-11), centrados en el estudio de la elaboración del conocimiento en el diálogo y en la composición, y que han fundamentado las prácticas escritoras generadoras de aprendizaje. En pocas palabras, estos autores identifican dos modelos diferentes de composición, decir el conocimiento (*knowledge telling*) y transformarlo (*knowledge transforming*), según haya o no función epistémica en la composición. En el modelo de decir el conocimiento, el autor elabora su texto a partir de la reproducción o menos literal de los datos que recupera de su memoria, con «sondas» que elabora mentalmente, según el contexto de escritura. Dichas «sondas» o anzuelos buscadores de información pueden referirse al tema del escrito (qué hice el domingo, música que me gusta, qué recuerdo del surrealismo) o al tipo discursivo (redacción, instancia, examen, estructura y partes de que se componen, fraseología).

En cambio, en el modelo de transformar el conocimiento, el autor toma conciencia de las diferencias que surgen entre sus ideas recuperadas (el denominado espacio conceptual) y

<sup>45</sup> Cassany, Daniel. Construir la escritura. Pág. 57-77.

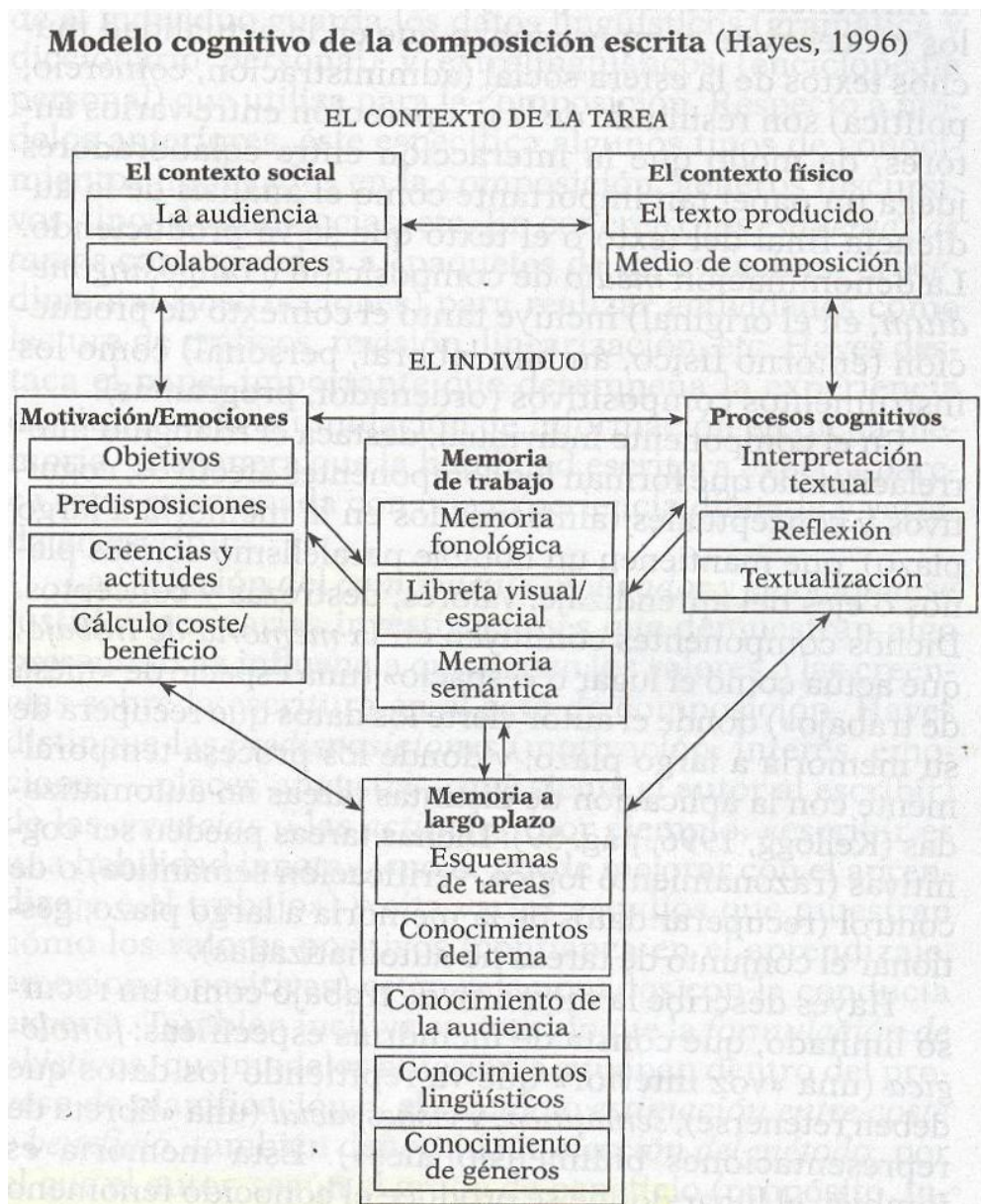


los requerimientos discursivos del contexto concreto en el que escribe (destinatario, propósito, etc.; el espacio retórico). La búsqueda de adecuación entre estos dos planos provoca que el autor reelabore sus ideas y su texto, lo que genera conocimientos nuevos. Ambos procesos no son excluyentes ni se asocian con textos de buena o mala calidad, puesto que ésta depende de otros factores como el conocimiento lingüístico y el tema en cuestión. Un mismo autor puede usar uno u otro según la situación de escritura que se le plantee. El modelo de transformar el conocimiento incorpora como componente funcional el modelo de decir el conocimiento.

#### 1.4.1. Modelo general

La propuesta de John R. Hayes (1996, Págs. 4-25) actualiza el modelo de Hayes-Flower (1980) y ofrece fundamento teórico para nuestra propuesta didáctica, porque incorpora un importante componente actitudinal. A partir de investigaciones en campos vírgenes como las actitudes y la motivación o el medio de composición (ordenadores, e-mail), este modelo ofrece un marco más amplio que integra aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales.

Modelo cognitivo de la composición escrita (Hayes, 1996)  
EL CONTEXTO DE LA TAREA



Según el autor, las principales novedades son la incorporación de la memoria de trabajo en un lugar central de modelo, la inclusión de elementos motivacionales y de formas visoespaciales de escritura, además de la reformulación de los procesos cognitivos básicos.

El modelo distingue el componente individual (emocional y cognitivo) del contexto sociocultural (audiencia, coautores). En este último, el autor destaca hechos como la influencia relevante que ejercen las tecnologías sobre los procesos de composición, o que en la actualidad muchos textos de la esfera social (administración, comercio, política) son resultado de la cooperación entre varios autores, de modo que la interacción entre colaboradores juega un papel tan importante como el análisis de la audiencia final del texto o el texto que se va produciendo. La denominación medio de composición (*composing médium*, en el original) incluye tanto el contexto de producción (entorno físico, ámbito laboral, personal) como los instrumentos compositivos (ordenador, programas).

En el componente individual, destaca el triángulo interrelacionado que forman los componentes afectivos, cognitivos y conceptuales (almacenados en la memoria a largo plazo), que mantienen un notable paralelismo con los planos o ejes del aprendizaje: valores, destrezas y conceptos. Dichos componentes confluyen en la memoria de trabajo, que actúa como el lugar o «espacio» (una especie de «mesa de trabajo») donde el autor vierte los datos que recupera de su memoria a largo plazo, y donde los procesa temporalmente con la aplicación de distintas tareas no automatizadas (Kellogg, 1996, Págs. 59). Dichas tareas pueden ser cognitivas (razonamiento lógico, verificación semántica) o de control (recuperar datos de la memoria a largo plazo, gestionar el conjunto de tareas no automatizadas).

Hayes describe la memoria de trabajo como un recurso limitado, que consta de memorias específicas: fonológica (una «voz interior» que va repitiendo los datos que deben retenerse), semántica, y visoespacial (una «libreta de representaciones bidimensionales»). Esta memoria es también el lugar donde se produce el conocido fenómeno denominado «sobrecarga cognitiva» (cognitive overload; Camps, 1994, Pág. 48), por el cual las altas y variadas exigencias de la composición desbordan la limitada capacidad de esta memoria y producen «errores» o «desajustes» en el escrito. El autor no tiene suficiente memoria de trabajo para atender todos los requerimientos que le impone la composición (por ejemplo: ordenar datos, mantener vínculos sintácticos entre referentes y pronombres, fijarse en la puntuación), lo cual provoca que el escrito presente defectos relacionados con las cuestiones desatendidas.

La memoria a largo plazo es el almacén ilimitado donde el individuo guarda los datos lingüísticos (gramática y diccionario personal) y extralingüísticos (enciclopedia personal) que utiliza para la composición. Respecto a modelos anteriores, éste especifica algunos tipos de conocimientos implicados en la composición: géneros discursivos, tipos de audiencias, etc. En concreto, los esquemas de tareas corresponden a «paquetes de información» procedimental (instrucciones) para realizar actividades como lectura de gráficos, revisión, linearización, etc. Hayes destaca el papel importante que desempeña la experiencia escritora en la acumulación de información en dicha memoria, de manera que la habilidad escritora experta parece estar relacionada con una experiencia dilatada y variada en escritura.

La inclusión del componente motivador y emocional se justifica por varias investigaciones que demuestran algo presentido; la influencia que tienen los valores o las creencias sobre la

escritura en el acto de composición. Hayes distingue las predisposiciones (motivación, interés, emociones —placer, angustia— que siente el autor al escribir) de las creencias o las actitudes (por ejemplo, «escribir es una habilidad innata», «no se puede mejorar con el aprendizaje o el trabajo») y cita varios estudios que muestran cómo los valores positivos (confianza en el aprendizaje, emociones positivas) están relacionados con la conducta experta.

También incluye en este bloque la formulación de objetivos, que modelos anteriores situaban dentro del proceso de planificación, y el cálculo o estimación entre coste y beneficio, también denominado elección del método por el que el autor, según el grado de beneficio (propósito, interés) que estima obtener del texto, decide qué grado de coste (esfuerzo, dedicación) está dispuesto a emplear, en el supuesto de que pueda elegir entre conductas más o menos laboriosas para componer.

Finalmente, el modelo reorganiza los procesos cognitivos según sean receptivos o productivos y trabajen con formas lingüísticas (o gráficas) o con representaciones mentales. También les atribuye denominaciones y marcos conceptuales más amplios, con el fin de relacionar los procesos específicos de la composición con los de otras actividades intelectuales (lectura de novelas, comprensión de mapas, problemas aritméticos, dibujo). En líneas generales:

- La interpretación textual se encarga de elaborar representaciones internas de inputs verbales o no. Algunas tareas que desarrollan esta función son la lectura, la comprensión oral o el examen de gráficos («barrido» o scanning). También se incluyen aquí algunos de los procesos implicados en la revisión (lectura de borradores).
- La reflexión se encarga de construir representaciones internas nuevas. Analiza, descompone, transforma, refunde o reelabora las representaciones basadas en inputs externos para crear nuevas versiones que puedan generar productos de salida (outputs: planes de acciones, proyectos de texto). Incluye tareas como la solución de problemas, la toma de decisiones o la elaboración de inferencias. La planificación forma parte de este proceso.
- La textualización genera productos escritos, fónicos o gráficos, a partir de las representaciones internas, elaboradas con la reflexión.

Hayes justifica la inclusión de lenguaje oral en estos procesos por la importancia que tiene durante el proceso de composición, como vehículo de transmisión de datos sobre el contenido o la forma discursiva del texto que se redacta. Por ejemplo, buena parte de los datos sobre el contexto de una tarea de escritura se puede vehicular oralmente, por lo que el autor ha de comprender y representarse mentalmente la tarea a partir de informaciones orales. Del mismo modo, dos o más aprendices en situación de composición cooperativa pueden vocalizar lo que están escribiendo antes de anotarlo, como estrategia de evaluación compartida; incluso un autor sólo puede subvocalizar la prosa mientras la redacta, como técnica para percibir su modulación.

Ejemplificamos a continuación este modelo con la situación académica de una estudiante de 14 años que elabora una monografía sobre historia, geografía o literatura. Dicho sujeto aporta a la composición las actitudes, motivaciones y valores personales, resultado de su

experiencia previa de escritura: imaginemos que siente cierto placer por escribir textos lúdicos, pero que tiene menos motivación ante tipos textuales académicos; que valora la elaboración de borradores como un instrumento para elaborar el texto, así como la consulta del diccionario para aclarar dudas.

También los conocimientos lingüísticos y enciclopédicos que usa durante la composición están almacenados en su memoria a largo plazo y son fruto de la acumulación de experiencia comunicativa previa, verbal o no: supongamos que domina a grandes rasgos la variedad estándar, con ciertos conocimientos de registros especializados de Sociales y Literatura.

Dicha aprendiz utilizará los procesos de interpretación textual para construir representaciones mentales de cualquier información o input. Interpretará la consigna de composición que le dé su docente, los distintos discursos (manuales de texto, libros, conferencias, conversaciones) que lea o escuche para recoger datos para su trabajo. A partir de esas interpretaciones mentales, y con la ayuda de los datos que recupere de su memoria a largo plazo (monografías previas de temas cercanos, trabajos con el mismo docente), la aprendiz utilizará los procesos reflexivos de inferencia, solución de problemas y toma de decisiones para elaborar representaciones nuevas sobre lo que va a realizar (nuevos esquemas, planes de trabajo). También utilizará el proceso de textualización para generar productos físicos: borradores de texto, mapas de ideas, preguntas orales para al docente, etc.

Supongamos que la estudiante ya haya elaborado un primer borrador de la monografía y que la revise con atención. El primer proceso que utilizará será la interpretación textual del borrador para elaborar una representación mental del mismo. A continuación, usará la reflexión para hacer inferencias de la primera representación, para identificar desajustes entre ésta y la que había imaginado que le gustaría tener (almacenada en la memoria), para tomar decisiones sobre si reformula o no el texto (según su estimación de beneficio-coste), o para resolver el problema de cómo hacerlo. Los cambios que produzca en el borrador serán realizados por el proceso de textualización. Además, la nueva formulación revisada será interpretada de nuevo por el proceso de construcción de representaciones mentales. Y así sucesivamente.

En resumen, el modelo de Hayes (1996) ofrece una descripción más completa y organizada de la composición, al incorporar componentes relevantes como la memoria de trabajo o la motivación y las emociones. Además, la organización de los procesos cognitivos en tareas de interpretación, reflexión y producción rompe definitivamente la concepción secuencial de los modelos previos, que sugerían linealidad y unidireccionalidad. Detallamos a continuación estos procesos, haciendo referencia a otros autores y modelos.

### **1.4.2. Interpretación textual**

Consiste en la construcción de representaciones internas de los diversos inputs que recibe el autor, que pueden ser orales (instrucciones del docente, orientaciones de compañeros, diálogo con coautores), escritos (textos que son fuentes de información, consignas de manuales, producciones intermedias), gráficos (mapas, diagramas) e incluso no verbales (observación de la realidad). Hayes da a entender que, en el marco de la producción escrita, los más relevantes son los escritos, tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo. Leer se convierte así en un proceso central de la composición: el autor realiza

variadas tareas de lectura de consignas, borradores y versiones finales, que tienen trascendencia para la consecución del producto final. El autor distingue tres tipos de lectura: leer para comprender textos (diferentes al de la composición), leer para comprender la tarea y leer para evaluar el texto (que está elaborando el autor):

- Leer para comprender textos. Se refiere estrictamente a la lectura e interpretación de textos que el autor pueda utilizar como fuente informativa, modelo discursivo u orientación general para la composición. Aparte del hecho obvio de que el código escrito (prosa, estructuras discursivas) se adquiere leyendo, muchas tareas académicas tienen un marcado carácter intertextual y exigen resumir, relacionar o reorganizar datos procedentes de textos previos, de manera que la pobreza de un determinado escrito puede tener origen en la interpretación limitada o desenfocada que el autor realice de aquellas fuentes, al margen de las cuestiones estrictas de composición. Además, Hayes sugiere que los autores no sólo construyen representaciones del contenido del texto, sino también de su forma, de sus autores y de su formato no verbal, que inciden en el acto de composición.
- Leer para comprender la tarea. Se refiere a la interpretación de las instrucciones escritas que, en contextos escolares o laborales, definen las tareas de composición. Hayes constata que el éxito de la composición depende en muchos casos de la habilidad para interpretar términos como «describe», «comenta» o «argumenta». Algunas investigaciones sobre las representaciones de consignas escolares muestran que aprendices y profesorado pueden discrepar notablemente en sus conceptualizaciones de un mismo enunciado de una consigna.

Dicho proceso es equivalente al que otros autores denominan representación de la tarea, sin restringir el tipo de inputs a lo escrito. Flower (1987) caracteriza este proceso como la transformación de un contexto empírico y público de escritura (el «problema retórico») en una representación mental y privada de la misma. Flower y Hayes (1981) muestran que la conducta experta está asociada con la capacidad para elaborar representaciones concretas y precisas de este problema. Por otra parte, parece lógico que para elaborar dichas representaciones el autor utilice experiencias previas de comunicación que pueda recuperar de su memoria a largo plazo, además de los datos empíricos del nuevo contexto.

