



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA DIRIGIDO A LOS ALUMNOS
DE 1ER. GRADO DE LA ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL NO.
113, SGE DEL ESTADO DE MÉXICO.

SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

LAURA ELENA GONZALEZ RAMOS

ASESORA: Psic. Mariona Tarragona Roig.

Noviembre 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A mis padres Maria Elena y Eugenio Manuel + por encauzar siempre mis pasos

A mis hijos por su amor, comprensión y apoyo

A mis compañeros de trabajo y amigos por su confianza y apoyo incondicional

A mis alumnos que alientan mi trabajo día con día

A mis profesoras del Seminario por sus contribuciones a mi formación profesional.

INDICE

Introducción	6
CAPITULO 1 PERSPECTIVAS TEORICAS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.	9
1.1 Contextualización histórica de la orientación.	9
1.1.1 Antecedentes de la orientación.	9
1.1.2 Causas fundamentales del nacimiento de la orientación educativa.	10
1.1.3 Desarrollo de la orientación en México.	14
1.2 Principios de la orientación educativa.	17
1.2.1 Principios antropológicos.	17
1.2.2 Principio de prevención primaria.	18
1.2.3 Principio de intervención educativa.	18
1.2.4 Principio de intervención social y ecológica.	18
1.3 Modelos de orientación.	19
1.3.1 Modelo clínico.	21
1.3.2 Modelo de programas.	22
1.3.3 Modelo de consulta.	24
1.3.4 Modelo psicopedagógico.	25
1.4 Enfoques teóricos de la orientación educativa.	25
1.4.1 Enfoque basado en la teoría de rasgos y factores	26
1.4.2 Enfoque psicodinámico.	27
1.4.3 Enfoque rogeriano	27
1.4.4 Enfoque evolutivo.	28
1.4.5 Enfoque conductual- cognitivo.	29
CAPITULO 2. LA FUNCIÓN DEL ORIENTADOR EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.	31
2.1 Orientación profesional.	31
2.2 Orientación personal.	36
2.3 Orientación familiar.	36
2.4 Orientación escolar.	37
2.5 Áreas de intervención.	39

2.5.1 Orientación vocacional.	39
2.5.2 Desarrollo personal y social.	40
2.5.3 Desarrollo cognitivo.	40
2.5.4 Atención de áreas educativas especiales.	41
2.5.5 Proceso de enseñanza aprendizaje.	41
CAPITULO 3. ADOLESCENCIA.	43
3.1 Teorías de la adolescencia.	43
3.1.1 Psicología biogenética.	44
3.1.2 Orientación psicoanalítica.	44
3.1.3 Antropología cultural y adolescencia.	45
3.1.4 Teoría conductista.	46
3.1.5 Teoría cognocitivista.	47
3.2 El pensamiento formal según Inhelder y Piaget.	48
3.3. Influencia de la cultura y el medio en el adolescente.	53
CAPITULO 4. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.	55
4.1. Metodología	55
4.2. Escuela Preparatoria Oficial N°. 113.	56
4.3 Plan estratégico.	58
4.4 Organización interna.	59
4.5 Taller de comprensión lectora.	64
4.5.1 Introducción.	65
4.5.2 Objetivos de aprendizaje.	66
4.5.3 Metodología.	66
4.5.4 Ficha técnica.	68
4.5.5 Plan de clase.	69
4.5.6 Manual del instructor.	78
4.5.6.1 Sesión 1.	85
4.5.6.2 Sesión 2.	86
4.5.6.3 Sesión 3.	88
4.5.6.4 Sesión 4.	90
4.5.6.5 Sesión 5.	91
4.5.6.6 Sesión 6.	92
4.5.6.7 Sesión 7.	93
4.5.6.8 Sesión 8.	94

4.5.6.9 Sesión 9.	95
4.5.7 Anexos.	96
4.5.7.1 Ejercicios	96
4.5.7.2 Prueba CLOZE	99
4.5.7.3 Estrategias de comprensión lectora.	121
4.5.8 Manual del alumno (Revistas).	156
4.5.9 Glosario.	177
4.5.10 Bibliografía.	179
Conclusiones.	180
Bibliografía general.	184

INTRODUCCIÓN

El Sistema Educativo Nacional a través de las Evaluaciones Nacionales hechas a los distintos niveles ha determinado que, una de las carencias de los estudiantes está en el ámbito de la lectura, situación que se refleja en resultados y estándares a nivel mundial a través de la prueba PISA y en la que en el año 2000 según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), México ocupó el 34 lugar en lectura y ciencias y el 35 en matemáticas, corroborando esta carencia.

En el Estado de México esta situación se ha convertido en una preocupación, al grado de implementar un programa de lectura llamado “LEER PARA CRECER” dirigido a los alumnos de los diversos niveles educativos, en el caso del nivel Medio Superior se ha concretizado a través de textos dirigidos tanto a los alumnos como a los docentes con diferentes temáticas que van de lo científico, literario, fantástico e incluso común de la vida diaria intentando con ello mejorar sus habilidades de comunicación, reflexión y análisis, todo ello vinculado a mejoras en los resultados académicos reales y numéricos.

Este programa se realiza en las preparatorias de manera coordinada entre los docentes de las diferentes materias, la subdirección académica y el área de orientación educativa, sin embargo se ha detectado que los alumnos leen por leer sin tener comprensión y no solamente de los textos que mes con mes debieran reportar, sino incluso de aquellos materiales propios de su labor estudiantil, lo que se refleja en poco aprovechamiento académico.

Todo ello nos lleva a una problemática mayor, por un lado es necesario motivar a la realización de la lectura, pero sobre todo a la comprensión de la misma, es decir, que hagan suya, que la integren a sus saberes, experiencias de vida, como un peldaño para la adquisición de otros conocimientos y en el caso del nivel medio superior a la preparación para el ingreso próximo a la educación Superior.

Si bien esta problemática nos involucra a toda la comunidad escolar, el Departamento de Orientación Educativa como área servicio académico de apoyo directo al desarrollo de competencias, habilidades y valores del bachiller, en la Escuela Preparatoria Oficial 113 hemos querido coordinar las acciones y en colaboración de las demás instancias buscar alternativas de solución a través de talleres extracurriculares que apoyen la comprensión lectora.

Considerando lo anterior se planeo y diseño un taller de comprensión lectora para los alumnos de 1er grado y cuyo objetivo es proporcionarles las estrategias para acercarse a los conocimientos de manera significativa y mejorar su rendimiento académico.