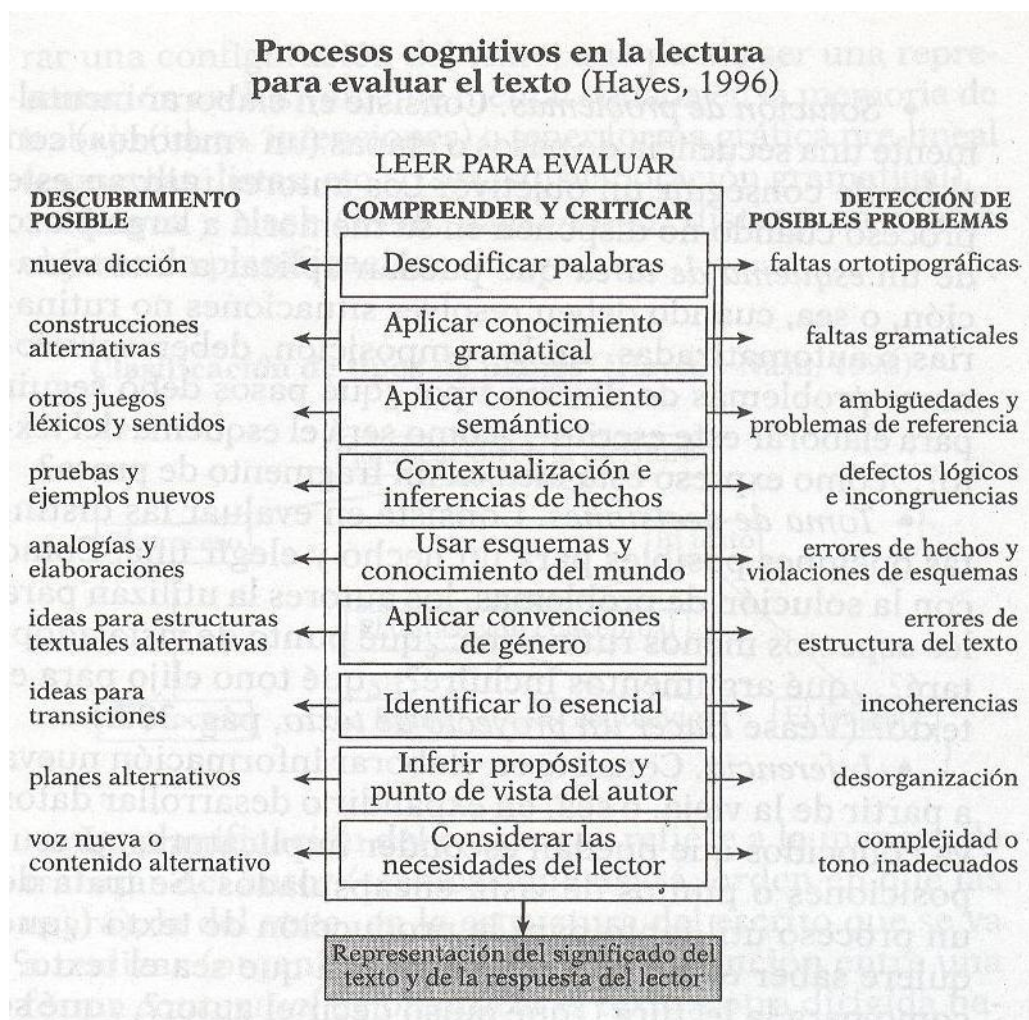
- Leer para evaluar el texto. Se refiere a la interpretación del texto que va generando el autor. Constituye una forma sustancialmente particular de leer. Hayes argumenta que, en la lectura más corriente de comprensión, el lector se concentra en la construcción del significado y presta escasa atención a los problemas que pueda tener un escrito; sólo se percata de aspectos superficiales como faltas ortotográficas y gramaticales o datos equívocos, y, en el hipotético caso de que dichos errores constituyan una dificultad para comprender el texto, el lector busca alternativas coherentes para interpretar el escrito y poco después los olvida. En cambio, en la lectura para revisar el autor lee no sólo para construir un significado del texto sino para compararlo con el que querría que tuviera y, luego, para detectar desajustes; se fija en cuestiones como las necesidades del lector, el punto de vista que ofrece el texto, la estructura y el género, etc. El diagrama de la página siguiente representa este tipo de lectura.

Este diagrama muestra que leer es un proceso activo de construcción de representaciones del texto, en el que el lector utiliza variados tipos de conocimientos almacenados en su memoria. En el caso particular de la lectura para evaluar textos, el objetivo del autor no sólo



va dirigido a la elaboración del significado (caja gris) sino también a la detección de posibles problemas en el texto (columna derecha) y al descubrimiento de alternativas mejorables (columna izquierda).

Algunos autores (Boiarsky, 1993; Long, 1990) del ámbito de la comunicación técnico-científica atribuyen relevancia a un subproceso de la interpretación textual: el análisis de la audiencia. Consiste en elaborar representaciones del destinatario del texto (identidad, rasgos personales e intelectuales, intereses, habilidades de lectura). Puesto que éste puede ser individual/colectivo, homogéneo/heterogéneo, conocido/desconocido, el análisis permite identificar varios tipos de lector (principal, secundario, periférico, filtro, etc.) y precisar el horizonte de recepción del texto (expectativas, conocimientos previos) para tomar decisiones retóricas sobre su forma (género, estilo, registro) y contenido (datos, estructura).



Se distinguen tres tipos de análisis: el sociodemográfico, dirigido a un destinatario colectivo y heterogéneo; el organizativo, para lectores del ámbito laboral o administrativo, y el psicológico, para lectores individuales y cercanos (Warren, 1993).

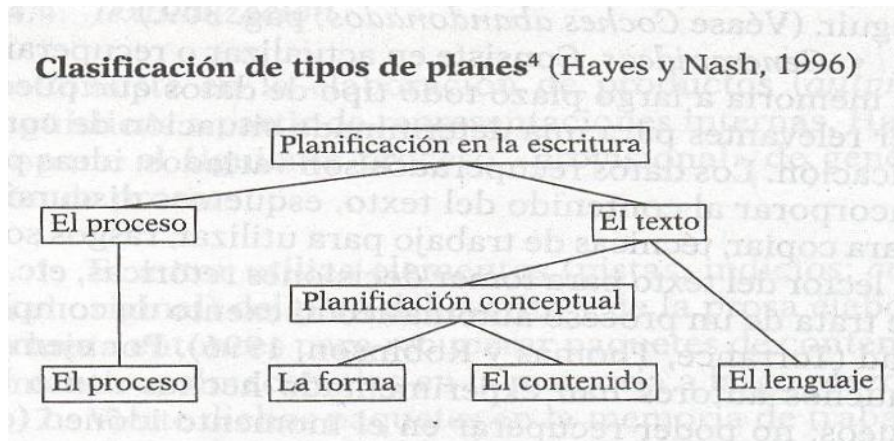
### 1.4.3. Reflexión

La reflexión trabaja sólo con representaciones internas y consiste en el desarrollo de nuevas representaciones a partir de las existentes. Con esta función, Hayes distingue tres procesos básicos: la solución de problemas, la toma de decisiones y la inferencia:

- Solución de problemas. Consiste en elaborar mentalmente una secuencia de pasos o etapas (un «método») con el fin de conseguir un objetivo. Los autores utilizan este proceso cuando no disponen en su memoria a largo plazo de un esquema de tarea que puedan aplicar a una situación, o sea, cuando deben resolver situaciones no rutinarias o automatizadas. En la composición, deben solucionarse problemas de diverso tipo: ¿qué pasos debo seguir para elaborar este escrito?, ¿cómo será el esquema del texto?, ¿cómo expreso esta idea en un fragmento de prosa?
- Toma de decisiones. Consiste en evaluar las distintas opciones posibles para un hecho y elegir una. Como con la solución de problemas, los autores la utilizan para los aspectos menos rutinarios: ¿qué punto de vista adoptaré?, ¿qué argumentos incluiré?, ¿qué tono elijo para el texto? (Véase Hacer un proyecto de texto, Pág. 307.).
- Inferencia. Consiste en elaborar información nueva a partir de la vieja, o sea, en expandir o desarrollar datos ya conocidos que puedan esconder implicaturas, presuposiciones o puntos de vista encapsulados. Se trata de un proceso útil tanto para la producción de texto (¿qué quiere saber el lector?, ¿cómo espera que sea el texto?) como para la lectura (¿qué quiso decir el autor?, ¿qué se deduce de este fragmento?).

Los procesos de reflexión se desarrollan en la mente del autor, pero es frecuente que se combinen estrechamente con la interpretación y la producción textual. Así, en la búsqueda bibliográfica es frecuente que un individuo lea índices o sumarios de artículos (interpretación) y que infiera el tema o el interés del mismo (reflexión) y que tome decisiones sobre dónde continuar la búsqueda (reflexión); del mismo modo, en un torbellino de ideas, la generación de ideas de la memoria a largo plazo (reflexión) alterna con su anotación (producción).

Nos referimos ahora a la planificación por la importancia que tiene en los estudios de composición. Hayes (1996, pág. 21) aclara que debe incluirse en los procesos de reflexión y que, en el campo de la ciencia cognitiva, suele tratarse como un tipo de solución de problemas. En general, se incluyen en la planificación las operaciones para elaborar una configuración del texto, que puede ser guía representación exclusivamente mental situada en la memoria de trabajo (ideas, intenciones) o tener forma gráfica pre-lineal (esquemas, listas, etc.; o sea, sin elaboración gramatical). Hayes y Nash (1996, págs. 43-45) distinguen cuatro objetos de planificación:



La planificación del proceso se refiere a la manera de trabajar del autor (técnicas que usará, orden en que las usará); la del texto, en la estructura del escrito que se va a realizar (organización, ideas). La distinción entre una forma conceptual de planificar el texto y otra dirigida hacia el lenguaje obedece a dos tipos de actuación: uno más abstracto y general, basado en la analogía, que produce planes sobre la forma o el contenido del texto, como «habla del tema X», «muéstrate cordial», «organízalo en pros y contras»; y otro mucho más detallado y dirigido hacia la elaboración de discurso (párrafo, grupo de oraciones). Este último tipo se situaría en la frontera entre planificación y textualización.

Los procesos que tradicionalmente forman parte de la planificación son: 4. La traducción al español de los términos del esquema se permite algunas licencias para facilitar la lectura del texto: planificación de la forma corresponde a non-content planning, en el original, y planificación conceptual a abstract planning (la denominación conceptual aparece después en el interior del texto original).

- Formular objetivos. Consiste en definir los propósitos del texto (finalidades, fuerza ilocutiva y perlocutiva): Permite formular varios tipos de objetivos (generales, específicos, informativos y actitudinales) e incluso formarse imágenes más o menos claras de lo que se pretende conseguir. (Véase Coches abandonados, pág. 309.)
- Generar ideas. Consiste en actualizar o recuperar de la memoria a largo plazo todo tipo de datos que puedan ser relevantes para una determinada situación de comunicación. Los datos recuperados son variados: ideas para incorporar al contenido del texto, esquemas discursivos para copiar, técnicas de trabajo para utilizar, rasgos sobre el lector del texto para tomar decisiones retóricas, etc. No se trata de un proceso automático ni exento de complejidad (Torrance, Thomas y Robinson, 1996). Por ejemplo, muchos autores han experimentado hechos como bloqueos: no poder recuperar en el momento idóneo (examen, redacción de una instancia) ideas que afloran a la mente cuando ya no son necesarias; o valorar de modo negativo las ideas que se van generando, con lo que se elimina la posibilidad de desarrollarlas más adelante. (Véase La naranja exprimida, pág. 315.)
- Organizar ideas. Consiste en organizar los datos recuperados, que se han generado de manera caótica, en una estructura organizada según principios y criterios acordes con los objetivos (Véase Descripción de mi vivienda, pág. 325.)

Finalmente, la investigación sobre la planificación que desarrollan lectores adultos y aprendices ha permitido identificar varias estrategias. Flower et al. (1989, págs. 6-7) distinguen tres tipos básicos de planificación: la dirigida por el contenido o tema —knowledge-driven—, la dirigida por el esquema —schema-driven— y la constructiva —



constructive—. En las dos primeras, el autor sigue de modo bastante literal las estructuras y los contenidos que tiene almacenados en la memoria sobre, respectivamente, el tema del escrito o su estructura prototípica (instancia, narración, etc.), de manera que no se produce construcción del conocimiento, sino repetición de datos ya conocidos. En cambio, en la tercera, el autor adapta y reelabora sus conocimientos a la situación discursiva específica que se le plantea y crea contenido nuevo. Este último tipo se relacionaría con el modelo de transformar el conocimiento de Bereiter y Scardamalia.

#### 1.4.4. Textualización

Consiste en la elaboración de productos (outputs) lingüísticos a partir de representaciones internas. Hayes propone el siguiente proceso «provisional» de generación de prosa:

1. El autor utiliza elementos (pistas, indicios; cues, en el original) del plan del escrito y de la prosa elaborada hasta entonces para recuperar paquetes de contenido semántico, almacenados en la memoria a largo plazo.
2. Vierte dichos paquetes en la memoria de trabajo.
3. Elabora una posible forma verbal para expresar dicho contenido y la almacena en una memoria articulatoria temporal (un buffer, articulatory buffer). Repite esta operación hasta agotar el contenido semántico guardado en la memoria de trabajo o la capacidad de almacenaje del buffer.'
4. Articula la forma verbal elaborada de manera vocal o subvocal.
5. Evalúa dicha forma: si obtiene resultado positivo, la redacta; si es negativo, repite los pasos 3 y 4.

Dicho modelo se basa en los resultados de investigaciones sobre el proceso de producción de prosa, que ofrecen datos empíricos sobre el comportamiento de los autores en la textualización. Kaufer, Hayes y Flower (1986) resumen sus hallazgos en los puntos siguientes:

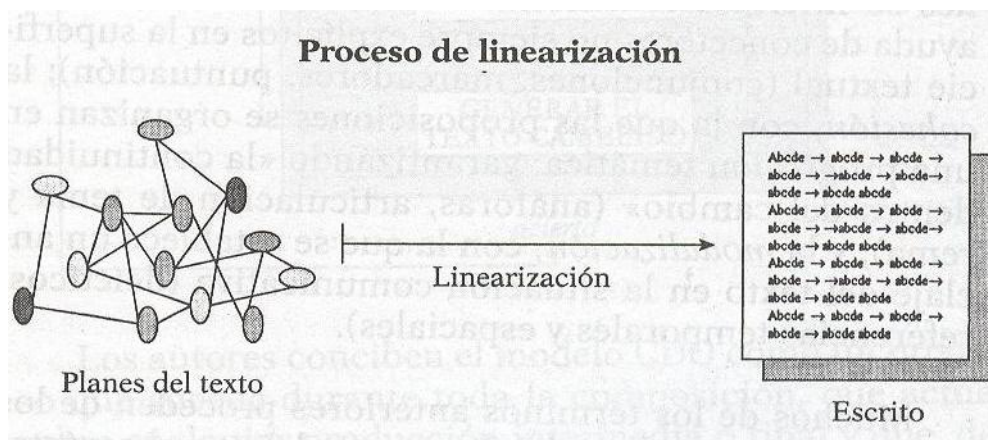
- El autor redacta la prosa por partes o fragmentos de oración.
- Se identifica cada parte o unidad de redacción por una pausa de 2 o más segundos, o por una discontinuidad gramatical (la prosa producida supone una reformulación de prosa previa).
- La extensión de la parte o unidad redactada es variable. El promedio es de tres partes o unidades de redacción por cada oración completa de la versión final, pero algunas partes pueden contener sólo una palabra y otras varias cláusulas o incluso una oración completa.
- Un tercio de los finales de parte coincide con límites gramaticales de frase, lo cual supera las probabilidades del azar.
- El autor redacta de izquierda a derecha y más del 90 % de las partes se añaden al final de la parte anterior.
- El proceso de redacción de una oración sigue este curso:

1. Una vez redactada una primera parte, el autor la evalúa y puede ser descartada por problemas sintácticos o semánticos.
2. Si la parte redactada es aceptada, en algunas ocasiones el autor parece buscar un significado apropiado para la parte siguiente. Esto significa que, en algunas ocasiones, el autor empieza a redactar partes de oración sintácticamente completas sin haber determinado totalmente el significado de la misma.

3. El autor relee frecuentemente la oración que está produciendo, antes de completarla con las unidades finales.

Tanto los datos empíricos como el modelo teórico aportan datos sugerentes, como por ejemplo que la producción de prosa se realiza por partes o episodios delimitables; que la elaboración del significado es independiente de la sintaxis, puesto que se redactan frases sin haber determinado su valor semántico; que la vocalización o la subvocalización desempeñan funciones importantes en la redacción de prosa silenciosa, o que la producción de cada parte redactada requiere la convocatoria de datos procedentes de la memoria a largo plazo, el procesamiento de los mismos en la memoria de trabajo o la evaluación continuada de cada posible forma de verbalización del contenido. En resumen, estos datos muestran la complejidad de la tarea de textualización y el uso funcional de habilidades particulares de lectura y oralización.

Otros autores han estudiado el proceso de textualización y sugieren conceptos útiles que aparecen en manuales de redacción y didáctica. J. P. Bronckart et al. (1985) utiliza el término *linearización* para referirse al proceso, incluida la textualización, de transformar los planes y las ideas del contenido textual en una secuencia lineal de prosa. La dificultad de este proceso radica en la distinta naturaleza de los planes (representaciones mentales imbricadas y pluridimensionales) y del escrito (secuencia unidireccional de signos verbales, sujeta a altas restricciones sintácticas, semánticas, estilísticas). De Beaugrande (1984, pág. 153) analiza con detalle las propiedades de la linealidad del lenguaje humano. Podemos representar esta transformación con el siguiente diagrama:



En el dibujo en forma de átomo, cada punto gris representa un dato sobre el escrito (contenido, estilo, estructura) y la composición (técnicas, proceso), que está simultáneamente conectado con otros y que puede tener escasa formulación verbal: palabras clave o llenas, frases. En cambio, el escrito prescinde de una parte importante de los datos planificados (los referidos a la composición o las presuposiciones), ordena la información en una secuencia unidireccional (que obliga a ordenar los datos y a repetirlos para poder explicar sus conexiones), y verbaliza cada punto de forma completa, en un registro compartido con el lector.

En la linearización, Bronckart et al. (1985) distingue:

- *Referenciación o creación de estructuras proposicionales.* Consiste en encontrar formas lingüísticas para denominar las realidades extralingüísticas (objetos, conceptos, relaciones entre conceptos) que se van a mencionar en el texto. Por ejemplo, ¿cuál es la denominación más clara, en un manual de instrucciones de uso, para aquella parte del

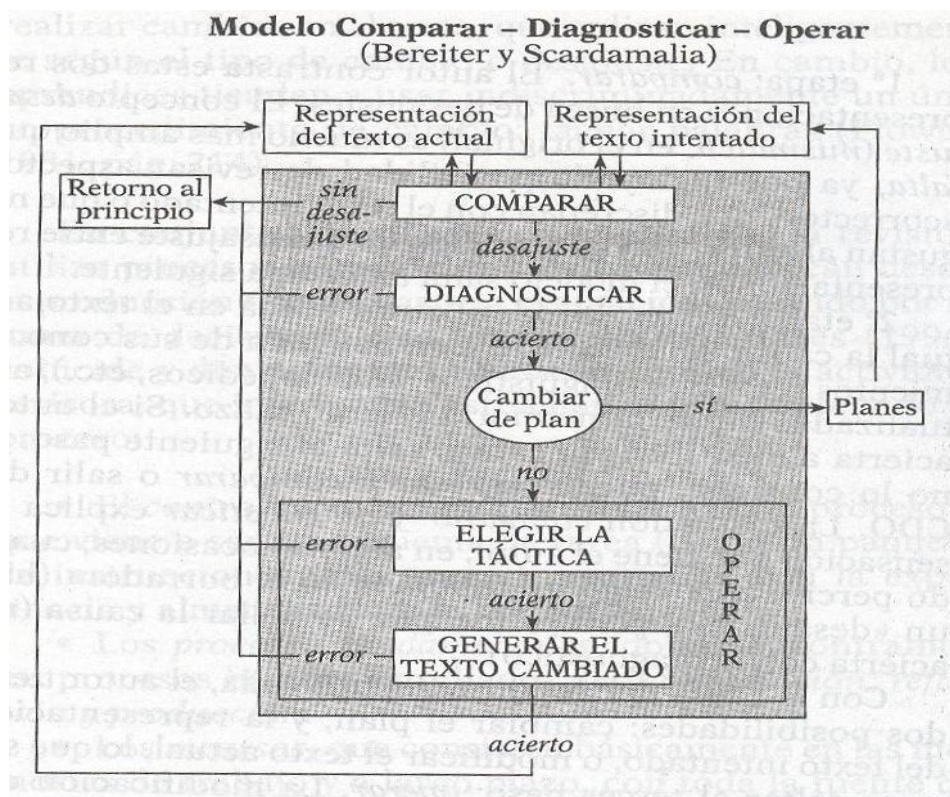
aparato de reproducción de CD donde se deposita el disco?, ¿bandeja, portadiscos, plataforma, etc.?

- *Textualización o conversión en texto (mise en texte)*. Consiste en organizar las proposiciones anteriores de acuerdo con las restricciones que impone la linealidad del discurso. La textualización incluye tres operaciones: la conexión, con la que las distintas proposiciones se interrelacionan en una única secuencia con la ayuda de conectores no siempre explícitos en la superficie textual (conjunciones, marcadores, puntuación); la cohesión, con la que las proposiciones se organizan en una progresión temática, garantizando «la continuidad dentro del cambio» (anáforas, articulación de tema y rema); y modalización, con la que se establece un anclaje del texto en la situación comunicativa (deícticos, referencias temporales y espaciales).

Muchos de los términos anteriores proceden de los estudios sobre análisis del discurso y delatan el carácter marcadamente lingüístico que tienen estos modelos sobre la textualización.

## 2.4.6. Revisión

Muchos autores consideran que la revisión es el proceso más importante de la composición, además de ser uno de los rasgos particulares o diferenciadores de lo escrito respecto a lo oral (Camps, 1994a, pág. 81). Por esta razón, le dedicamos un apartado específico. Una de las teorías que describe con más precisión este proceso es el modelo CDO (comparar-diagnosticar-operar) de C. Bereiter y M. Scardamalia (1987, págs. 265-269), representado en el siguiente diagrama:



Los autores conciben el modelo CDO como un proceso que sucede durante toda la composición, que actúa sobre cualquier producción intermedia o final y que, de hecho, interrumpe otros procesos. Por esta razón, el proceso CDO se puede iniciar en cualquier

momento y acaba, sea con o sin éxito, con el retorno al proceso que fue interrumpido (retomo al principio).

Siguiendo las flechas de arriba a abajo, el modelo trabaja con dos representaciones mentales: la del texto intentado (el texto que el autor ha planificado, la meta que quiere conseguir) y la del texto actual (planes o borrador realizado); mientras que el texto actual, el borrador en su estado actual, puede contener sólo las partes físicamente elaboradas del mismo (en prosa, en esquema, etc.), el texto intentado es una representación global de la unidad discursiva, que incluye aquellas partes que el autor todavía no ha elaborado.

1a etapa: comparar. El autor contrasta estas dos representaciones en busca de desajustes. El concepto desajuste (mismatch, en el original) es mucho más amplio que falta, ya que incluye la posibilidad de revisar aspectos «correctos» que discrepan con el texto intentado o que no gustan al autor. Con la detección de un desajuste entre representaciones, el modelo salta a la etapa siguiente.

2a etapa: diagnosticar. El autor busca en el texto actual la causa del desajuste, con la ayuda de sus conocimientos retóricos (lingüísticos, enciclopédicos, etc.), actualizados desde la memoria a largo plazo. Si el autor acierta a identificar la causa, salta al siguiente paso; si no lo consigue, puede regresar a comparar o salir del CDO. La distinción comparar y diagnosticar explica la sensación que tiene el autor, en algunas ocasiones, cuando percibe que «algo no funciona en el borrador» (hay un «desajuste»), pero es incapaz de hallar la causa (no acierta con el diagnóstico).

Con la causa del desajuste identificada, el autor tiene dos posibilidades: cambiar el plan, y la representación del texto intentado, o modificar el texto actual, lo que supone saltar al tercer paso: operar. La modificación del texto intentado supone que el autor acepta el estado del texto actual, con el desajuste incluido, sea porque no lo valora negativamente o porque modificar el texto resultaría complejo (mala relación coste-beneficio); también significa que a partir de este momento el autor usará la nueva representación del texto intentado.

3a etapa: operar. Consta de dos pasos:

- Elegir la táctica consiste en escoger el método (reescribir el fragmento, eliminar palabras, sustituirlas) más adecuado para modificar el texto actual, según la causa diagnosticada.
- Generar el cambio consiste en realizar el cambio diseñado.

La distinción entre estos dos pasos responde a las diferentes conductas que muestran expertos y aprendices en este punto. Los expertos se comportan de manera más estratégica y disponen de diversos métodos para realizar cambios en el texto, que aplican inteligentemente según el tipo de cambio o desajuste. En cambio, los aprendices tienden a usar indiscriminadamente un único procedimiento de cambio: tachar palabras (Flower, 1981, pág. 214).

En conjunto, los autores reconocen que la revisión utiliza procesos cognitivos variados que abarcan desde la producción textual hasta la evaluación, pasando por la toma de decisiones o la interpretación. Hayes (1996) coincide y distingue tres planos básicos en la actividad revisora, que interactúan estrechamente durante todo el proceso:

. El control estructural, que dirige todo el proceso y que viene a ser un esquema de tarea (como un paquete de instrucciones para seguir), aprendido con la experiencia y almacenado en la memoria.

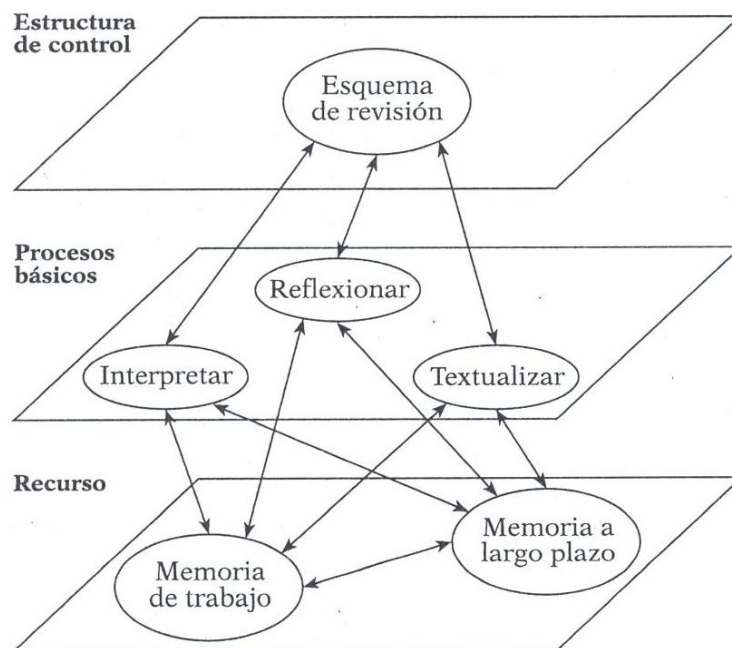
- Los procesos fundamentales, donde encontramos los procesos básicos estudiados de interpretación, reflexión y producción.

- . Los recursos, que consisten básicamente en las memorias de trabajo y a largo plazo, con toda la fuente de conocimientos que aporta.

Este autor propone un esquema para representar estos tres planos (véase el esquema siguiente).

Las investigaciones y las teorías sobre los procesos de composición han tenido —y seguirán teniendo— notable influencia en la didáctica de la escritura y de la lengua. No resulta exagerado afirmar que han modificado de manera profunda tanto la concepción de la escritura como la forma de enseñarla en las aulas.

#### Modelo de revisión (Hayes, 1996, pág. 17)





### ¿QUÉ HÁBILIDADES POSEO EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS<sup>46</sup>

#### INSTRUCCIONES

- I. Subraya una afirmación en cada una de las siguientes preguntas según tu proceder en cada planteamiento.
  - II. Adecua la afirmación elegida, en el caso de que no corresponda exactamente a tu forma de hacerlo.
  - III. Con el test acabado, contabiliza tu puntuación final según la tabla de valoración.
- 1) Buscar modelos:
    - a) Antes de empezar a redactar; siempre busco y leo textos parecidos al que escribiré.
    - b) Algunas veces busco modelos, cuando tengo que escribir textos que no conozco.
    - c) Nunca busco ni leo textos que pueda usar de modelo.
  - 2) Pensar en mis lectores:
    - a) Pienso en los lectores de mi texto durante todo el proceso de redacción.
    - b) Sólo pienso en los lectores antes de comenzar a redactar.
    - c) Pienso más en las ideas que quiero comunicar que en mis lectores.
  - 3) Buscar ideas al principio:
    - a) Apunto las ideas tal como se me ocurren.
    - b) Apunto las ideas primero para mí, con mis palabras, y después busco la mejor forma de explicarlas a los lectores, con sus palabras.
    - c) Apunto las ideas directamente con las palabras y las expresiones que puedan entender los lectores.
  - 4) Hacer borradores:
    - a) No hago borradores; escribo directamente en la hoja final y corrijo en ella con corrector líquido.
    - b) Hago un solo borrador del texto, que corrijo antes de pasarlo a limpio.
    - c) Hago varios borradores que corrijo varias veces, según la dificultad del texto.
  - 5) Hacer planes y esquemas y modificarlos:
    - a) Nunca hago esquemas o planes de texto; me basta con una idea mental para empezar a redactar.
    - b) Escribo un esquema inicial que algunas veces cambio cuando redacto.
    - c) A menudo hago varios esquemas y planes del texto y acostumbro a modificarlos mientras escribo, porque se me ocurren ideas nuevas.
  - 6) Leer mientras se escribe:
    - a) Siempre hago muchas pausas mientras escribo, para leer varias veces cada fragmento ya escrito.

<sup>46</sup> Cassany, Daniel. Construir la escritura, Pág. 279-284.

- b) Hago algunas pausas para leer una o dos veces sólo algunos fragmentos.
- c) No hago pausas mientras escribo y pocas veces leo lo escrito antes de terminarlo.

7) Revisar la forma y el contenido:

- a) Reviso sobre todo la forma en palabras y frases: estilo, gramática, ortografía, puntuación.
- b) Reviso sobre todo el contenido en oraciones, párrafos y fragmentos extensos: estructura, ideas, sentido global.
- c) Reviso tanto la forma como el contenido.

8) Escribir una idea:

- a) Frecuentemente reescribo una idea de maneras diferentes, cambiando palabras, puntos de vista, tono, etc.
- b) Algunas veces reescribo una oración, cuando no me gusta la primera versión.
- c) Casi nunca modifico la primera versión de una idea y, si lo hago, es para corregir sólo alguna falta.

9) Escribir en circunstancias diferentes:

- a) Siempre sigo los mismos pasos en el proceso de composición: generar y ordenar ideas, redactarlas y revisarlas.
- b) No siempre sigo todos los pasos, pero mantengo siempre un mismo proceso de trabajo.
- c) Adapto mi forma de redactar a mis circunstancias de cada momento.

10) Consultar manuales:

- a) Nunca consulto diccionarios, libros de gramática o manuales, tampoco utilizo verificadores informáticos.
- b) Consulto varias veces estos manuales y siempre compruebo la corrección con verificadores informáticos.
- c) Sólo en escritos difíciles utilizo manuales o verificadores.

- Para saber la puntuación que has obtenido, suma 2, 4 o 6 puntos por cada pregunta, según la siguiente valoración:

Preguntas	Puntos		
1,3 .....	a.4	b.6	c.2
2,6,8 .....	a.6	b.4	c.2
4,5,7 y 9 .....	a.2	b.4	c.6
10 .....	a.2	b.6	c.4
Suma parcial:			
Suma total:			

## ANEXO 16

### ¿QUÉ ACTITUDES TENGO AL PRODUCIR TEXTOS?<sup>47</sup>

Responde tan honestamente como puedas a las afirmaciones siguientes de acuerdo a la siguiente escala: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Neutral o Regularmente de acuerdo, 4. De acuerdo y 5 Totalmente de acuerdo

ACTITUDES POSITIVAS	1	2	3	4	5
1. Me hace ilusión tomar nota de mis ideas.					
2. Si he de expresar una cosa, prefiero escribirla que decirla.					
3. La escritura sólo es otra forma de la comunicación.					
4. Tengo confianza en mi capacidad de expresar ideas por escrito.					
5. En la escuela, escribir es una experiencia agradable.					
6. Me parece que soy capaz de anotar mis ideas con claridad.					
7. Escribir es una habilidad beneficiosa.					
8. Comentar mis escritos con otros es una actividad agradable.					
9. Escribir será útil en mi futura profesión.					
10. Me entusiasma escribir.					
11. Me arriesgo a usar lenguaje nuevo pero uno compartido con el lector.					
12. Tengo control y conciencia sobre la composición.					
13. Aprendo de otros a escribir.					
14. Colaboro con otros al escribir.					
15. Valoro críticamente mis escritos.					
ACTITUDES NEGATIVAS					
16. Tengo miedo a que se me corrija lo que escribo.					
17. Me quedo en blanco al empezar a escribir.					
18. No me gusta que se evalúen mis escritos.					
19. Expresar mis ideas por escrito me parece una pérdida de tiempo.					
20. Tengo temor a escribir cuando sé que se me corregirá lo que escribo.					
21. Escribir es una forma anticuada e inútil de comunicarse.					
22. Paso momentos horribles cuando debo ordenar mis ideas en una redacción.					
23. Cuando tengo claro que decir, prefiero decirlo a escribirlo.					
24. No soy nada bueno escribiendo.					
25. Detesto escribir.					