Este trabajo consta de cuatro capítulos, en los tres primeros se desarrollan aspectos teóricos metodológicos indispensables para lograr la intervención psicopedagógica, y el último capítulo en el que se presenta el estudio de caso realizado en la Escuela Preparatoria Oficial Num. 113 en el departamento de Orientación Educativa a través del taller de Comprensión Lectora que da título a este trabajo.

En el primer capítulo se exponen de manera general los antecedentes históricos de la orientación tanto en México como en otros países, con el fin de tener un panorama general del como se origino y su influencia en el ámbito educativo.

Se explican los principios generales que rigen la orientación, así como los conceptos y los modelos de intervención de la acción orientadora describiendo el modelo clínico, de servicios, de programas y de consulta para concluir con los enfoques de la orientación educativa desde diferentes teorías como la de rasgos y factores, psicodinámico, rogeriano, evolutivo y conductual- cognitivo, que guiarán la intervención.

En el segundo capítulo se abordarán las funciones del orientador educativo en los diferentes ámbitos de acción en los cuales se desenvuelve tales como vocacional, profesional, escolar, familiar y personal, dejando claro que la labor del orientador educativo es de amplio espectro pero en especial en los procesos de enseñanza aprendizaje, así como en desarrollo de habilidades para el mejor desenvolvimiento del individuo en la vida.

El tercer capítulo describe las características bio-psico-sociales propias del desarrollo del adolescente desde diferentes ángulos teóricos que nos dan luz con respecto a los cambios y conformación de la personalidad del adolescente desde la pubertad hasta la adultez, pues es esta la etapa en la que se encuentran los estudiantes de preparatoria, etapa caracterizada por los cambios, pero sobre todo de independencia en el ser y pensar, preparándose para ser un ser autónomo. Por ello se retoma como eje a la teoría cognoscitiva y los planteamientos hechos por Piaget y Inhelder para entender el desarrollo del pensamiento formal en el adolescente y sus implicaciones para la comprensión lectora.

Por último en el cuarto capítulo se presenta en primer término una semblanza de la Escuela Preparatoria a nivel histórico, así como las bases institucionales y rectoras de su quehacer educativo como elemento del nivel medio superior en el Estado de México, así como las funciones específicas del departamento de Orientación educativa y de los documentos en los que basa, y por último presentar la propuesta de intervención a partir del Taller de Comprensión Lectora dirigido a los alumnos de 1er grado.

INTRODUCCIÓN

El Sistema Educativo Nacional a través de las Evaluaciones Nacionales hechas a los distintos niveles ha determinado que, una de las carencias de los estudiantes está en el ámbito de la lectura, situación que se refleja en resultados y estándares a nivel mundial a través de la prueba PISA y en la que en el año 2000 según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), México ocupó el 34 lugar en lectura y ciencias y el 35 en matemáticas, corroborando esta carencia.

En el Estado de México esta situación se ha convertido en una preocupación, al grado de implementar un programa de lectura llamado “LEER PARA CRECER” dirigido a los alumnos de los diversos niveles educativos, en el caso del nivel Medio Superior se ha concretizado a través de textos dirigidos tanto a los alumnos como a los docentes con diferentes temáticas que van de lo científico, literario, fantástico e incluso común de la vida diaria intentando con ello mejorar sus habilidades de comunicación, reflexión y análisis, todo ello vinculado a mejoras en los resultados académicos reales y numéricos.

Este programa se realiza en las preparatorias de manera coordinada entre los docentes de las diferentes materias, la subdirección académica y el área de orientación educativa, sin embargo se ha detectado que los alumnos leen por leer sin tener comprensión y no solamente de los textos que mes con mes debieran reportar, sino incluso de aquellos materiales propios de su labor estudiantil, lo que se refleja en poco aprovechamiento académico.

Todo ello nos lleva a una problemática mayor, por un lado es necesario motivar a la realización de la lectura, pero sobre todo a la comprensión de la misma, es decir, que hagan suya, que la integren a sus saberes, experiencias de vida, como un peldaño para la adquisición de otros conocimientos y en el caso del nivel medio superior a la preparación para el ingreso próximo a la educación Superior.

Si bien esta problemática nos involucra a toda la comunidad escolar, el Departamento de Orientación Educativa como área servicio académico de apoyo directo al desarrollo de competencias, habilidades y valores del bachiller, en la Escuela Preparatoria Oficial 113 hemos querido coordinar las acciones y en colaboración de las demás instancias buscar alternativas de solución a través de talleres extracurriculares que apoyen la comprensión lectora.

Considerando lo anterior se planeo y diseño un taller de comprensión lectora para los alumnos de 1er grado y cuyo objetivo es proporcionarles las estrategias para acercarse a los conocimientos de manera significativa y mejorar su rendimiento académico.

Este trabajo consta de cuatro capítulos, en los tres primeros se desarrollan aspectos teóricos metodológicos indispensables para lograr la intervención psicopedagógica, y el último capítulo en el que se presenta el estudio de caso realizado en la Escuela Preparatoria Oficial Num. 113 en el departamento de Orientación Educativa a través del taller de Comprensión Lectora que da título a este trabajo.

En el primer capítulo se exponen de manera general los antecedentes históricos de la orientación tanto en México como en otros países, con el fin de tener un panorama general del como se origino y su influencia en el ámbito educativo.

Se explican los principios generales que rigen la orientación, así como los conceptos y los modelos de intervención de la acción orientadora describiendo el modelo clínico, de servicios, de programas y de consulta para concluir con los enfoques de la orientación educativa desde diferentes teorías como la de rasgos y factores, psicodinámico, rogeriano, evolutivo y conductual- cognitivo, que guiarán la intervención.

En el segundo capítulo se abordarán las funciones del orientador educativo en los diferentes ámbitos de acción en los cuales se desenvuelve tales como vocacional, profesional, escolar, familiar y personal, dejando claro que la labor del orientador educativo es de amplio espectro pero en especial en los procesos de enseñanza aprendizaje, así como en desarrollo de habilidades para el mejor desenvolvimiento del individuo en la vida.