Revisa el resultado de tus actitudes y reflexiona en torno al impacto que éstas tienen en tu propio desarrollo como escritor (a) así como en tus prácticas de enseñanza respecto a la escritura.

<sup>47</sup> Cassany, Daniel. "Construir la escritura". Ed. Paidós. España.2004. Pp. 298-299.



### INSTRUCCIONES:

Lee el siguiente texto *¿Qué tipo de escritor soy?*<sup>48</sup> y elige al que describa con más semejanza tu forma de escribir.

#### **Estanislao**

Estanislao tiene dificultades para expresarse por escrito. Comete muchas faltas de ortografía, se le escapan frases inacabadas y palabras con significados personales. Los lectores tienen dificultades para comprender sus textos y a menudo tienen confusiones y se saltan fragmentos.

Algunas veces comenta: *¡Cómo me gustaría saber escribir bien, correctamente, con gracia!* Incluso se ha comprado algún libro de gramática para aprender. Pero lo cierto es que la letra impresa le cansa y le aburre, prefiere ver televisión o conversar con los amigos. Sólo lee lo que está obligado a leer: libros de texto, alguna carta, algún aviso del ayuntamiento, etc. Escribir le provoca mucha pereza: *¡Bua! ¡Qué rollo!*; nunca encuentra el momento para responder una postal de una amiga o hacer los deberes de historia. Luego, cuando lo encuentra, todo son prisas, apuntando lo que se le ocurre, sin reflexionar o repasar, sólo con ganas de terminar pronto y dedicarse a otra cosa.

#### **Estefanía**

Estefanía es bastante meticulosa y suele dedicar tiempo a escribir. Cuando escribe, aunque se trate de un texto muy breve, confecciona siempre dos o más borradores buscando la manera más clara y bonita de decir las ideas. También se preocupa por la presentación del texto: que sea limpia, ordenada, que se comprenda bien... No le molesta consultar libros de gramática o diccionarios cuando tropieza con palabras dudosas. Ella cree que *de esa manera también aprende palabras nuevas, ya que lo requiere porque tiene bastantes dudas.*

Sus lectores hallan bastantes incorrecciones en sus textos, y no sólo palabras mal escritas, sino oraciones raras, expresiones muy coloquiales o confusas. Como sus padres y sus hermanos, lee muy poco porque no le gusta.

#### **Esteban**

A Esteban le apasiona la lectura y la escritura. Lee el periódico diariamente, hojea revistas en la biblioteca, tiene siempre varios libros empezados y sigue a través del periódico las novedades editoriales y los premios literarios. Le agradaría llegar a ser un buen escritor y por esta razón dedica mucho tiempo a escribir: diarios íntimos, cartas a amigos, recuerdos de viajes, notas...

---

<sup>48</sup> Cassany, Daniel. "Construir la escritura". Ed. Paidós. España. 2004. Pp. 277-278.

Para escribir se concentra totalmente en la composición y redacta a chorro, con facilidad, sin hacer borradores y sin parar para releer. Sólo relea lo escrito mucho tiempo después de haberlo producido, cuando no lo recuerda. Opina: *Cuando llega la inspiración no puedes pararte a pensar o a revisar. ¡El arte no espera!* Sus amigos, que a veces tienen que leer sus textos, no siempre disfrutan con ellos. En cambio, él está encantado.

### **Estrella**

Estrella suele quedar satisfecha de lo que escribe: sus lectores lo comprenden con facilidad y, además, ella se ha percatado de que es capaz de expresar ideas complejas de manera clara. Desde muy pequeña le ha gustado pasar el rato con la escritura: leer y escribir cartas, confesarse en un diario íntimo, escribir con el ordenador... *Es como otra manera de jugar. En vez de una muñeca o un tren, descifras lo que dicen las letras de un cuento, o te inventas uno nuevo.*

Sus amigos y sus profesores encuentran pocos errores en sus textos, pero eso no significa que ella no tenga dudas. Lo que pasa es que está acostumbrada a trabajar y no es perezosa si tiene que consultar el diccionario o una gramática.

Además, al tener la manía de elaborar uno o dos borradores de cada texto y de releer y corregirlos varias veces, se le escapan pocos errores.

**¿Con cuál de los cuatro escritores te identificaste? ¿Por qué?**

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---

#### ¿QUÉ IMAGEN TENGO DE MI COMO ESCRITOR O ESCRITORA?

*Escribir es como fotografiarse, y explicar cómo escribes es como querer explicar la fotografía*

- ¿Me gusta escribir? ¿Qué es lo que más me gusta de escribir? ¿Y lo que me gusta menos?
- ¿Escribo muy a menudo? ¿Me da pereza ponerme a escribir?
- ¿Por qué escribo? Para pasármelo bien, para comunicarme, para distraerme, para estudiar, para aprender...
- ¿Qué escribo? ¿Cómo son los textos que escribo? ¿Qué adjetivos les pondría?
- ¿Cuándo escribo? ¿En qué momentos? ¿En qué estado de ánimo?
- ¿Cómo trabajo? ¿Empiezo enseguida a escribir o antes dedico tiempo a pensar? ¿Hago muchos borradores?
- ¿Qué equipo utilizo? ¿Qué utensilio me resulta más útil? ¿Cómo me siento con él?
- ¿Repaso el texto muy a menudo? ¿Consulto diccionarios, gramáticas u otros libros?
- ¿Me siento satisfecho/a de lo que escribo?
- ¿Cuáles son mis puntos fuertes y los débiles?
- ¿De qué manera creo que podrían mejorar mis escritos?
- ¿Cómo me gustaría escribir? ¿Cómo me gustaría que fueran mis escritos?
- ¿Qué siento cuando escribo? Alegría, tranquilidad, angustia, nerviosismo, prisa, placidez, cansancio, aburrimiento, pasión...
- ¿Estas sensaciones afectan de alguna forma al producto final?
- ¿Qué dicen los lectores de mis textos? ¿Qué comentarios me hacen más a menudo?
- ¿Los leen fácilmente? ¿Los entienden? ¿Les gustan?
- ¿Qué importancia tiene la corrección gramatical del texto? ¿Me preocupa mucho que pueda haber faltas en el texto? ¿Dedico tiempo a corregirlas?
- ¿Me gusta leer? ¿Qué leo? ¿Cuándo leo?
- ¿Cómo leo: rápidamente, con tranquilidad, a menudo, antes de acostarme...?

## ANEXO 19

*DIARIO DE ANA FRANK*<sup>49</sup>

---

197

Espero confiártelo todo como hasta  
ahora no he podido hacerlo con nadie;  
confío, también, en que tú serás  
para mí un gran sostén.

Ana Frank.  
12 de junio de 1942.

Domingo, 14 de junio de 1942.

El viernes 12 de junio me levanté antes de las seis, puesto que era el día de mi cumpleaños. Ahora bien, no me permiten ser tan madrugadora. Tuve, pues, que contener mi curiosidad durante una hora. Al cabo de tres cuartos, ya no podía más. Me trasladé al comedor donde Mauret, el gato, me recibió frotándose la cabeza contra mí y haciéndome mil gracias.

A las siete, fui a ver a papá y mamá, y pude por fin desempaquetar mis regalos en la sala. La primerísima sorpresa fuiste tú, probablemente uno de mis más hermosos regalos.

Papá y mamá me han obsequiado generosamente, sin hablar de nuestros numerosos amigos que también me han agasajado mucho. Recibí, entre otras cosas, un juego de sociedad, muchos bombones, chocolate, un rompecabezas, un cepillo, Mitos y leyendas neerlandesas, de Joseph Cohen; Cámara oscura, de Hildebrand; Day's Bergvacantie, un libro formidable; y un poco de dinero que me permitirá comprar Los mitos griegos y romanos. ¡Magnífico!

Más tarde, Lies vino a buscarme para ir a la escuela. Durante el recreo, he obsequiado galletitas a profesores y alumnos, y después hubo que volver a la tarea.

Termino por hoy. ¡Salve, Diario! ¡Te encuentro maravilloso!

Lunes, 15 de junio de 1942.

Mamá quiere siempre saber con quién me gustaría casarme. Ya no pensaré nunca en Peter Wessel. Porque, en estos tiempos, me he esforzado por quitarle esa idea fija, tanto he hablado de él sin nunca pestañear ni enrojecer.

Entretanto, trabé relación con Jopie de Waal en el liceo judío; siempre estamos juntas, y se ha transformado en mi mejor amiga.

---

<sup>49</sup> Frank, Ana. El Diario de Ana Frank. México D.F. Editorial Grijalbo. Novena reimpresión 2008.

Sábado, 20 de junio de 1942.

Hace varios días que estoy sin escribir; necesitaba reflexionar, de una vez por todas, sobre lo que significa un diario. Tengo ganas de escribir y aun de sondear mi corazón sobre toda clase de cosas.

“El papel es más paciente que los hombres.” Este dicho acudió a mi espíritu un día de ligera melancolía en que estaba aburriéndome a más no poder, la cabeza apoyada en las manos, demasiado disgustada para decidirme a salir o a quedarme en casa. Sí, en efecto, el papel es paciente, y, como presumo que nadie se preocupará de este cuaderno encartonado dignamente titulado Diario, no tengo ninguna intención de dejarlo leer, a menos que encuentre en mi vida el Amigo o la Amiga a quien enseñárselo. Heme aquí llegada al punto de partida, a la idea de comenzar un diario: yo no tengo amiga.

De ahí la razón de este diario. A fin de evocar mejor la imagen que me forjo de una amiga largamente esperada, no quiero limitarme a simples hechos, como tantos hacen, sino que deseo que este escrito personifique a la Amiga. Y ésta se llamará Kitty.

Ella ignora aún todo de mí. Necesito, pues, contar brevemente la historia de mi vida: Mi padre tenía ya treinta y seis años cuando se casó con mi madre, que tenía veinticinco. Mi hermana Margot nació en 1926, en Frankfort del Meno; yo, el 12 de junio de 1929. Siendo cien por ciento judíos emigramos a Holanda en 1933, donde mi padre fue nombrado director de la Travies N. V., firma asociada con Kolen & Cía., de Amsterdam. El mismo edificio albergaba a las dos sociedades de las que mi padre era accionista.

Después de 1940, nuestra buena época iba a terminar rápidamente; sobre todo, la guerra y la invasión de los alemanes nos llevaron a la miseria. Disposición tras disposición era emitida contra los judíos. Los judíos estaban obligados a llevar la estrella, a ceder sus bicicletas. Prohibición para los judíos de subir a un tranvía, de conducir un coche. Obligación de hacer sus compras exclusivamente en los establecimientos marcados con el letrero de “negocio judío”, y en un horario de quince a diecisiete horas solamente. Prohibición para los judíos de salir después de las ocho de la noche, ni siquiera a sus jardines, o aun de permanecer en casa de sus amigos. Prohibición para los judíos de ejercitarse en todo deporte público: negado el acceso a la piscina, cancha de tenis y de hockey o a otros lugares de entrenamiento. Prohibición para los judíos frecuentar a los cristianos. Obligación para los judíos de ir a escuelas judías, y muchas otras restricciones semejantes.

No obstante, nuestra pequeña familia de cuatro no tiene todavía mucho de qué quejarse, y así llego a la fecha de hoy.

## ANEXO 20

### *CUESTIONAMIENTOS SOBRE EL DIARIO DE ANA FRANK*

1. ¿A quién se refería Ana Frank, cuando dice: “la primerísima sorpresa fuiste tú”?

---

---

---

2. ¿Por qué Ana decidió empezar a escribir un diario?

---

---

---

3. En el fragmento del diario que acabas de leer se perciben dos momentos en la vida de Ana Frank, descríbelos:

---

---

---

---

---

4. ¿Qué edad tenía Ana cuando empezó a escribir su diario? ¿Cómo lo sabes?  
Argumenta tu respuesta

---

---

---

5. ¿Qué piensas que significó para Ana Frank escribir su diario?

---

---

---

6. ¿Qué representa en la actualidad el diario de Ana Frank? ¿Por qué piensas eso?

---

---

---

7. ¿Qué has hecho o qué estás haciendo en tu vida que represente algo importante para la humanidad o para alguien significativo en tu vida?

---

---

---

## ANEXO 21

### PASO I: Generador de ideas

INSTRUCCIONES: Completa el esquema, puedes modificar las puntas de la estrella aumentando el número de ideas que se te ocurran, esta es sólo un modelo para que desarrolles una idea.

### LA ESTRELLA DE LAS IDEAS <sup>3</sup>

#### PREVIAMENTE TOMA EN CUENTA:

Quiénes son tus posibles lectores:

---

Cuál es el propósito que persigues en tu producción

---

---

En qué tiempo y persona narrarás tu vivencia

---

---



<sup>50</sup> Cassany, Daniel. "Construir la escritura". Ed. Paidós. España. 2004.

**Nota:** es posible que alguna (s) pregunta (s) quede sin respuesta dependiendo de la situación que estás narrando.



## ANEXO 22

### PASO 2: Organizador de ideas (Primer borrador)

INSTRUCCIONES: Completa el siguiente organizador gráfico en el que darás un orden al planteamiento de tus ideas redactadas de forma sencilla; ten en cuenta que este es el primer borrador de tu producción y si los espacios son insuficientes puedes trabajar en otra hoja y utilizar el espacio que necesites.

201

Título: \_\_\_\_\_

Dónde y cuando pasó: \_\_\_\_\_

Quién participó: \_\_\_\_\_

Qué pasó \_\_\_\_\_

Por qué ocurrió \_\_\_\_\_



QUÉ OCURRIÓ PRIMERO:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



QUÉ OCURRIÓ DESPUÉS:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



QUÉ OCURRIÓ AL FINAL:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

CÓMO  
PASÓ

Identifica las palabras claves encerrándolas con lápiz o color. Estas palabras pueden ser lugares, personas o cualquier cosa que sea importante describir.



Lined writing area consisting of multiple horizontal lines.



Handwriting practice lines consisting of solid top and bottom lines with a dashed midline, repeated down the page.

## ANEXO 25

**PASO 5:** Guía básica para la revisión de tu texto. En una primer revisión realiza observaciones de fondo del texto, en la segunda y tercera enfócate a los aspectos de forma<sup>51</sup>.



<b>FONDO</b>	<b>FORMA</b>	
<b>Primera Revisión</b>	<b>Segunda Revisión</b>	<b>Tercera Revisión</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Claridad de las ideas que se expresan y del lenguaje que se utiliza</li><li>• La secuencia lógica</li><li>• La estructura del texto</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• La segmentación, ortografía y puntuación</li><li>• Que no haya repeticiones innecesarias</li><li>• Que al principio y después de cada punto esté una mayúscula</li><li>• Si tiene punto final</li><li>• Si aparece punto y seguido cuando hay dos ideas que se refieren a lo mismo</li><li>• Si se usan comas en las enumeraciones</li><li>• Si algunas palabras están mal escritas y mal separadas</li><li>• Si se separan párrafos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• La legibilidad</li><li>• Limpieza del escrito</li></ul>

<sup>51</sup> Libro para el maestro de español segundo grado de Educación Primaria, pág. 14.





Lined page for writing.

## ANEXO 27

### ELEMENTOS PARA ORIENTAR LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS<sup>52</sup>

---

#### CAPÍTULO III

##### La formulación de preguntas

Desde Sócrates, que utilizaba como método de enseñanza la mayéutica, sabemos que la pedagogía está íntimamente ligada al arte de hacer preguntas. El maestro debe saber preguntar, pero debe también saber enseñar a los niños cómo preguntar, así como acostumbrarlos a no quedarse con dudas y a indagar los temas que más les interesen.

Se han hecho muchos estudios sobre el sistema o los sistemas que usan los maestros para preguntar, y se ha visto que, de acuerdo con el dominio que tenga el maestro en este arte, puede propiciar avances en las conceptualizaciones que sobre cualquier objeto de conocimiento alcancen los alumnos.

Saber preguntar es, pues, importantísimo. Saber enseñar a preguntar lo es todavía más. Existen muchos tipos de preguntas y de funciones a las cuales éstas sirven. Existen también muchos términos y clasificaciones para describir los diferentes tipos de preguntas.

Conocer los diferentes criterios de clasificación de las preguntas es muy útil, dado que nos proporciona un marco de referencia para analizar el tipo de preguntas que solemos hacer. Como ejemplo podemos citar la taxonomía de Bloom. Esta contiene seis niveles de preguntas; cada uno requiere que la persona que contesta utilice un tipo diferente de proceso de pensamiento.

Los seis niveles son:

1. Conocimiento
2. Comprensión
3. Aplicación
4. Análisis
5. Síntesis
6. Evaluación

Haremos una breve explicación de cada nivel, y daremos ejemplos de las preguntas que pueden hacer tanto los maestros como los alumnos.

##### Nivel 1. Preguntas que implican conocimiento

En este nivel se requiere que la persona que conteste la pregunta conozca un dato preciso: una definición, un nombre o identifique una situación específica. Vamos a utilizar las siguientes dos situaciones como ejemplos:

---

<sup>52</sup> Gómez Palacio, Margarita. La producción de textos en la escuela. Ed. Paidós Educador, Argentina, 1995.

1. El maestro pregunta en una clase de biología, historia, lengua, etcétera.
2. Un alumno realiza una entrevista con el objeto de publicarla en el periódico de la escuela.

La siguiente es una lista de las palabras clave que se utilizan en el nivel 1, o de conocimientos, con la observación de que aconsejamos no usarlas en exceso. En general, son preguntas o instrucciones que implican respuestas a:

¿Qué?  
 ¿Cuándo?  
 ¿Quién?  
 ¿Cuáles son?  
 ¿Cómo se llama?  
 Indica cuál de estos dos  
 Haz una lista  
 Indica  
 Dime  
 Recuerda  
 Distingue

#### *Primera situación*

Ejemplos de preguntas que hace el maestro:

¿Quién descubrió América?  
 ¿Cómo se llama el proceso de fijación del oxígeno en las plantas en presencia de la luz?  
 ¿Cuál es la capital de Francia?  
 ¿Dónde se firmó el tratado de...?  
 ¿Cuándo se independizó México de España?

No se puede negar la conveniencia de utilizar algunas veces este tipo de pregunta, especialmente para verificar un nivel de conocimiento y avanzar al siguiente. Lo malo es que se abusa de este tipo de preguntas y la respuesta recibida no permite obtener una comprensión profunda sobre las nociones de causa-efecto que los alumnos hayan elaborado.

Algunos libros de texto traen inclusive al final del capítulo preguntas de esta especie para que el estudiante verifique sus conocimientos.

Este nivel de preguntas, aunque sea algunas veces necesario, no es aconsejable, y definitivamente hay que buscar otras formas más productivas.

#### *Segunda situación*

Ejemplos de preguntas que podría hacer un alumno al entrevistar a un pianista:

¿En dónde nació usted?  
 ¿Cuándo comenzó usted a tocar el piano?  
 ¿En qué ciudades ha vivido?

- ¿Quién es su músico predilecto?
- ¿Le gusta a usted México?
- ¿Quién fue su profesor de piano?
- ¿Cuántos discos ha grabado?

Como vemos, las preguntas de este nivel requieren básicamente contestaciones precisas y cerradas. Una clase con preguntas así, o una entrevista basada en ellas, no permitirá a los interrogados extender su información. Con semejantes preguntas, resultaría muy difícil escribir una semblanza del pianista o llevar a los estudiantes a reflexionar sobre conocimientos amplios.

No se puede negar que hay que verificar que los estudiantes tengan conocimientos específicos, pero si el maestro se queda en este nivel de preguntas, no logrará que sus alumnos pasen a un nivel de conocimientos superior.

## **Nivel 2. Preguntas que implican comprensión**

La comprensión supone que el manejo de la información es más amplio que en el nivel de conocimiento. Cuando uno explica algo y pregunta ¿comprendes?, estamos preguntando mucho más que cuando decimos ¿sabes esto?, e implica una profundidad mayor que el simple conocimiento factual. Gran parte de la comprensión está contenida en los mensajes no verbales, no lingüísticos y supone una serie de sobreentendidos.

En este nivel, el estudiante no sólo posee el conocimiento sino que lo utiliza. Las palabras más usuales en las preguntas de este nivel son:

- Compare
- Concluya
- Contraste
- Infiera
- Distinga
- Explique
- ¿Por qué?
- Llene
- Ilustre
- Haga una predicción
- Explique en otras palabras
- Explique la idea principal

Ejemplos de preguntas o instrucciones que puede hacer el maestro:

- Explique qué distingue al pueblo mexicano del norteamericano
- ¿Cómo se puede explicar que México tenga tanta pobreza?
- Distinga las diferencias que hay entre el jaguar y el leopardo.

Ejemplos de preguntas que puede hacer el niño:

- ¿Por qué te gusta más Cri-Cri que Cepillín?
- Explique la diferencia entre el huevo de ave y el huevo de pescado.
- ¿Por qué el agua de la lluvia no es salada?
- ¿Cómo encontrarían los' incas el oro?
- ¿Qué diferencia hay entre dos pianistas que tocan muy bien el piano?

### Nivel 3. Preguntas de aplicación

Estas preguntas se plantean para encontrar la solución a un problema. Con frecuencia hay que aplicar ciertos principios o leyes, ciertas operaciones para resolverlas. La pregunta de aplicación idónea sería ¿Cuál es el principio, ley u operación que se debe aplicar para resolver este problema? Las palabras utilizadas con mayor frecuencia en este nivel son:

Aplique  
Desarrolle  
Mida  
Resuelva  
Demuestre  
Clasifique  
Use  
Dé un ejemplo

Ejemplos de preguntas que el maestro puede hacer:

- ¿Qué operaciones tienes que aplicar para resolver este problema?
- ¿En qué ejemplo práctico se puede utilizar el principio de los vasos comunicantes?
- ¿Si tu camión mide 2.81 metros de altura y el túnel por donde debes pasar mide 2.80 metros de alto, qué harías para resolver el problema?
- ¿Qué es más importante, la justicia o la libertad?
- ¿Por qué?

Ejemplos de preguntas que pueden hacer los niños:

- Explique por qué las cosas no se caen para arriba.
- Diga por qué no se pueden prever los terremotos.
- ¿En qué consiste la diferencia de los carros que tienen el motor adelante y los que lo tienen atrás?

### Nivel 4. Preguntas de análisis

Para resolver las preguntas del nivel de análisis hay que usarlas capacidades de pensamiento crítico. Hacer un análisis supone hacer una disección de los componentes de un problema y evaluar cuál es la importancia de cada uno de ellos y la relación que guardan entre sí.

Se pueden estudiar tres tipos de procesos cognoscitivos que intervienen para encontrar las respuestas en esta clase de preguntas:

1. Identificar los motivos, razones o causas de una situación.
2. Hacer inferencias o generalizaciones con base en los datos obtenidos.
3. Analizar la conclusión para encontrar pruebas de apoyo.

Al seguir los pasos indicados en las preguntas se pueden encontrar respuestas diferentes.

Llegar a estas respuestas supone tiempo y trabajo, por lo que no es frecuente que se utilicen en la práctica. Sin embargo, este nivel de preguntas es el que puede

proporcionar soluciones más creativas y diferentes a las tradicionales. Por ello, se proponen en los niveles más altos de investigación.

Las palabras y conceptos más usados para definir una pregunta a ese nivel son:

Analice  
 Describa  
 Clasifique  
 Compare  
 Discrimine  
 Distinga  
 Reconozca  
 Relacione  
 Explique  
 Contraste

Ejemplos de preguntas:

Explique por qué es importante que en cada país haya un sistema de seguridad social.

¿Cuáles han sido los efectos negativos de la contaminación ambiental?

¿Con qué músico podría usted comparar a Bach?

¿Por qué?

Describa qué se entiende por inflación.

Sería difícil que un niño llegara a hacer preguntas a este nivel, que requiere de un pensamiento formal, el que se inicia en la adolescencia, entre los doce y los 14 años.

### **Nivel 5. Preguntas de síntesis**

En este nivel las preguntas requieren de la activación o utilización del pensamiento formal. Sus respuestas requieren también de capacidad creativa y de un pensamiento original. Bloom divide las preguntas o petición de propuestas de síntesis en tres categorías:

1. Producción de una comunicación original.
2. Producción de un plan o propuesta de operación.
3. Derivación de un conjunto de relaciones abstractas.

Ejemplos:

Proponer un sistema nuevo de educación básica para obviar la transición de un nivel al otro. Proponer un sistema de salud sectorial con acceso generalizado para toda la población. Crear un nuevo sistema universitario basado en las necesidades específicas de cada sector del país. Crear sistemas universitarios personalizados que permitan el desarrollo específico de cada individuo.

¿Qué hubiera sido de México sin la pérdida de California y de Texas?

### **Nivel 6. Preguntas al nivel de evaluación**

La evaluación es una práctica compleja en donde se pone en juego el valor positivo o negativo de una situación, un programa sistema o institución. No todas las preguntas de

evaluación son objetivas. Gran parte de la evaluación se hace con base en la experiencia. Se ha trabajado mucho últimamente para dar a la evaluación un marco referencial más objetivo y se ha avanzado bastante. Las palabras y conceptos más usados son:

Escoja  
Evalúe  
Decida  
Juzgue  
Seleccione  
Defienda  
Confirme  
Determine

En general, las preguntas de evaluación forman parte de un estudio o programa de evaluación, y deben tener una finalidad específica. Saber preguntar es tan importante como saber Contestar. Para lograr un buen nivel de evaluación es necesario ejercitarse y estar conscientes de qué tipo de preguntas hacemos normalmente, cómo iniciamos a los niños en el arte de preguntar y cómo utilizamos las preguntas para que ellos elaboren sus trabajos.

La aplicación más utilizada de la interrogación es la entrevista o el reportaje. Además, es una actividad que gusta mucho a los niños y que permite guiarlos para mejorar el nivel de sus preguntas, y posteriormente la elaboración de sus artículos escritos.

### 4.6.3. CRITERIOS Y BAREMOS<sup>53</sup>

---

Los criterios de corrección de escritos suelen basarse en los conceptos lingüísticos que analizan la estructura del uso verbal corriente, de los distintos tipos de géneros y de las oraciones. Se utilizan términos como contenido, estructura, vocabulario, corrección gramatical que remiten a conceptos teóricos como coherencia, cohesión, adecuación o normativa (véase pág. 77). Dichos criterios se suelen organizar en listas de rasgos, guías o breves descripciones, presentadas en forma de baremos (escalas, parrillas, prontuarios o **rúbricas**) graduados de varias categorías, que permiten obtener al examinador una única puntuación de cada texto, representativa del conjunto de sus cualidades y defectos.

Con relación a otros procedimientos de corrección, los baremos presentan dos particularidades relevantes:

- Mantienen un punto de vista más constructivo de la evaluación del escrito, puesto que no sólo persiguen los errores del examinando, sino que también describen los usos acertados o correctos.
- Tienen dependencia de alguna noción idealizada e interiorizada de texto “ideal” o «perfecto», lo cual resulta irreal o, cuando menos, inverosímil, ya que existen infinitos textos posibles para cada contexto, y cada miembro competente de una comunidad lingüística puede realizar satisfactoriamente y de modo distinto el escrito en cuestión.

Se suelen distinguir dos tipos de baremos que, aunque utilicen los mismos criterios, los organizan y utilizan de diferente modo. Los sistemas sintéticos, globales u holísticos establecen varios grados o niveles de calidad de un escrito a partir de descripciones globales, que combinan varios criterios lingüísticos (contenido, estructura, estilo, corrección, etc.). Este baremo holístico se refiere a un texto argumentativo y sólo mide la coherencia discursiva.

Cada banda o franja contiene varios criterios (consecución del propósito, selección de datos, organización de párrafos, implícitos recuperables) para describir grados sucesivos de eficacia o calidad comunicativa, que se asocian a puntuaciones del 1 al 5. Habitualmente este tipo de baremos dispone sólo de escalas cortas de 4 o 6 grados. Para usarlo, el examinador lee el escrito una o dos veces y elige, de entre las cinco opciones, la que se adapta a la representación que se ha formado del mismo.

Al contrario, los baremos analíticos aíslan los criterios lingüísticos usados, que se sitúan en diferentes bandas y subbandas, con títulos y puntuaciones concretos. También suelen incorporar una cantidad mayor de criterios y un abanico más amplio de puntuaciones, pero exigen al examinador que analice atentamente el escrito. El ejemplo de la página anterior sería el baremo analítico equivalente al anterior (en este anexo es el ejemplo de la página 208).

---

<sup>53</sup> Cassany, Daniel. Construir la escritura. Pág. 254-260.



### Ejemplo de bandas o escalas *sintéticas* u *holísticas*

Puntos	Valoración del contenido y la estructura
5	El escrito consigue el propósito que se pedía; expresa con claridad las opiniones del autor. Formula la tesis con transparencia y aporta varios argumentos que se presentan de manera independiente. La selección de información explícita e implícita es apropiada al lector; todas las presuposiciones son recuperables. El texto se organiza en párrafos monotemáticos, ordenados según criterios lógicos; su estructura sigue las convenciones del género.
4	El escrito consigue su propósito y expresa con claridad las opiniones del autor, pero presenta alguna limitación relevante en la selección y ordenación de la información, o en su expresión. Hay redundancia no justificable, algún implícito no recuperable, alguna ambigüedad, algún párrafo mal segmentado o alguna violación de las convenciones de género.
3	El escrito consigue sólo en parte sus propósitos. Varios errores que afectan a la comprensión: confusiones, imprecisiones o ambigüedades en la selección y organización de los datos. El texto se aleja de las convenciones prototípicas del género.
2	El escrito presenta deficiencias notables que dificultan la comprensión. Los errores de selección y organización de los datos son variados y relevantes: hay incongruencias, lagunas semánticas, ideas subdesarrolladas. La forma del texto mantiene pocas convenciones de género.
1	<p>El escrito es tan deficiente que falla totalmente en la consecución de sus objetivos y no consigue transmitir ideas u opiniones claras. Los errores de selección y organización son graves y reiterados. El texto incumple alguna de las condiciones de la consigna:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— No se ajusta al tema o propósito establecidos.</li> <li>— No contiene el número de argumentos requeridos.</li> <li>— Tiene una extensión inferior, en más de un 10%, a la requerida.</li> </ul>

También es posible combinar formulaciones analíticas y sintéticas en un mismo baremo, si las necesidades de la prueba lo exigen. Por ejemplo, es posible evaluar el conjunto del escrito (registro, corrección, capacidad expresiva) con el sistema sintético y analizar la coherencia con un baremo analítico como el anterior.

Estos baremos sólo incluyen criterios de corrección para medir el escrito, sin hacer interpretaciones de las cifras obtenidas, sean globales o parciales de cada banda. Así, decir que un escrito consigue un 7 y otro un 3, según el baremo analítico, o que un tercero tiene un 2 de selección de la información, es una descripción objetiva, exenta de valoraciones. De ningún modo debemos entender que el 7 es aprobado y el 3 y el 2 suspensos, aplicando la extendida presuposición cultural que la frontera del aprobado es el 5. Lo que determina el «significado» o el valor contextual de cada cifra son los criterios de valoración, que dependen menos de cuestiones lingüísticas y más de factores psicopedagógicos y socioculturales. El examinador (docente, área de conocimiento, institución) debe determinarlos según los objetivos que tenga la prueba y

las circunstancias que concurren en ella. He aquí varios ejemplos de criterios de valoración, aplicados al último baremo analítico, con sus justificaciones correspondientes:

**Ejemplo de bandas o escalas analíticas**

<i>Valoración del contenido y la estructura</i>	<i>Puntos</i>	
<i>Propósito</i>		
— El escrito consigue el propósito u objetivo que pide la consigna.	1	
— El escrito expresa con claridad las opiniones del autor.	1	2
<i>Selección de la información</i>		
— La tesis se formula con claridad.	1	
— Aporta varios argumentos independientes para fundamentarla.	1	
— Los datos implícitos son fácilmente recuperables.	1	
— No hay redundancia o repeticiones y, si las hay, están justificadas.	1	4
<i>Estructura</i>		
— El texto contiene varios párrafos.	1	
— Cada párrafo es monotemático.	1	
— La ordenación de párrafos sigue criterios lógicos.	1	
— El texto contiene las partes convencionales del género o tipo en cuestión.	1	4

- La puntuación mínima satisfactoria, equivalente al aprobado, es 7, porque la tarea de composición es simple y breve, el tema conocido y el examinando ha podido utilizar el tiempo y los recursos que ha querido.
- Debe obtenerse un mínimo del 50% de la puntuación de cada banda (Propósito, Selección y Estructura) para poder considerar aprobado el ejercicio, ya que sin estos mínimos el escrito es cojo e inviable como medio de comunicación.
- El aprobado requiere, entre otras cuestiones, obtener los dos primeros puntos del apartado de Selección (tesis y argumentos), porque corresponden a los contenidos lingüísticos que se han trabajado en clase en las últimas semanas.
- El aprobado sólo exige obtener los dos puntos del apartado Propósito, porque son los más esenciales y porque el resto no se ha trabajado en clase.

Criterios parecidos pueden aplicarse a las bandas sintéticas. En un sistema completo de bandas, que incluyera criterios de adecuación, normativa, cohesión y repertorio, las matizaciones podrían ser todavía más finas. En general, los baremos sintéticos y los analíticos presentan varias diferencias, que se traducen en ventajas o inconvenientes según la situación y los propósitos<sup>54</sup>:

<sup>54</sup> En otros lugares nos hemos referido a estos dos tipos de baremos: Cassany, Luna y Sanz (1993, págs. 294-295) presenta otros ejemplos de baremos; y Cassany (1993, págs. 86-94) comenta un ejemplo real de baremo analítico, escrito y corrección.