El tercer capítulo describe las características bio-psico-sociales propias del desarrollo del adolescente desde diferentes ángulos teóricos que nos dan luz con respecto a los cambios y conformación de la personalidad del adolescente desde la pubertad hasta la adultez, pues es esta la etapa en la que se encuentran los estudiantes de preparatoria, etapa caracterizada por los cambios, pero sobre todo de independencia en el ser y pensar, preparándose para ser un ser autónomo. Por ello se retoma como eje a la teoría cognoscitiva y los planteamientos hechos por Piaget y Inhelder para entender el desarrollo del pensamiento formal en el adolescente y sus implicaciones para la comprensión lectora.

Por último en el cuarto capítulo se presenta en primer término una semblanza de la Escuela Preparatoria a nivel histórico, así como las bases institucionales y rectoras de su quehacer educativo como elemento del nivel medio superior en el Estado de México, así como las funciones específicas del departamento de Orientación educativa y de los documentos en los que basa, y por último presentar la propuesta de intervención a partir del Taller de Comprensión Lectora dirigido a los alumnos de 1er grado.

CAPÍTULO 1.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

En este capítulo se expondrá de manera general el concepto de Orientación a partir de sus antecedentes históricos, con la finalidad de tener un panorama de sus orígenes, evolución e incluso la influencia de estos factores en su visión y acción. Por otro lado señalar los principios generales que rigen la acción orientadora, así como diferenciar sus ámbitos y modelos de intervención. Por último los enfoques teóricos de la Orientación educativa más utilizados que darán luz a los capítulos posteriores sobre todo a la propuesta de intervención.

1.1- Contextualización histórica de la Orientación.

Es necesario abrir un espacio que permita conocer los antecedentes históricos de la orientación en tanto sus orígenes, como elementos para entender las acciones en las cuales hoy en día intervienen y que obviamente se basan en las experiencias pasadas y en las nuevas expectativas de los orientadores para otorgar una mejor atención.

1.1.1 Antecedentes de la Orientación.

Según Álvarez (1994) históricamente se puede considerar a la orientación como un factor educativo innovador, que se va introduciendo en el sistema educativo de las sociedades en una etapa determinada de desarrollo social y tecnológico. Dichas innovaciones surgen como respuesta a cambios profundos en los ámbitos productivo y social, hacia una sociedad con nuevas necesidades que requieren de un potencial humano diferente en valores y conocimientos cualitativos y cuantitativos; con jóvenes que demandan una preparación adaptativa para mantenerse y desarrollarse. En este sentido la Orientación educativa es considerada un factor cualitativo en los procesos de innovación de la educación.

La evolución de la orientación se inicia con la Revolución Industrial en el siglo XVIII en la Gran Bretaña, causada por la acumulación de capitales al colocar bien

sus productos en las colonias, aumentar la producción, las innovaciones tecnológicas y la abundante mano de obra, lo que origina la necesidad de una especialización en la fuerza de trabajo.

De lo anterior se desprenden los factores determinantes del surgimiento de la orientación:

- a) Industrialización.- Que implicó la mecanización y concentración de la iniciativa productiva en torno a zonas geográficas localizadas como polos de atracción.
- b) Urbanización.- Crecimiento de las ciudades, migración del campo a la ciudad para estar cerca de los centros de trabajo lo que propició cambios en la forma de vida de las familias donde la educación ya no solo es impartida por los padres sino otras instituciones como la escuela, la iglesia o centros vecinales.
- c) Escolarización.- Democratización de la educación, donde la escuela tiene que evaluar y orientar a las grandes cantidades de alumnos que requirió el desarrollo industrial sin importar sus diferentes procedencias sociales y dirigirlos hacia objetivos profesionales y educativos que fueran aprovechados por el sistema productivo.
- d) Revolución Científica.- En donde el positivismo fue el movimiento filosófico predominante, donde los conocimientos se basan en hechos y el científico se somete al objeto.
- e) Desarrollo del Sistema capitalista de producción y organización del trabajo que ante la premura de contar con mano de obra especializada y técnicas específicas a cada industria, se ve obligada a forzar a los jóvenes para elegir, esto aunado a factores políticos y sociales.

1.1.2 Causas fundamentales del nacimiento de la Orientación Educativa.

Los factores mencionados anteriormente tanto en lo económico como en lo social conforman las causas fundamentales del cambio e innovaciones en el

ámbito educativo y en específico de la orientación, razón por la cual Fletcher (1980) menciona que "la Orientación es primordialmente una respuesta al cambio", mientras que autores como (Repetto, 1986; Rodríguez Espinar, 1993; Herr, 1988) sitúan el origen de la orientación en el movimiento para la reforma social que surge en los países industrializados del siglo XX, especialmente EUA. Esto reclama soluciones a problemas como: desempleo, explotación de los trabajadores especialmente de niños y jóvenes, desocupación, analfabetismo, conflictos sociales y laborales. Es en este contexto en el que aparece Frank Parsons considerado el padre de la orientación profesional.

Otros factores fueron: La aparición de la psicotécnica por la selección de los obreros que impone la división científica del trabajo.

Desarrollo de la psicometría que implica la utilización de tests y el desarrollo de métodos estadísticos que se estableció a partir de 1904, que abre la posibilidad al tests factorial y de diferentes pruebas psicométricas. Contexto en el cual la orientación como innovación se impulsa y se plantea como aplicación pedagógica para optimizar la educación, mediante la atención selectiva de los alumnos.

Junto con el nacimiento oficial de la orientación como innovación educativa, se dan dos movimientos innovadores. Primero el movimiento pro higiene mental y en segundo lugar el tratamiento de trastornos mentales con el psicoanálisis. Ambos movimientos influirían en el llamado *counseling* americano. Dichos movimientos son factores explicativos colaterales, pues aportan las bases teóricas, perspectiva social, estrategias de intervención sobre todo cuando la orientación ya no solo sirve a la instancia institucional sino al de las personas.

Tomando en cuenta los puntos anteriores, se puede clarificar que a quienes más tenía que ir dirigida la acción orientadora era a las nuevas generaciones, a través de esfuerzos homogéneos de todas las instituciones sociales, políticas y educativas donde, estas últimas fueran la instancia más idónea para ponerse en

practica con un proceso interdependiente de las otras instancias educativas e incluso asimétrico como los procesos históricos.