- **Tiempo de corrección.** Los baremos sintéticos son más rápidos que los analíticos, ya que en pocos minutos, con una o dos lecturas globales del texto, el examinador puede determinar la valoración. En cambio, los analíticos exigen lecturas más atentas, globales y parciales, para analizar los rasgos de cada banda, lo cual requiere bastante más tiempo. Los analíticos también exigen una formación superior de los evaluadores en los conceptos que utilice el baremo (coherencia, anáfora, registro), pero los sintéticos requieren más consenso entre evaluadores de una misma prueba, para garantizar la fiabilidad interevaluadora, lo cual también exige formación previa. Estas diferencias adquieren importancia cuanto mayor es la cantidad de escritos para evaluar y menor el tiempo disponible para hacerlo, y determinan que en el aula el docente prefiera los baremos sintéticos.

- **Cantidad de información.** Los baremos analíticos recogen más datos del escrito evaluado, ya que identifican los aciertos y los errores en cada banda. En cambio, los sintéticos sólo ofrecen una puntuación global asociada a descripciones estándar que integran criterios muy diferentes, por lo que es posible que dos o más escritos con una misma valoración numérica presenten aciertos y errores de variada condición. En resumen, las puntuaciones sintéticas son más «opacas» que las analíticas, que se pueden descomponer y utilizar por partes.

Si el propósito de la evaluación es obtener información para diagnosticar las necesidades de aprendizaje de un grupo o para elaborar un programa de curso, informa más un baremo analítico; pero el sintético es igual de útil y mucho más rápido si sólo se pretende comparar la capacidad de varios aprendices entre sí o con relación a un nivel predeterminado.

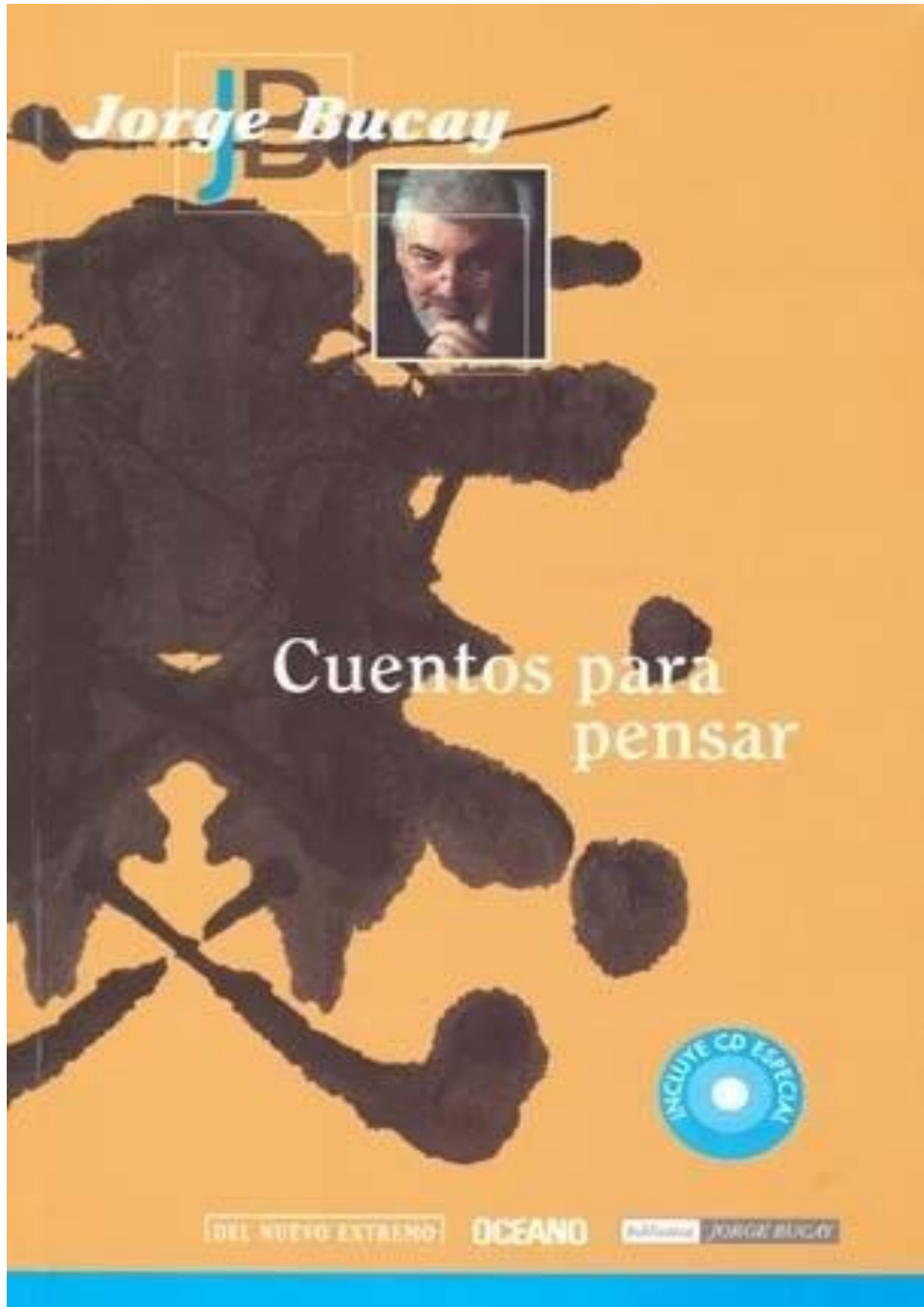
- **Grado de subjetividad.** Los baremos sintéticos parecen más subjetivos que los analíticos, puesto que se basan en la apreciación general, «impresionista» y rápida del examinador (Reid, 1993, pág. 238; Kroll, 1998, pág. 226). Además, mientras que los analíticos se basan en hechos lingüísticos empíricos (anáforas, coherencia, estructura de cada tipo de texto), los distintos grados o descripciones de un baremo sintético son ficticios, ya que no corresponden a ningún nivel o grado real de dominio de la escritura. Esta falta de fundamentación empírica favorece que las valoraciones de cada examinador dependan más de sus ideas personales y que el riesgo de desviación sea mayor. Para asegurar la fiabilidad de la corrección, varios manuales recomiendan socializar los resultados: suficiente o de poca calidad, que la prueba carecía de validez de contenido o que era demasiado difícil.

- **Grado de fiabilidad.** Al distinguir perfectamente criterios y bandas, los baremos analíticos añaden complejidad a la tarea evaluativa, incrementan la posibilidad de desviación del evaluador, e incluso tienden a perjudicar al aprendiz. No siempre es fácil decidir en qué banda debe contabilizarse un determinado hecho; por ejemplo, dado un *en consecuencia* a principio de párrafo que debería ser *a causa de*, es posible atribuirlo a coherencia, porque afecta a la estructura de los párrafos; la cohesión, porque también es un conector supraoracional, o *normativa o sintaxis*, ya que se trata de un hecho gramatical. Aparte de que examinadores diferentes discrepen y lo atribuyan a distintas categorías, tampoco sería extraño que alguno lo contabilizara dos o más veces en distintas bandas. Reducir las posibilidades de desviación en este tipo de situaciones exige una formación mayor y consensuada del equipo de evaluadores.

## ANEXO 29

*Juan sin piernas  
(o el arte de igualar para abajo)*

---



**(... o el arte de igualar para abajo)**

Juan Sinpiernas era un hombre que trabajaba como leñador. Un día Juan compró una sierra eléctrica pensando que esto aligeraría mucho su trabajo.

La idea hubiera sido muy feliz si él hubiera tenido la precaución de aprender a manejar primero la sierra, pero no lo hizo.

Una mañana mientras trabajaba en el bosque, el aullido de un lobo hizo que el leñador se descuidara... La sierra eléctrica se deslizó entre sus manos y Juan se accidentó hirién dose de gravedad en las dos piernas.

Nada pudieron hacer los médicos para salvarlas, así que Juan Sinpiernas, como si fuera víctima de la profética determinación de su nombre, quedó definitivamente postrado en un sillón por el resto de su vida.

Juan estuvo deprimido durante meses por el accidente y después de un año, pareció que poco a poco empezaba a mejorar.

No obstante, algo conspiró contra su recuperación psíquica e imprevistamente, Juan volvió a caer en una profunda e increíble depresión.

Los médicos lo derivaron a psiquiatría.

Juan Sinpiernas, después de una pequeña resistencia, hizo la consulta.

El psiquiatra era amable y contenedor. Juan se sintió en confianza rápidamente y le contó sucintamente los hechos que derivaron en su estado de ánimo

El psiquiatra le dijo que comprendía su depresión.

La pérdida de las piernas -dijo- era realmente un motivo muy genuino para su angustia.

El psiquiatra era amable y contenedor. **Juan** se sintió en confianza rápidamente y le contó sucintamente los hechos que derivaron en su estado de ánimo. - *Es que no es eso, doctor -dijo Juan- mi depresión no tiene que ver con la pérdida de las piernas. No es la discapacidad lo que más me molesta. Lo que más me duele es el cambio que ha tenido la relación con mis amigos.*

El psiquiatra abrió los ojos y se quedó mirándolo, esperando que Juan Sinpiernas completara su idea

- *Antes del accidente mis amigos que me venían a buscar todos los viernes para ir a bailar. Una o dos veces a la semana nos reuníamos a chapotear en el río y hacer carreras a nado. Hasta días antes de mi operación algunos de los amigos salíamos los domingos de mañana a correr por la avenida costanera. Sin embargo, parece que por el sólo hecho de haber sufrido el accidente, no sólo he perdido las piernas, sino que he perdido además las ganas de mis amigos de compartir cosas conmigo. Ninguno de ellos me ha vuelto a invitar desde entonces*

El psiquiatra lo miró y se sonrió...

Le costaba creer que Juan Sinpiernas no estuviera entendiendo lo absurdo de su planteamiento...

No obstante, el psiquiatra decidió explicarle claramente lo que pasaba. El sabía mejor que nadie que la mente tiene resortes tan especiales que pueden hacer que uno se vuelva incapaz de entender lo que es evidente y obvio.

El psiquiatra le explicó a Juan Sinpiernas que sus amigos no lo estaban evitando por desamor o rechazo

Aunque fuera doloroso, el accidente había modificado la realidad

Le gustara o no, él ya no era el compañero de elección para hacer esas mismas cosas que antes compartían...

-Pero Dr. -interrumpió Juan Sinpiernas- yo sé que puedo nadar, correr y hasta bailar.

Por suerte, pude aprender a mejorar mi silla de ruedas y sé que nada de eso me está vedado...

El doctor lo serenó y siguió su razonamiento: Por supuesto que no había nada en contra de que él siguiera haciendo las mismas cosas, es más, era importantísimo que siguiera haciéndolas. Simplemente, era difícil seguir pretendiendo compartirlas con sus relaciones de entonces.

El psiquiatra le explicó a Juan que en realidad él podía nadar, pero tenía que competir con quienes tenían su misma dificultad... que podía ir a bailar, pero en clubes y con otros a quienes también les faltara las piernas... podía salir a entrenarse por la costanera, pero debía aprender a hacerlo con otros discapacitados

Juan debía entender que sus amigos no estarían con él ahora como antes, porque ahora las condiciones entre él y ellos eran diferentes.... Ya no eran sus pares.

Para poder hacer estas cosas que él deseaba hacer y otras más, era mejor acostumbrarse a hacerlo con sus iguales.

Tenía, entonces, que dedicar su energía a fabricar nuevas relaciones con pares.

Juan sintió que un velo se descorría dentro de su mente y esa sensación lo serenó.

-Es difícil explicarle cuanto le agradezco su ayuda, doctor - dijo Juan - Vine casi forzado por sus colegas pero ahora comprendo que tenía razón... He entendido su mensaje y le aseguro que seguiré sus consejos, doctor. Muchas gracias ha sido realmente útil venir a la consulta.

-Nuevas relaciones con pares. - Se repitió Juan para no olvidarlo

Y entonces Juan Sinpiernas salió del consultorio del psiquiatra, y volvió a su casa... y puso en condiciones su sierra eléctrica...

Planeaba cortarles las piernas a algunos de sus amigos, y "fabricar" así.... algunos pares.



## ANEXO 30

222

LA FINALIDAD PRINCIPAL DE LA EVALUACIÓN ES LA  
REGULACIÓN TANTO DE LA ENSEÑANZA COMO DEL  
APRENDIZAJE

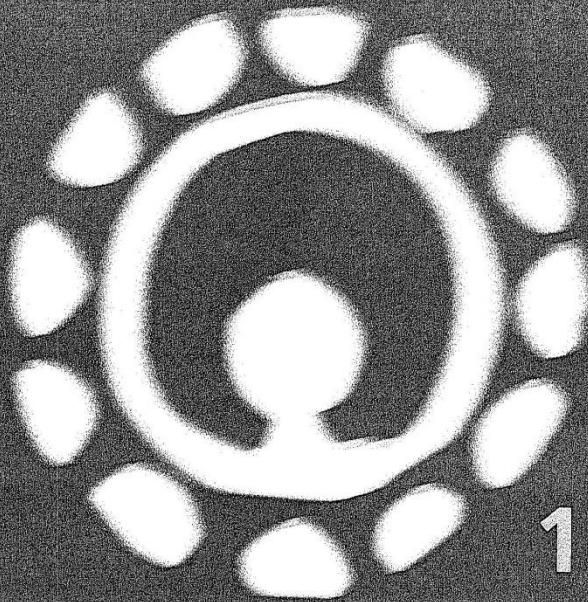
---

# 10 ideas clave

*10*

## Evaluar para aprender

Neus Sanmartí



1 GRAO



## Presentación

*El éxito de una metodología de enseñanza y de los resultados obtenidos por el alumnado se fundamenta no tanto en la manera como se dan a conocer los nuevos conocimientos, sino en la evaluación, entendida como conjunto de actividades que posibilitan identificar errores, comprender sus causas y tomar decisiones para superarlas. (Perrenoud, 1993)*

Aprender comporta, básicamente, superar obstáculos y errores. Las estrategias y métodos de **evaluación**<sup>1</sup> aplicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen una extraordinaria repercusión en los resultados de dichos procesos. Dicho de otra forma, la evaluación no sólo mide los resultados, sino que condiciona qué se enseña y cómo, y muy especialmente qué aprenden los estudiantes y cómo lo hacen. De hecho, no es posible considerar la evaluación separadamente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje

Sin embargo, el profesorado, al planificar las secuencias didácticas, tiende a separar las actividades de enseñanza y aprendizaje de las de evaluación. Cuando se diseña una secuencia, generalmente se piensa en qué contenidos se pretenden enseñar y en las actividades y ejercicios que se aplicarán, pero se dedica muy poca atención a detectar las dificultades de los alumnos, a comprender sus posibles causas y a pensar en cómo regularlas.

Las dificultades y errores del alumnado provienen fundamentalmente de cómo perciben qué es importante aprender, de sus formas de razonar, hablar, escribir y en general comunicar, de organizar el conocimiento y «emocionarse» con él, y de sus propios valores. Muchas veces no es fácil superar estas dificultades. De hecho podríamos afirmar que enseñar es ayudar al alumnado a identificar las diferencias entre sus formas de hacer, pensar, hablar, sentir y valorar, y las que se promueven desde la escuela (véase el cuadro 1 en la página siguiente).

El reto para el profesorado, más que buscar la mejor manera de «explicar» bien un determinado contenido o seleccionar actividades interesantes y motivadoras, es conseguir que el alumnado, cuando escucha las explicaciones o realiza estas actividades, reco-

---

1. Todos los términos que aparecen en **negrita** pueden encontrarse en el glosario del libro (pp. 133-137).



## Idea clave 2

### La finalidad principal de la evaluación es la regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje



«La finalidad principal de la evaluación es la regulación» tanto de las dificultades y los errores del alumnado, como del proceso de enseñanza.

### ¿Se puede enseñar sin comprender las causas de los errores y dificultades del alumnado?

*No entiendo por qué usted no entiende.*

(Frase expresada por un profesor de matemáticas a un alumno)

María enseña matemáticas. Está desesperada porque no consigue que sus alumnos le resuelvan los problemas que les plantea. Les ha explicado muchas veces cómo hacerlo y les ha dado ejemplos-tipo. Hoy ha propuesto de nuevo resolver uno en la clase, entre todos, para que vieran cómo se hacía. Cuando ha pedido a Sara (una alumna) que leyera en voz alta el problema, ha comprobado que no sabía leer: no leía las palabras correctamente, la entonación era muy deficiente y verdaderamente no se le entendía nada. Luego ha pedido a Marcos que lo leyera y ha sucedido lo mismo.

Ha hablado de ello con Juan, profesor de lengua, y se ha quejado de lo mal que leen estos alumnos. Juan le ha dicho que compruebe si ésta es la única dificultad que tienen, que piensa que es posible que la causa principal del fracaso en la resolución del problema, incluso del fracaso en la lectura, sea otra.

María, que forma parte de un grupo de innovación para mejorar su práctica, decide intentar comprender a fondo por qué sus alumnos no avanzan. Escoge a tres alumnos que han tenido errores importantes, los entrevista, y descubre que no ven ninguna relación de este tipo de problemas con su vida cotidiana. Comprueba que ésta es la principal causa de que no lean bien, ya que cuando cambia la situación o el contexto del problema por otro más cercano y con más sentido para los alumnos, leen mucho mejor.

También se da cuenta de que no saben anticipar posibles resultados ni son capaces de planificar lo que hay que hacer para resolver el problema (prueban cosas distintas sin ningún orden). Cuando ya saben qué tienen que hacer, aparece otra dificultad: no recuerdan un algoritmo que ella creía que tenían bien aprendido. Cuando les ayuda a establecer el puente con lo que ya saben, los alumnos dicen: «¡Ah, es esto! ¡Entonces sí que lo sabré hacer!».

Comenta estos resultados con otros profesores del seminario de innovación y, después de oír todas las opiniones, decide realizar ciertos cambios. Cuando vuelve a estar con toda la clase, empieza explicando para qué sirve saber resolver este tipo de problemas. Pone ejemplos de situaciones de la vida cotidiana y pide a los alumnos que planteen por parejas un problema de este tipo. Luego les propone que escriban, con palabras, todo lo que tendrían que hacer para resolverlo, pero sin hacerlo. Evalúan las distintas planificaciones y la versión consensuada queda escrita en la pizarra. Antes de aplicarla, les recuerda el algoritmo que necesitan aplicar. Pregunta, si alguien no lo recuerda y, como hay alumnos que levantan la mano, propone que los que lo saben lo expliquen a los compañeros. También les pide que, antes de resolver el problema, anticipen más o menos el resultado. Finalmente, una vez hecha la tarea, les hace intercambiar su trabajo con otra pareja para que la evalúen y digan qué recomendarían a los compañeros para mejorar si fuera necesario. Como deberes, los reta a que resuelvan en casa los problemas ideados por todas las parejas de la clase, insistiendo en que no tiene sentido copiar.

Cuando explica qué ha hecho a un compañero de departamento, éste le dice que trabajando de esta manera se hacen muy pocos problemas y sólo se aprende resolviendo muchos. María comprueba, en cambio, que trabajando de esta forma no es necesario hacer muchos problemas para que lleguen a interiorizar cómo afrontar la resolución de este tipo de tareas; y que no sólo aprenden los estudiantes «concienzudos», sino también aquellos más creativos y divergentes, pero a los que no gusta hacer siempre lo mismo, y los que se sienten motivados cuando trabajan en equipo con otros compañeros.

## La evaluación que es útil para aprender tiene como finalidad regular el proceso de aprendizaje

*La evaluación formativa se refiere a todas aquellas actividades que llevan a cabo los profesores y los alumnos cuando se evalúan ellos mismos, y que dan información que puede ser utilizada para revisar y modificar las actividades de enseñanza y de aprendizaje con las que están comprometidos.*  
(Black y Williams, 1998a)

El concepto de evaluación visto desde su finalidad reguladora del aprendizaje ya fue definido por Scriven, en 1967, cuando formuló su idea de evaluación formativa, pero tal como indica Allal (1979), las ideas y las prácticas con relación a este tipo de evaluación dependen del marco teórico de referencia.

Así, desde el punto de vista de la enseñanza tradicional la evaluación formativa se centra en identificar los errores del alumnado, buscando afinar los sistemas de detección para tener una información detallada de la marcha del alumno. La regulación se basa en el refuerzo de los éxitos y la reconducción de los errores estimulando la realización de más ejercicios o tareas del mismo tipo y premiando con una buena nota cuando los resultados son los esperados.

Esta concepción lleva a confundir evaluación formativa con exámenes o «pruebas» continuas que son revisadas y puntuadas por el profesorado. El esquema de un proceso de enseñanza típico se inicia con una explicación o lectura del libro de texto, sigue con la realización de ejercicios –generalmente muy productivos– y, finalmente, se propone una prueba o examen que se califica con un número. Si el alumno no aprueba, se le propone la realización de más ejercicios de recuperación, generalmente muy similares a los anteriores.

Las ideas y prácticas relacionadas con la evaluación formativa dependen del marco teórico de referencia.

En el marco de la enseñanza tradicional la educación formativa se suele confundir con la realización y revisión continua de exámenes y pruebas.

La concepción  
cognitivista de la  
evaluación formativa  
busca llegar a  
comprender por qué  
un alumno no entiende  
un concepto o no sabe  
hacer una  
determinada tarea.

En cambio, desde el punto de vista cognitivista, la evaluación formativa se centra en la comprensión del funcionamiento cognitivo del estudiante frente a las tareas que se le proponen. La información que se busca se refiere a las representaciones mentales del alumnado y a las estrategias que utiliza para llegar a un resultado determinado, es decir, la finalidad es llegar a comprender porque un alumno no entiende un concepto o no sabe hacer una determinada tarea. Los errores son objeto de estudio en tanto que son reveladores de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el estudiante.

Desde esta concepción, el proceso de enseñanza se fundamenta en la detección de las causas de los obstáculos o dificultades del alumnado y en proponer tareas para superarlas. Se puede decir que la visión cognitivista se interesa más por los procedimientos utilizados por el alumnado para realizar las tareas que por sus resultados. Las tareas realizadas se devuelven al alumnado con comentarios sobre las razones de los errores cometidos (subrayando los éxitos) y habitualmente no se puntúan.

Cuando los profesores devuelven los trabajos a sus alumnos sin puntuarlos, pero con comentarios sobre los éxitos y los aspectos mejorables, los resultados de los estudiantes mejoran, mientras que cuando se les devuelven sólo con una nota no hay ningún cambio.

Esta visión de la evaluación formativa posibilita que el profesorado diseñe estrategias no basadas en la repetición y dirigidas a atacar las causas de la dificultad. La investigación sobre evaluación (Black y William, 1998a) demuestra que sólo cuando se refuerza su carácter formativo, y está integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los resultados finales mejoran. Un estudio realizado por estos autores demuestra que cuando los profesores devuelven sistemáticamente los trabajos con comentarios sobre los éxitos y los aspectos mejorables, sin puntuarlos, los resultados de los estudiantes mejoran, mientras que cuando se les devuelve sólo con una nota, no hay ningún cambio. Es más, si se retornan con comentarios y puntuados, los resultados tampoco mejoran, ya que los estudiantes sólo prestan atención a la nota obtenida.

Podemos identificar tres momentos-clave del proceso de enseñanza en los que la evaluación formativa tiene características y finalidades específicas:

1. La **evaluación inicial**.
2. La **evaluación** mientras se está aprendiendo.
3. La **evaluación final**.

### La evaluación inicial

Como hemos visto, «enseñar implica diagnosticar». La evaluación diagnóstica inicial tiene como objetivo fundamental analizar la situación de cada estudiante antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje, para tomar conciencia (profesorado y alumnado) de los puntos de partida, y así poder adaptar dicho proceso a las necesidades detectadas. En consecuencia, las actividades iniciales de todo proceso de enseñanza deberían tener, entre otros, un componente de evaluación inicial.

Los aspectos que hay que diagnosticar en una evaluación inicial pueden ser muy variados (véase el cuadro 5 en la página siguiente) y conforman lo que Halwachs (1975) llamó *estructuras de acogida*. Esta expresión hace referencia al conjunto de actitudes, conductas, representaciones y maneras espontáneas de razonar propias de cada alumno en cada momento de su desarrollo, que conforman la estructura en la que se inserta y organiza el nuevo conocimiento que va adquiriendo. Halwachs dice, refiriéndose al alumno:

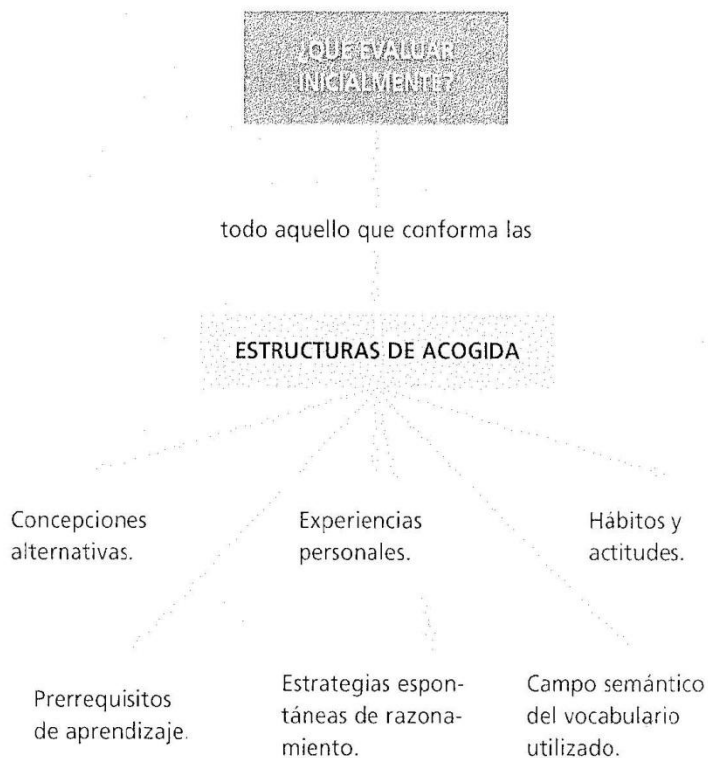
*[...] Es un organismo activo y reactivo que a través de la enseñanza, pero especialmente a través de sus experiencias en la vida diaria y sobre todo de la coordinación de sus acciones, se dota en cada estadio de su desarrollo de una estructura determinada en la que se insertan y organizan los conocimientos asimilados. Esta estructura de acogida es para el enseñante un dato preexistente primordial con la particularidad de que es un dato general-*

Se pueden identificar tres momentos clave del proceso de enseñanza en los que la evaluación formativa tiene características y finalidades específicas: la evaluación inicial, la evaluación mientras se está aprendiendo y la evaluación final.

La evaluación diagnóstica inicial tiene como objetivo analizar la situación de cada estudiante antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje, para poder tomar conciencia (profesorado y alumnado) de los puntos de partida, y así poder adaptar dicho proceso a las necesidades detectadas.

mente desconocido, pues esta estructura tiene muy poca relación con la estructura de las disciplinas que se ha intentado que el alumno adquiriese a través de la enseñanza. Para dar una enseñanza que tenga un mínimo de eficacia es necesario explorar y conocer esta estructura de acogida tal como es y no tal como se ha pretendido que se construyese.

Cuadro 5. Aspectos que se deben diagnosticar en la evaluación inicial





## La evaluación durante el proceso de aprendizaje

La evaluación más importante para los resultados del aprendizaje es la que se lleva a cabo a lo largo del proceso de aprendizaje. La calidad de un proceso de enseñanza depende en buena parte de si se consigue ayudar a los alumnos a superar obstáculos en espacios de tiempo cercanos al momento en que se detectan. Además lo importante para aprender es que el propio alumno sea capaz de detectar sus dificultades, comprenderlas y autorregularlas.

La evaluación más importante para los resultados del aprendizaje es la que se lleva a cabo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo importante para aprender es que el propio alumno sea capaz de detectar sus dificultades, comprenderlas y autorregularlas.

## La evaluación final vista desde su finalidad formativa

La evaluación final, que se realiza cuando se termina el periodo de tiempo dedicado a la enseñanza de un determinado contenido, se orienta tanto a detectar qué es lo que el alumno no ha acabado de interiorizar, que puede representar un obstáculo para aprendizajes posteriores, como a determinar aquellos aspectos de la secuencia de enseñanza que se deberían modificar.

La evaluación final, además de su función normalmente calificadora, también puede tener una función formativo-reguladora. En función de la información que se recoge, en algunos casos puede ser importante proponer al alumnado tareas que le ayuden a revisar alguno de los aspectos que debe mejorar. Aun así es mucho más importante prevenir que curar. Es decir, estimular y dedicar tiempo a identificar y regular las dificultades del alumnado antes de la evaluación final es mucho más rentable para el refuerzo de la autoestima del alumnado y para el aprendizaje, que hacerlo a posteriori. En general, las «recuperaciones» son poco eficaces, ya que al fracasar, muchos alumnos pierden el interés por continuar esforzándose.

La evaluación final debería orientarse a ayudar a los alumnos a reconocer los aspectos que han aprendido. También es útil para detectar aquellos que deberán reforzarse en los procesos de enseñanza de sucesivos temas, porque no se pueden enseñar nuevos contenidos sin tener en cuenta los resultados de procesos de enseñanza anteriores.

Por tanto, la evaluación final debería orientarse a ayudar a los alumnos a reconocer qué han aprendido y a tomar conciencia de las diferencias entre el punto de partida y el final. Un buen resultado final es



el mejor incentivo para continuar esforzándose, por lo que no tiene sentido plantear dicha evaluación si no hay un mínimo de posibilidades de que el alumnado obtenga algún éxito.

La evaluación final también es útil para detectar aquellos aspectos que deberán reforzarse en los procesos de enseñanza de sucesivos temas. No se pueden enseñar nuevos contenidos sin tener en cuenta los resultados de procesos de enseñanza anteriores.

## En resumen

La evaluación no consiste en una actuación más o menos puntual en unos pocos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que debe constituir un proceso constante a lo largo del aprendizaje, que es preciso planificar adecuadamente. Cuando su finalidad es formativa, debe proporcionar información que posibilite no sólo identificar dificultades y errores, sino también y muy especialmente comprender sus causas. Sin esta comprensión será muy difícil generar propuestas que ayuden a los estudiantes a superar dichas dificultades.

Esta evaluación empieza con el inicio de la secuencia de aprendizaje, diagnosticando el punto de partida (comprendiéndolo), y continúa con cada actividad que se propone para el aprendizaje, utilizando en cada caso los instrumentos que puedan ser más adecuados.

La evaluación está íntimamente relacionada con el resto de los elementos del currículo: objetivos, contenidos, actividades, de forma que las decisiones tomadas respecto a cualquiera de los tres influyen en el planteamiento de la evaluación y, recíprocamente, el planteamiento de la evaluación debe influir en el resto del currículo. En consecuencia, todos ellos deben diseñarse simultáneamente.

Para que la evaluación así entendida sea útil se deberán cambiar muchas de las «reglas de juego» que alumnos y profesores han construido a lo largo de los años de escolaridad. Por ejemplo, es necesario que la evaluación promueva la expresión de las ideas y formas de hacer propias de cada alumno, ya que en caso contrario no se podrá ayudar a regularlas. Muchas veces los estudiantes responden más pensando en

lo que creen que el enseñante espera de ellos, que expresando sus propias ideas. También tienden a ocultar sus errores y lo que no entienden, mediante estrategias de copia o repetición; pero si no expresan sus errores no se podrá detectar la razón de sus dificultades.

Se deben revisar las formas de compartir con los alumnos la información recogida al evaluar. Las notas numéricas no dan información útil para regular aprendizajes, ya que dos números similares pueden ser indicadores de problemas muy distintos. Y evaluar sin compartir significados no tiene sentido, es una pérdida de tiempo para el que enseña y para el que aprende.

### “La estrategia de apoyo a los alumnos en el reto PISA”. PISA 2012

#### PASO I

##### Recomendaciones

- ✓ Revise minuciosamente este Manual antes de trabajar con el Manual del alumno.
- ✓ Pídale a sus alumnos que revisen cuidadosamente el Manual del alumno.
- ✓ Preséntelo en clase, estimulando la discusión en torno al Manual del alumno y las Pruebas Estandarizadas Internacionales.
- ✓ Resuelva la mayor cantidad posible de dudas que le presenten sus estudiantes en torno al Manual y su desafío.
- ✓ Presente y explique los ejemplos de ejercicios.
- ✓ Realice algunos ejercicios en conjunto con los estudiantes.
- ✓ Pida que los estudiantes resuelvan algunos ejercicios de manera individual, pero revíselos colectivamente.
- ✓ Diseñe actividades para trabajo en el aula con base en el enfoque, los temas, los procesos y los contextos de las Pruebas Estandarizadas Internacionales presentadas en este manual.
- ✓ Comuníquese con las madres y los padres de sus alumnas y alumnos para explicarles este proceso. Si nos involucramos todas y todos, se lograrán buenos resultados.
- ✓ Supervise permanentemente la resolución de los ejercicios.

#### PASO 2

##### ESTRATEGIA DE RESOLUCIÓN.

Para los profesores:

- Es recomendable tener clara la ruta, mapa mental o diagrama sobre el cual se evalúa el ejercicio.
- Diseñe actividades para el trabajo en el aula con base en el enfoque, los temas, los procesos y los contextos de las Pruebas Estandarizadas Internacionales presentadas en este manual.
- Presente y explique los ejemplos de ejercicios.

<sup>55</sup> Diseñada por la Maestra María Guadalupe González Galindo, docente del área de matemáticas, Los Mochis, Sinaloa.

- Realice algunos ejercicios en conjunto con los estudiantes.
- Pedir a los alumnos que resuelvan algunos ejercicios de manera individual pero revíselos colectivamente.
- Supervise permanentemente la resolución de los ejercicios.
- Informar a los padres de familia.
- Realizar reuniones con pares de maestros para apoyarse mutuamente y establecer estrategias de intervención.