Las dos primeras décadas del siglo XX son consideradas como el inicio del movimiento de orientación vocacional norteamericana con Parsons y teóricos como J.B. Davis quien desarrollo el concepto de orientación vocacional como orientación moral y para la vida; A: Reed, quien consideró que el individuo está subordinado al sistema productivo quien lo elige y la orientación, la que contribuye a desarrollar el producto educativo; E. Weaver, afirmó que la orientación era un servicio de ayuda que descubre y utiliza las capacidades de cada estudiante para obtener un empleo; o D.S. Hill, quien propugnó por el estudio de los individuos y la posterior elaboración de curricula escolares que se complementen con la orientación vocacional. Todo ello influenciado por el movimiento de la formación profesional que si bien se preocupa por las exigencias del mercado laboral también tomo en cuenta las aptitudes, capacidades de los candidatos y es ahí donde se da la función orientadora , al formular propuestas.

En 1913 en Estados Unidos se crea la Nacional Vocational Guidance Asociación, como una asociación profesional de orientadores. Entre 1920 y 1930 surge el counseling como movimiento de orientación proyectado hacia la escuela bajo tres factores según Forrest (1989): el aumento de la población estudiantil, desarrollo de servicios para los estudiantes y el desarrollo de nuevas teorías psicológicas, cambiando la psicología, el counseling y el papel decisivo de la APA, pues en la década de 1920 la vocational guidance se utilizaba a través de programas especializados en torno a la problemática de los jóvenes.

En la década de los 30' s Williamson y Rogers elaboraron los modelos teóricos y procedimentales para el ejercicio profesional de las funciones y tareas del orientador, cuyo papel es dirigir el proceso en una secuencia de diagnóstico, pronostico y consejo, utilizando tests. Por un lado Rogers, con su modelo de orientación, tuvo gran influencia en el ámbito educativo dignificando al cliente

como persona libre, responsable y capaz de tomar decisiones; mientras que Williamson con su modelo de orientación, después llamado directivo en el que se concibe la personalidad como un conjunto de rasgos medibles y que le asigna al orientador el papel de dirigir el proceso que va desde el diagnóstico- pronóstico y consejo utilizando tests.

La institucionalización de la orientación como práctica educativa, se dio entonces de forma análoga con los sucesos antes mencionados, aunque se pueden distinguir dos aspectos: por un lado la actividad orientadora por parte de la Administración Educativa con sus correspondientes instancias en la asignación de puestos y funciones; y por otro lado la orientación como proceso de construcción teórica, clasificación conceptual y delimitación de elementos formales que van a caracterizar la intervención educativo -orientadora, como proceso de ayuda integral a los alumnos que se hizo presente a principios del siglo XX con Davis y Kelly. En su caso Davis delimita a la acción orientadora, no solo en lo vocacional sino como ayuda continuada hacia el desarrollo integral del individuo. Kelly denomina por primera vez la orientación educativa vista como un proceso de ayuda al alumno para la solución de problemas de adaptación a la instancia escolar y elección vocacional.

Sin embargo, el proceso de institucionalización no fue homogéneo sino dividido en tendencias, en las que se considera a la orientación educativa como una intervención que distribuye y ajusta a los alumnos respecto a la currícula del sistema escolar esto es, como intervención al igual que la educación, mientras que otra tendencia se basa en el movimiento para el estudio de las diferencias individuales y que confluye con el movimiento para la reforma social pues en la medida que se busca ayudar a los individuos se les ajusta al sistema educativo. Por otro lado Brewer en su obra de 1932 *Education as guidance*, sustenta la tendencia que la educación y la orientación se conjugan en una sola praxis, en dicha tendencia la orientación educativa es un elemento curricular.

Ya en la década de los 60 y 70's, los nuevos fenómenos sociales generaron efervescencia en el ámbito de la orientación que, consistió desde la administración, en nuevos paquetes legislativos para la creación de empleos y la asignación de fondos para su creación, así como de agencias de colocación, programas ocupacionales y de orientación. Lo anterior dio lugar a nuevas perspectivas, modelos y estrategias de intervención que surgen y reivindican en lo conceptual, lo que hace necesaria la inserción en la currícula general e institucional a la orientación dando lugar a:

- El resurgimiento del interés por la Vocational Career Guidance y sus bases teóricas.

- Discusión entre los profesionales de diversas tendencias, implicados en las tareas de orientación de los alumnos, sobre la eficacia y la eficiencia de las estrategias clínicas aplicadas a la escuela.

- La aparición en pro de la accountability para poder evaluar y contabilizar la incidencia y efectividad de la orientación.

- En los años 70's se consolida la tendencia de la orientación como educación, orientación para el desarrollo de carrera vital, después conocido como orientación para la transición o como movimiento de consulta aplicado a la educación, y en la última década la orientación ocupacional.

1.1.3 Desarrollo de la Orientación en México.

“La reconstrucción histórica de los dos tipos de orientación educativa - formal e incidental- es una tarea laboriosa y extensa” (Muñoz R. 1986) en México, pues esta matizada de una gran influencia política y social, pero al mismo tiempo burocrática en el caso de la formal, pues ha cubierto más las expectativas políticas de organización que la dinámica histórica real de la incidental. En este sentido el campo de la orientación incidental no solo se remite al ámbito pedagógico, psicológico, sociológico, a la economía de la educación, sino sobre todo a la antropología cultural. Por lo que el desarrollo de la educación y de la orientación

se ubicará a partir de los siglos XIX y XX en dos etapas a saber: La liberal – nacionalista y la profesiocéntrica. Sin embargo datos importantes se pueden encontrar redactados en 1553 por el padre jesuita Jerónimo Nadal en las Reglas para el estudio de los colegios de España pero que también funcionaban para la Nueva España, dicho documento contiene elementos disciplinarios propios de la orientación escolar de su tiempo como son: las conferencias sobre las clases de conciencia destinadas a los sacerdotes de la diócesis, se destacan los consejos o pasos a seguir para el aprendizaje a cargo de los correctores, antecesores lejanos de los orientadores o prefectos cuya función es que los estudiantes entiendan y sientan que el fin de sus estudios es buscar la honra, gloria de Dios y la salvación de las almas. Para fines del siglo XVIII se localiza un documento emanado de un discurso pronunciado en las juntas generales de la Real Sociedad Vascongada de amigos del país hecho en España pero que más tarde se publicó en México y en el que se menciona la propuesta de crear la profesión de instutor de la juventud.

En 1822 se da inicio a las actividades de un grupo privado conocido como la compañía lancasteriana cuya innovación en el sentido de la orientación educativa era la preparación de instructores o monitores en el proceso de aprendizaje de los alumnos, pues desde la orientación educativa formal llevaban un estricto registro de los movimientos de lo alumnos y sus clases; mientras que en la área psicopedagógica se da amplio fomento al autoestudio en los alumnos, cabe señalar que todo ello con una fuerte inclinación religiosa, situación que generó su cierre en 1890, ante la presión y la fuerza del Estado liberal.

Con la Revolución de Ayutla y la toma del poder absoluto por parte de los liberales, es el estado quien delinea las políticas educativas, siendo las primordiales: educación laica y obligatoria, con amplio sentido nacionalista, ofrecer educación a la mayoría de la población sobre todo en el ramo de la alfabetización, todo la anterior son elementos característicos de la orientación educativa formal de esta época.

Otro aspecto que dio un fuerte impulso a la orientación educativa formal en México, fueron los congresos Higiénico Pedagógicos en las que se unieron acciones médicas y pedagógicas encaminadas a mejorar las condiciones higiénicas de los edificios escolares, las características de los libros y útiles escolares, los métodos de enseñanza, condiciones básicas de aprendizaje, terreno propio del orientador. Dichos congresos se dieron en 1889, 1891, 1910. En 1821 se abrió otra etapa de foros higiénicos con el Primer Congreso Mexicano del Niño y como resultado se crea el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar con subcomisiones de Previsión Social, Educación Especial y Orientación Profesional.

Con la caída de Porfirio Díaz y el ascenso al poder de Madero se planteó una educación nueva que continua con corte liberal pero con madurez en el proyecto educativo nacional. Siendo secretario de educación Alberto Pani, quien aplica una encuesta nacional que arrojó como resultado el reconceptualizar el proyecto educativo nacional con una visión más tecnológica que queda patente en el libro de Rafael Ramírez "Educación Industrial" antecedente de la creación, explicación de las escuelas tecnológicas y la profesiografía dentro de la orientación vocacional, aunque también cuestionó la práctica pedagógica del docente pues debía de acercar al alumno a su realidad inmediata.

Los años veinte del siglo XX se caracterizó por una educación popular, socializada donde la pedagogía y la práctica educativa no se apartaron de la ideología y por tanto la orientación educativa formal tuvo que ver con parte del discurso del Estado Educador. Con el arribo de Vasconcelos a la Secretaría de Instrucción Pública se reconsideró la cultura nacional, el indigenismo y la cultura popular, proyecto nutrido de múltiples experiencias que en algunos casos chocaban con la realidad mexicana, situación que generó el debilitamiento de las posturas socialistas en el ámbito educativo, dando pie a la llegada de Manuel Ávila Camacho al poder presidencial; quien en principio quiso dar seguimiento a la política educativa sin embargo, cedió terreno al clero y modificó el carácter de la

educación hacia un proyecto mas capitalista e individualista. Se incremento el énfasis en la prevención y el desarrollo.

Durante los 70's se empezó a prestar atención a los grupos especiales como son las minorías culturales naciendo así la orientación multicultural o atención a la diversidad. En los 80's se incorporaron programas preventivos de educación.

La orientación esta enmarcada por las metas de las instituciones educativas, y las circunstancias económicas, sociales y aún políticas. En los últimos cuarenta años la orientación ha participado en el desarrollo educativo nacional, recibiendo en algunos casos el apoyo institucional.

1.2. Principios de la Orientación Educativa.

Los principios sobre los que se apoya la acción orientadora se engloban a juicio de Álvarez (1994) en presupuestos justificativos de la acción, derivados tanto de la consideración filosófica-antropológica del ser humano, como del análisis de su situación en un momento y tiempo determinados; y por criterios normativos que dirigen la acción orientadora, producto del conocimiento acumulado a lo largo del desarrollo histórico de la disciplina.

Es por esto que la Orientación Educativa se basa en los siguientes principios a saber:

1.2.1.- Principio Antropológico.

El hombre siempre se ha movido a partir de satisfacer sus necesidades, estas necesidades humanas son el fundamento de la orientación, pues el hombre requiere de ayuda en algún momento de su vida para salir adelante ante las situaciones que se le presentan y, tanto la educación como la orientación son consecuencia de esa dependencia del ser humano respecto a los demás, lo que se hace evidente en tanto la sociedad en la cual se desenvuelve es más compleja

y requiere de superar las limitaciones que impone la existencia, pues el individuo por sí mismo no lo afronta y es ahí donde la acción orientadora se justifica.

1.2.2.- Principio de Prevención Primaria.

Donde la acción orientadora se anticipa a la aparición de problemas que puedan surgir en el proceso educativo, esta estrategia fue utilizada en el campo sanitario y después en otros como el psicológico, el educativo y de consulta.

La prevención primaria influye en el ámbito educativo y es solo el inicio de un proceso general de prevención que se puede dar en tres etapas: la primaria en la que se busca eliminar las causas de que se de un problema; la secundaria, que da un tratamiento orientador para reducir el desarrollo de un problema; y el terciario, que implica la rehabilitación de los sujetos afectados por un problema.

1.2.3.- Principio de Intervención educativa.

Es aquella que resuelve principalmente el saber hacer y ser, pues a través de la orientación el sujeto es acompañado por el orientador a lo largo de su desarrollo, en tanto que los saberes son función de la institución educativa. En este sentido la acción orientadora como intervención educativa implica un cambio en los planteamientos, no sólo manipulando, sino en el plano procesual en el que no solo tienen que ver el alumno, sino los profesores y cómo se da la relación, la intervención de la familia en un momento determinado, el manejo de contenidos, metas, fines, recursos, hechos y conocimientos, es decir un proyecto de vida a futuro.

1.2.4.- Principio de Intervención Social y Ecológica.

La intervención orientadora se realiza en y sobre el contexto, para posibilitar al orientado el conocimiento de las variables contextuales y su transformación, en la que el orientador adopta una postura dialéctica, que sea capaz de que el alumno aprenda a adaptarse a la realidad y por otro enseñarle a utilizar estrategias para actuar sobre las variables.

El paradigma ecológico es un enfoque de análisis de los hechos sociales, poniendo especial atención en los contextos, este paradigma ha utilizado el concepto de sistema para el análisis de los hechos sociales y en el campo de la orientación se define como relacional y sistémica, lo importante es la interacción entre las personas y su ambiente.