Para lo cual:

El profesor debe resolver los ejercicios propuestos previamente; identificar la situación; el tipo de proceso de complejidad (reproducción, conexión, o reflexión); así como el tipo de contenido. (Parte IV del Manual de Maestros).

Durante el proceso de resolución elaborar un análisis de cada ejercicio para el diseño de actividades que sean necesarias para que el alumno aborde el problema.

Deberá presentar el manual al alumno, dando la aclaración pertinente para este tipo de ejercicio; resolver algunos de ellos con los alumnos, y otros para trabajo individual, pero acompañado de una revisión grupal.

Durante los procesos de resolución monitorear constantemente el trabajo de los alumnos.

Informar a los padres de familia. Si bien esto puede ser una comunicación de carácter institucional, también puede realizarse en las reuniones de padres donde el maestro de matemáticas esté presente. (Por ejemplo, si es asesor de un grupo).

Realizar el proyecto de trabajo PISA 2012 en colegiado con la Academia de Matemáticas de zona y de escuela.

No. de sesiones	EJERCICIO PISA
2	1. ÁREA CONTINENTAL ANTÁRTIDA (página 74). Conocimientos previos necesarios: Cálculo de áreas usando cuadrícula (Libro para el Maestro); áreas de figuras compuestas.
1	2. TRIÁNGULOS (página 76 – 77) Conocimientos previos necesarios: Ángulo recto, punto medio, tipo de triángulos.
½	3. CUBOS. Conocimientos previos necesarios: Significado de cara opuesta.
1	4. EL CARPINTERIO. Conocimientos previos necesarios: Si los alumnos tienen problemas de imaginación espacial puede emplearse material recortable para que el alumno visualice el acomodo de las piezas.
½ 1	5. EL CHAT. Conocimientos previos necesarios: Pregunta 1. Cantidades que varían una en relación con la otra. Uso de tablas. Pregunta 2. Análisis de la información.
1 ½	6. BASURA. Conocimientos previos necesarios: Análisis de las características de los tipos de gráficas
1	7. TERREMOTO. Conocimientos previos necesarios: Revisión de la noción del término “más probable”; así como: ¿qué significado tiene 2 de 3 en probabilidad?
1	8. LA PATINETA. Conocimientos previos necesarios: Pregunta 1. Análisis de la información. Lectura de tablas. Pregunta 2. Combinatoria. Pregunta 3. Análisis de la información.
1	9. CRECIMIENTO. Conocimientos previos necesarios: Análisis de gráficas y la expresión escrita para dar una respuesta que cumpla con los estándares de PISA.
1	10. REPISAS Conocimientos previos necesarios: Empleo de algunos algoritmos matemáticos como la división y el uso correcto de los resultados; así como identificar el material limitante para la construcción.
11 ½ 12	<b>PROPUESTA: Resolver un ejercicio por semana. Lo cual abarca un periodo de Noviembre (28) a Febrero (27).</b>

El tiempo de la sesión abarca desde la presentación del ejercicio, la lectura comentada, los 4 pasos de la estrategia, el proceso de resolución y la revisión del mismo.

## PASO 4

Al 27 de febrero restan 3 semanas para la semana de aplicación del examen PISA, y se sugiere la resolución de algunos ejercicios PISA no incluidos en el Manual 2012.

PISA PARA DOCENTES. La evaluación como oportunidad de aprendizaje. INEE, 2005.

EJERCICIO	PÁGINAS
1. Pasos	99
2. Robos	108
3. Tipo de cambio	113
4. Calificaciones	119
5. La escalera	125
6. Cubos con números	127

Aunque también es altamente recomendable la resolución de las propuestas didácticas para el desarrollo de la competencia matemática. Páginas 37 a 127. Pisa en el aula. Matemáticas.

## PASO 5

### **PISA MATEMÁTICAS EVALÚA COMPETENCIAS:**

- Analizar
- Razonar
- Comunicar de forma eficaz
- Plantear y resolver problemas.

IR A TAXONOMIA DE BLOOM \*\*



## TAXONOMÍA DE BLOOM DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO

CATEGORÍA	CONOCIMIENTO RECOGER INFORMACIÓN	COMPRENSIÓN CONFIRMACIÓN APLICACION	APLICACIÓN HACER USO DEL CONOCIMIENTO	ANÁLISIS (ORDEN SUPERIOR) DIVIDIR, DESGLOSAR	SINTETIZAR (ÓRDEN SUPERIOR), REUNIR, INCORPORAR	EVALUAR (ÓDEN SUPERIOR) JUZGAR EL RESULTADO
<b>Descripción</b> Las habilidades que se deben demostrar en este nivel son:	Observación y recordación de información; conocimiento de fechas, eventos, lugares; conocimiento de las ideas principales; dominio de la materia	Entender la información; captar el significado; trasladar el conocimiento a nuevos contextos; interpretar hechos; comparar, contrastar; ordenar, agrupar; inferir las causas predecir las consecuencias	Hacer uso de la información; utilizar métodos, conceptos, teorías, en situaciones nuevas; solucionar problemas usando habilidades o conocimientos	Encontrar patrones; organizar las partes; reconocer significados ocultos; identificar componentes	Utilizar ideas viejas para crear otras nuevas; generalizar a partir de datos suministrados; relacionar conocimiento de áreas diversas; predecir conclusiones derivadas	Comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad
<b>Que Hace el Estudiante</b>	El estudiante recuerda y reconoce información e ideas además de principios aproximadamente en misma forma en que los aprendió	El estudiante esclarece, comprende, o interpreta información en base a conocimiento previo	El estudiante selecciona, transfiere, y utiliza datos y principios para completar una tarea o solucionar un problema	El estudiante diferencia, clasifica, y relaciona las conjeturas, hipótesis, evidencias, o estructuras de una pregunta o aseveración	El estudiante genera, integra y combina ideas en un producto, plan o propuesta nuevos para él o ella.	El estudiante valora, evalúa o critica en base a estándares y criterios específicos.
<b>Ejemplos de Palabras Indicadoras [1]</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- define</li> <li>- lista</li> <li>- rotula</li> <li>- nombra</li> <li>- identifica</li> <li>- repite</li> <li>- quién</li> <li>- qué</li> <li>- cuando</li> <li>- donde</li> <li>- cuenta</li> <li>- describe</li> <li>- recoge</li> <li>- examina</li> <li>- tabula</li> <li>- cita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- predice</li> <li>- asocia</li> <li>- estima</li> <li>- diferencia</li> <li>- extiende</li> <li>- resume</li> <li>- describe</li> <li>- interpreta</li> <li>- discute</li> <li>- extiende</li> <li>- contrasta</li> <li>- distingue</li> <li>- explica</li> <li>- parafrasea</li> <li>- ilustra</li> <li>- compara</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aplica</li> <li>- demuestra</li> <li>- completa</li> <li>- ilustra</li> <li>- muestra</li> <li>- examina</li> <li>- modifica</li> <li>- relata</li> <li>- cambia</li> <li>- clasifica</li> <li>- experimenta</li> <li>- descubre</li> <li>- usa</li> <li>- computa</li> <li>- resuelve</li> <li>- construye</li> <li>- calcula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- separa</li> <li>- ordena</li> <li>- explica</li> <li>- conecta</li> <li>- divide</li> <li>- compara</li> <li>- selecciona</li> <li>- explica</li> <li>- infiere</li> <li>- arregla</li> <li>- clasifica</li> <li>- analiza</li> <li>- categoriza</li> <li>- compara</li> <li>- contrasta</li> <li>- separa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- combina</li> <li>- integra</li> <li>- reordena</li> <li>- substituye</li> <li>- planea</li> <li>- crea</li> <li>- diseña</li> <li>- inventa</li> <li>- que pasa si?</li> <li>- prepara</li> <li>- generaliza</li> <li>- compone</li> <li>- modifica</li> <li>- diseña</li> <li>- plantea hipótesis</li> <li>- inventa</li> <li>- desarrolla</li> <li>- formula</li> <li>- reescribe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- decide</li> <li>- establece gradación</li> <li>- prueba</li> <li>- mide</li> <li>- recomienda</li> <li>- juzga</li> <li>- explica</li> <li>- compara</li> <li>- suma</li> <li>- valora</li> <li>- critica</li> <li>- justifica</li> <li>- discrimina</li> <li>- apoya</li> <li>- convence</li> <li>- concluye</li> <li>- selecciona</li> <li>- establece rangos</li> <li>- predice</li> <li>- argumenta</li> </ul>
<b>EJEMPLO DE TAREA(S)</b>	Describe los grupos de alimentos e identifica al menos dos alimentos de cada grupo. Hace un poema acróstico sobre la comida sana.	escriba un menú sencillo para desayuno, almuerzo, y comida utilizando la guía de alimentos	Qué le preguntaría usted a los clientes de un supermercado si estuviera haciendo una encuesta de que comida consumen? (10 preguntas)	Prepare un reporte de lo que las personas de su clase comen al desayuno	Componga una canción y un baile para vender bananos	Haga un folleto sobre 10 hábitos alimentarios importantes que puedan llevarse a cabo para que todo el colegio coma de manera saludable

Recomendamos consultar el artículo "Taxonomía de Bloom para la Era Digital" <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>



## PASO 6

No. de sesiones	EJERCICIO PISA	PROCESOS IMPLICADOS	
		MATEMÁTICAS	LECTURA
2	11. ÁREA CONTINENTAL ANTÁRTIDA (página 74). Conocimientos previos necesarios: Cálculo de áreas usando cuadrícula (Libro para el Maestro); áreas de figuras compuestas.	Conexión	Recuperar información Interpretar información Reflexionar con la inf.
<b>ACTIVIDADES</b>			
<p>1.- Lectura individual en silencio del reactivo.  2.- Lectura en voz alta del reactivo.  3.- Ubicar a los alumnos en el contexto del reactivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿de qué trata?</li> <li>✓ ¿Quiénes intervienen?</li> <li>✓ ¿Qué datos nos proporcionan?</li> </ul> <p>4.- Identificar qué nos pide la pregunta  5.- ¿Qué necesito saber o saber hacer para contestar esta pregunta?  6.- Brindar el tiempo para resolver el reactivo (puede ser individual o equipos)  7.- Revisión de los resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cada equipo presenta su resultado, explica qué hizo para resolver el reactivo.</li> <li>✓ Las diversas estrategias que los alumnos expusieron se someten a valoración grupal para identificar cuál es la más adecuada.</li> <li>✓ El maestro realiza la retroalimentación: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Revisar el nivel de logro y desempeño que observó en los equipos</li> <li>▪ Realizar adecuaciones en su planeación en cuanto a la presencia de errores conceptuales en los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de textos de la asignatura</li> <li>• Plantear preguntas correspondientes a los tres subprocesos de lectura y los niveles de lectura</li> <li>• Plantear ejercicios de redacción empleando la argumentación (u otros tipos de texto).</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>			

### Libros

- Alvarado, Maite, Gustavo Bombini, Daniel Feldman, Istvan. El Nuevo Escriturón, curiosas y extravagantes actividades para escribir. Libros del Rincón. SEP. 1994.
- Björk, Lennart, Ingegerd Blomstrand. La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir. Colección biblioteca de textos. Serie lengua Editorial. GRAO. 1ra Ed. Barcelona, España.
- Bucay, Jorge. Cuentos para pensar. Editorial OCEANO. 2da Edición. México, D. F. 2007.
- Burgara, Martha Elsa, Fidencia Gpe. Luna y Bertha A. Galindo, Curso Estatal de Actualización 2003-2004 "La escritura y yo: reconocimiento y desarrollo de estrategias, SEP.
- Cassany, Daniel. Construir la escritura. Ed. Paidós. España. 2004.
- Cassany, Daniel. Describir el escribir. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A. 2005.
- Cassany, Daniel. La cocina de la escritura. Barcelona. Ediciones ANAGRAMA. 8VA EDICIÓN, 1995.
- Curso Básico 2009. El enfoque por competencias en la educación básica. México, D.F.. SEP.
- DGFC. Marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio 2011-2012. SEP. 2010.
- Díaz Barriga, Frida. Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill. Capítulo 5. 2005.
- Dubois, Ma. Eugenia "El factor olvidado de la formación de los maestros" en la Antología del Curso Estatal "Leer y escribir en el aula"... UPE900002, ciclo 2000-2001. Tomado de "la escritura y yo: reconocimiento y desarrollo de estrategias" SIN130305 curso estatal 2003-2004.
- Espinoza, Amparo y Ethel Kolteniuk Secretos, leyendas y susurros. DEMAC. 2006. México.
- Frank, Ana. El Diario de Ana Frank. Editorial Grijalbo. Novena reimpresión 2008. México D.F.
- Graves, D. H. *Estructurar un aula donde se lea y se escriba*. Isabel Stratta (Trad.) Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1992.

Gomez, Martín, Garza Esthela, Mir Daniel y Rodrigues Magdalena. Español 3°. Secundaria integral. Puebla. Editorial Santillana. Junio de 2008.

Gómez Palacio, Margarita. La producción de textos en la escuela. Ed. Paidós Educador, Argentina, 1995.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2006). "El Aprendizaje de la expresión Escrita en la Educación Básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria". México.D.F.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. PISA en el aula: Lectura. 2008, México, D.F. 1ra Edición.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010). "México en PISA 2009" México.D.F.

Klenowsky, Val. Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Ed. NARCEA. 2005. Pág.14.

Libro para el maestro de español segundo grado de Educación Primaria, pág. 14.

Libro de texto gratuito, Español Lecturas. Sexto grado. SEP.2004.Pág. 62.

Libro de texto gratuito Español Actividades, Sexto grado. Educación Primaria. SEP. México, D.F. pág. 25, 27, 200-202.

Libro de texto gratuito Español Actividades, Quinto grado. Educación Primaria. SEP. México, D.F. pág. 204.

México en PISA 2009; INEE. México, 2010 Págs.5-6.

Marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio 2011-2012. SEP.2010. Págs. 14-16.

Pérez, José Manuel (2000). Comunicación y Educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica. Paidós. Barcelona, España. Pp.43.

Plan de estudios 2006. Secundaria. SEP.2006, 2da Edición. México, D.F.

Programas de Estudio 2006.SEP. 1ra Edición. México, D.F.

Programas de Estudio 2009. Primero y Sexto grado. SEP. 1ra Edición, México, D.F.

Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, por sus siglas en inglés. Manual de maestros, PISA. SEP, 2009.

RODRÍGUEZ, María Elena y Ana María Kaufman. La escuela y los textos. Buenos Aires: Santillana, 2001.

SEP. Acuerdo por el que se establece la articulación de la educación básica. 12 de agosto de 2011. México, D.F.

SEP. La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. 2000. México D.F. pp.53-54.

Solá, David. Haciendo fácil lo difícil. Ed. APP (Agencia promotora de publicaciones). 1ra Edición. 2011. Monterrey, Nuevo León.

Zarzar Charur, Carlos. Lectura de comprensión. En taller de lectura y redacción de. Pág. 22-23. 3ra Reimpresión. Ed. Grupo Patria Cultural, 2006. México, D.F.

## Videos

Video PISA 1

Conferencia: Competencias para el México que queremos. Estrategia hacia PISA 2012 en 3° de Secundaria.

Conferencia Comprensión de la lectura: Mtro. Enrique Lepe García. Coautor de los programas de estudio de español oficiales 2006.

Conferencia Competencias científicas para PISA: Concha Ruíz Ruíz-Funes. Facultad de Ciencias UNAM.

Conferencia Matemáticas y ciudadanía. PISA: Dr. Ricardo Cantoral Uriza. Jefe del Dpto. de matemáticas educativas del CIVESTAV.

Video "Marcianos". Tomando de los materiales del curso Básico de formación Continua 2008-2009. Tvsat. Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

<http://www.veoh.com/browse/videos/category/educational/watch/v16887617FJXgXRmj>

## Páginas y sitios de internet

<http://www.ife.org.mx/portal/site/ifev2>

[http://georgia.conevyt.org.mx/colaboracion/colabora/objetivos/libros\\_pdf/ses1\\_u4lecc4.pdf](http://georgia.conevyt.org.mx/colaboracion/colabora/objetivos/libros_pdf/ses1_u4lecc4.pdf)

<http://www.noroeste.com.mx/publicaciones.php?id=204222>

<http://www.uclm.es/profesorado/Ricardo/Cartel.htm>

<http://cofepris.salud.gob.mx/bv/cartel.htm>

<http://www.noroeste.com.mx/publicaciones.php?id=204223>

<http://alivianate.org/salud-masculina/que-hacer-antes-durante-y-despues-de-un-huracan/>

[http://formacion-docente.idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica de la Lengua/Tipos de Textos/Texto Instructivo](http://formacion-docente.idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica%20de%20la%20Lengua/Tipos%20de%20Textos/Texto%20Instructivo)

[http://www.proyectosalohogar.com/Sagrado\\_contenido/Carta\\_Formal.htm](http://www.proyectosalohogar.com/Sagrado_contenido/Carta_Formal.htm)

<http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/start.php?act=notapp71>

<http://guanajuatoenlinea.com/recetas/postres/gelatina-bombon.htm>