1.3 Los modelos en Orientación.

Para Bisquerra y Álvarez (1998) los modelos tienen la función de proponer líneas de actuación práctica y en orientación, sugieren procesos y procedimientos concretos de actuación, que se validan a través de la investigación científica. Se pueden distinguir diversas categorías de modelos de orientación:

a) Modelos teóricos.- que corresponden a las formulaciones teóricas elaboradas por personas que contribuyen en diversas corrientes como son: el modelo conductista, psicoanálisis, humanista, Rasgos y factores, cognitivo, ecléctico. Otros modelos son: la logoterapia, el análisis transaccional, la Gestalt, el modelo tipológico de Holland, etc.

b) Modelos básicos de intervención.- que son la unidad básica de intervención y aquí se incluyen el modelo clínico, el de programas, el de consulta y el de servicios.

c) Modelos mixtos de intervención.- En la práctica cotidiana los modelos básicos puros pueden llegar a ser insuficientes en la intervención, situación por la cual es posible combinar de forma apropiada dichos modelos y generar entonces modelos mixtos que cumplan las expectativas requeridas. En este sentido encontramos expresiones tales como: modelo comprensivo de Gybers, modelo socio-comunitario, modelo holístico, modelo psicopedagógico.

d) Modelos organizativos.- son propuestas que se hacen bajo determinadas condiciones y en una situación determinada. Pueden ser los modelos propuestos por las instancias de la Administración Pública que hacen para todo el territorio nacional, llamados modelos institucionales o bien modelos particulares que están incluidos en el marco de un modelo institucional.

Ahora bien y siguiendo a Bisquerra y Álvarez (1996) para el análisis de la intervención psicopedagógica se hace necesario la utilización de ejes de intervención que guíen la acción orientadora de manera sistematizada a través de instrumentos o técnicas específicas permitiendo la optimización de los servicios prestados y son:

a) Intervención individual- grupal.- la intervención individual basada en la entrevista, mientras que la grupal puede ser a partir de grupos pequeños o primarios de entre 3 a 6, medianos de 7 a 15, grandes grupos de 15 a 30 o incluso comunidades,

b) Intervención directa- indirecta.- La directa es aquella en la que el orientador se encuentra cara a cara con el individuo o grupo. En la indirecta se basa en un modelo de <<consulta triádica>> en la que el orientador tiene una función de consultor y actúa a través de un profesor. Existe también la <<consulta colaborativa>> en la que se debe establecer un acuerdo de colaboración entre el orientador (consultor) el profesor o tutor (mediador) donde se de un diálogo abierto de igualdad y con actitud positiva. El peer counselig (orientación entre iguales) considerada un tipo de intervención indirecta en la que el orientador se pone de acuerdo con el alumno para que sea éste el que imparta la orientación.

c) Intervención interna- externa.- La interna la lleva a cabo el personal del propio centro, mientras que la externa se realiza por especialistas de fuera del centro.

d) Intervención reactiva- proactiva.- La intervención reactiva se basa en necesidades explícitas, de tipo correctivo o remedial en el que se atienden necesidades especiales. La proactiva, se basa en la prevención y desarrollo, se inicia antes de que se haya detectado un problema y busca dinamizar el desarrollo de la personalidad del alumno para su autorrealización.

A partir de lo anterior podemos distinguir cuatro tipos de modelo:

- Modelo Clínico
- Modelo de Servicios
- Modelo de Programas
- Modelo de Consulta.

1.3.1 Modelo clínico.- También conocido como counseling o de atención individualizada, cuyo procedimiento característico es la entrevista bajo intervención directa e individualizada, centrada en la relación personal orientador-orientado, tutor-alumno, orientador- padre y tutor- padre y que tiene como objetivo satisfacer las necesidades de carácter personal, educativo y socio-profesional del individuo. Este modelo según Fossati y Benavent (1998) se basa en los enfoques clásicos no directivo, rasgos y factores utilizado en situaciones como las dificultades de aprendizaje, orientación e información profesional individualizada y ante la presencia de perturbaciones emocionales Las fases características del modelo clínico son:

1. El cliente por su propia iniciativa solicita ayuda o bien la solicitan los padres o profesores y se establece una relación adecuada entre orientador y cliente.
2. Se realiza algún tipo de diagnóstico del cual se obtiene datos útiles para el proceso de orientación.
3. Se establecen planes de acción con base en el diagnóstico y se busca potenciar el autoconcepto, autoaceptación y autoestima.
4. Se realizan los planes de acción y se evalúa el efecto de la misma.

La entrevista en la relación de ayuda esta inmersa en un proceso de carácter psicopedagógico, pues pretende potenciar los recursos humanos y desarrollo de habilidades sociales, de esta manera enfrentar a satisfacción las necesidades, tanto de modo preventivo o en la solución del estado problemático. Tomar en cuenta que la entrevista es un proceso de comunicación en el que, se expresan algo de si mismos, se pueden observar conductas, y al estar realizando esta labor se debe tener la habilidad como orientador de estructurarla con profundidad para influir en la conducta del otro; la entrevista en el counseling se convierte en una herramienta que provoca cambios en el nivel cognitivo, emocional y en consecuencia en el conductual.

1.3.2 Modelo de Programas.- Entre los profesionales de la intervención pedagógica el termino programa es utilizado con mucha frecuencia y definido de varias formas, sin embargo y en función del presente se retomará la concepción de Álvarez González y otros (1998) que definen al programa como: una acción continuada, previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades, y/o enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias.

La elaboración tanto de un microprograma que por su duración puede ser breve y concreto o microprogramas con una amplia permanencia o espectro de acción, pasan por los siguientes fases:

1.- Iniciar el programa.- a partir de una idea que un pequeño grupo, empieza evaluando las necesidades, recursos y limitaciones, identificando alternativas de objetivos y propósitos del programa para seleccionar una dirección a seguir.

2.- Planificar los objetivos, las actividades y evaluación.- esta etapa implica dejar claras las metas a alcanzar y los cambios que se proponen lograr, así como planificar los procedimientos de intervención para alcanzar los objetivos, es decir el qué y el cómo de la intervención y por último planificar la evaluación metodología y diseño para determinar si se consiguen los objetivos.

3.- Presentar y evaluar un programa piloto.- En esta fase se propone dar a conocer el programa a los usuarios potenciales, de los cuales se elegirán a los participantes del programa piloto y ponerlo en práctica, posteriormente evaluarlo y tomar decisiones sobre el futuro del programa.

4.- Perfeccionamiento del programa.- En base a la experiencia piloto se revisan y perfeccionan los procedimientos y materiales, realizando una evaluación continua para propiciar los cambios necesarios; seleccionar y formar al personal que sea necesario para entonces aplicar el programa a la población deseada, evaluando continuamente sobre las necesidades, eficiencia, recursos y prioridades.

Para Álvarez González y otros (1998) proponen las siguientes fases del proceso de la orientación mediante programas:

1.- Análisis del contexto.- implica analizar las características del centro o lugar donde se desea aplicar el programa, poniendo especial énfasis a los sujetos a quienes va dirigido y los agentes implicados e identificar las necesidades del contexto.

2.- Identificación de Necesidades, competencias, potencialidades.-Estos puntos pueden extraerse del análisis del contexto en las que se evalúen tanto las necesidades como las potencialidades de cada uno de los posibles agentes de intervención de los que se disponen para mejorar su propia situación.

3.-Formulación de objetivos.- Especificar los objetivos que se derivan de las necesidades o de aquellas competencias que se pretenden desarrollar siendo estos, producto de la reflexión expresada en acciones que definan el fin educativo para el cual se establecen como actividades docentes.

4.- Ejecución del programa.- Especificar las funciones de las acciones a ejecutar, dar seguimiento a las actividades sobre todo aquellas que tienen que ver con las actividades de enseñanza- aprendizaje que son el núcleo del proceso instructivo, tomando en cuenta la integración curricular. Durante la ejecución del programa se puede hacer uso de estrategias u otras técnicas útiles de carácter temporal como son: entrevistas, conversaciones con profesores o monitores ejecutores del programa, visitas de los padres, conferencias, atención a problemas personales, derivación de casos, actividades de tipo administrativo, counseling, el estudio y tratamiento de casos especiales, etc. Tener en cuenta que el fin último de una intervención debe ser buscar la autonomía personal de los sujetos.

5.- Evaluación del programa.- implica el diseño, elección de instrumentos y estrategias de evaluación útiles para la toma de decisiones, tanto a lo largo del programa como para evaluar los resultados del mismo, dándolos a conocer a los destinatarios de forma adecuada.

6.- Coste del programa.- calculando los costos que se generan tanto a nivel de personas y materiales, lo que puede obligar a reorganizar los recursos humanos y materiales a utilizar.

Toda intervención en orientación debe estar fundamentada en un marco teórico, el cual debe ser elegido por el orientador, haciendo su propio modelo elegido de los diferentes modelos teóricos: modelo conductual, cognitivo, humanista, de counseling, desarrollo de carrera, etcétera a los cuales se puede acudir para de ahí hacer un modelo propio de la intervención que fundamente y dé consistencia a la acción a realizar.

1.3.3 Modelo de consulta.- La consulta es una relación entre un profesional de la ayuda (orientador, psicopedagogo) y un ente necesitado (profesor, tutor, familia) en el cual, el consultante es el que proporciona ayuda directamente al cliente. Es decir es una relación entre dos profesionales que se

ponen de acuerdo en iniciar una actividad colaborativa y que tiene dos metas básicas: Aumentar la competencia del consultante o bien desarrollar las habilidades del consultante para resolver problemas en el futuro.

Se pueden distinguir dos tipos de consulta:

- a) Consulta experta.- en la que se denota un nivel de jerarquía entre quien da la consulta y quien la recibe.
- b) Consulta colaborativa.- se establece en un ambiente colaboración y en la que cada uno aporta una parte importante al proceso.

1.3.4 Modelo Psicopedagógico.- Dicho modelo es una propuesta que presentan Bisquerra y Álvarez (1998) en la que sustentan modelos de orientación que sirven para guiar la acción, se adaptan a contextos concretos en los que se ha de aplicar y no siendo posible utilizar modelos básicos, sino combinaciones de ellos, adaptados a una realidad concreta es decir modelos mixtos, como es el caso de este modelo psicopedagógico en el cual se da una intervención indirecta (consulta), grupal interna, preactiva, cuya intervención directa se hace por medio de programas potenciado por el modelo de consulta, en donde el modelo clínico se utiliza en aquellos casos que sea necesario. La función del orientador es indirecta en tanto que presta atención a la consulta de la institución y del profesorado y no así a la intervención en el aula, aunque de ser necesario podrá hacerlo, generalmente la intervención será grupal aunque también podrá ser individual. Es una intervención proactiva que busca la prevención y el desarrollo. La intervención se realiza por programas de carácter comprensivo que llegan a constituir sistemas de programas integrados.

1.4 - Enfoques Teóricos de la Orientación Educativa.

Dichos enfoques viene a ser la guía teórica sobre la cual se tendrá que basar el trabajo del orientador educativo al realizar una intervención desde la orientación educativa formal, en la que se toma en cuenta una teoría psicológica; sus supuestos teóricos; objetivos, e instrumento útiles para su aplicación. Dichos

enfoques serán abordados de manera general en este apartado guardando el siguiente orden propuesto.

- Enfoque basado en la teoría de Rasgos y factores.
- Enfoque Psicodinámico.
- Enfoque Rogeriano.
- Enfoque Evolutivo.
- Enfoque Conductual- cognitivo.

1.4.1 Enfoque basado en la teoría de rasgos y factores.

En psicología vocacional esta teoría del rasgo psicológico es la más utilizada por la utilización de estudios psicométricos para conocer el perfil de actitudes, aptitudes, intereses y personalidad de los consultantes y las exigencias propias del campo ocupacional, todo esto estudiado bajo una tónica estándar a la que se le denomina rasgos a partir de los cuales se realizan comparaciones con un valor predictivo, todo ello con el fin de lograr un ajuste entre las características personales las variadas exigencias del mundo laboral, seleccionando a las personas de acuerdo al grado de correspondencia con el perfil organizacional. Este supuesto teórico está inspirado en los modelos clínico y médico, utilizando pruebas psicométricas de validez probada y cuyos objetivos están inspirados en que el hombre necesita de otros para desarrollar sus capacidades, que logre la autocomprensión y autodirección evaluando sus aspectos positivos y negativos relacionados con sus metas, así como descubrir, señalar las carencias o fallos personales en relación con el proyecto vocacional a través de pruebas psicológicas. El proceso técnico de asesoramiento comprende una diagnosis en la que se utilizan distintos procedimientos de medida y evaluación para determinar las limitaciones y posibles carencias del sujeto en relación a los estándares vocacionales; por otro lado el procedimiento, donde el elemento clave es el asesor quien selecciona las técnicas de exploración, la búsqueda de referentes vocacionales adecuados y validados para que desde el primer contacto con las

sesiones de aplicación de pruebas, la obtención de resultados, conclusiones, recomendaciones o planes de acción que le permitan conocer las posibilidades y limitaciones que se tienen para la toma efectiva de la decisión vocacional.

1.4.2 Enfoque Psicodinámico.

Son las teorías que tiene como fundamentación al psicoanálisis y la satisfacción de necesidades básicas que lleven al individuo a la autorrealización. Este enfoque puede considerarse el “más comprensivo y globalista de la Psicología vocacional” (Velaz ,2002) pues alude a lo profundo del comportamiento humano, estudiando los estratos o estructuras dinámicas para la explicación de la conducta del individuo, teniendo como objetivos el autoconocimiento, reelaboración y reorientación de la personalidad como situación inmediata que apoye a la elección vocacional pero que sin duda redundará en su equilibrio personal futuro; este proceso se inicia en el momento que hay ansiedad por la elección vocacional en el sujeto para, posteriormente sea posible alcanzar cambios significativos en su persona, a través del análisis de la situación actual en la que vive, verbalizando y donde la labor del asesor es inicialmente pasivo para después asumir un rol interpretativo y activo con un trabajo global de ajuste y asunción de cambios personales a favor de la armonía; en algunos casos podrá ser necesario ayudas externas o complementarias.

1.4.3 Enfoque Rogeriano.

También conocido como no directivo, en la que la ayuda esta centrada en la persona que, a través de etapas clarifica, acepta, encara y se adapta a la situación de forma creativa y responsable. La fundamentación teórica de Rogers estudiada por Shertzer y Stones (1972) nos indica que: está adecuada a la tradición norteamericana, busca el cambio constructivo con una práctica fácil y es una vía rápida para el cambio más comprensible del sujeto. Por otro lado Rogers logra la identificación con el existencialismo europeo e incluso con los planteamientos de

Sastre, pues muchos de sus pensamientos encajan en la teoría de la personalidad de Rogers, como son: la idea de libertad humana, el respeto a la intimidad y la expresión de sentimientos, el significado de la elección de la conducta libre, el sentido constructivo y evolutivo de la experiencia, así como la existencia como el hacerse a sí mismo libremente. Por otro lado y en complemento, uno de los aspectos básicos del asesoramiento centrado en el sujeto es el sí mismo es decir la conciencia, como meta de la vida persona, así como la autorrealización que se va desarrollando para llegar a hacerse como persona. En el caso de la toma de decisión vocacional la necesidad de ayuda se justifica, cuando el individuo tiene un determinado nivel de ansiedad; al no haber congruencia entre el concepto de sí mismo y las expectativas profesionales en donde él, debe asumir los riesgos como una manifestación de mejora personal. Esto se realiza no mediante un diagnóstico sino un análisis de la situación personal sin evaluación de ningún tipo, siguiendo los pasos de clarificación de las necesidades vitales del individuo en relación con el desempeño profesional, fluyendo esto, es el propio sujeto quien asume en el proceso sus propios fines vocacionales.

1.4.4 Enfoque Evolutivo.

Con este enfoque se da inicio al periodo moderno del asesoramiento vocacional con una perspectiva evolutiva, su fundamentación teórica es el desarrollo psicológico como un continuo, en etapas que se unen unas con otras durante la vida del individuo. En el caso de la conducta vocacional este enfoque permite la anticipación e intervención en el proceso de asesoramiento, propiciando actividades, conductas e información pertinente para la ubicación vocacional del sujeto. Super en su acercamiento teórico menciona que debe hacerse un diagnóstico como un proceso triple, en el que se haga el planteamiento del problema, enfrentamiento del mismo para entonces pronosticar. El papel del asesor es conducir el proceso de forma técnica mientras que el sujeto participa de

manera activa, tomando en cuenta la historia individual mediante la aplicación de entrevistas estructuradas, obtención de información, uso de tests o bien uso de materiales específicos para lo vocacional, potencializando así la información acumulada de acuerdo a la fase evolutiva del sujeto.

1.4.5 Enfoque Conductual- Cognitivo.

En este enfoque se conjunta dos orientaciones psicológicas: conductismo y cognocitivismo, que logran enriquecer con sus respectivas aportaciones teóricas el mejor asesoramiento vocacional, pues se toma en cuenta aspectos objetivos, subjetivos, así como los procesos externos e internos del sujeto y el contexto, mediante un proceso estructurado, haciendo uso de recursos e instrumentos congruentes con el enfoque. El problema vocacional está enfocado en la situación de incertidumbre que el sujeto presenta y siente la necesidad de recibir ayuda asumiendo libremente sus responsabilidades. El asesor conduce el proceso de comunicación, favorece la reestructuración personal y plantea planes conjuntos de acción, realizando entrevistas, usando instrumentos para obtener la información del propio sujeto quien analiza, interpreta y determina, aquellas que afectan la toma de decisiones vocacionales, reduce la ansiedad del sujeto, clarificando, aceptando la realidad global que lo lleva a planes responsables de su propio hacer vocacional.

Después de la revisión histórica de la Orientación tanto en el ámbito mundial como en el nacional, las causas del nacimiento de la orientación educativa, los principios con los que se rige la acción orientadora, los posibles modelos de intervención, así como los enfoques teóricos de la orientación educativa, queda claro que en la Escuela Preparatoria Oficial No. 113 y el Departamento de Orientación Educativa en específico en conjunción con la planta docente, se realizan actividades de apoyo al desarrollo del sujeto a través de ayuda, educación, asesoría, diagnóstico e información para que el alumno logre sus objetivos, por lo que los puntos desarrollados en este capítulo son básicos

para mejorar las actividades que en esta institución educativa se realiza y que darán luz a la propuesta de intervención específica a trabajar como conclusión de este proyecto.

En el siguiente capítulo se manejará la función específica del Orientador educativo en las diferentes áreas de atención.

CAPÍTULO 2

LA FUNCIÓN DEL ORIENTADOR EN LA ORIENTACION EDUCATIVA.

En este capítulo se pretende desarrollar el papel del orientador en los ámbitos de acción que se desenvuelve, en especial en la orientación educativa, intentando rescatar incluso la experiencia laboral como una alternativa para revisar la misma.

Como resultado de los cambios sociales y educativos en los que se generó y la notable influencia de disciplinas científicas como la Psicología, la Pedagogía, la Sociología, la Economía e incluso las Ciencias de la Salud, la orientación como tal ha carecido de una definición teórica e imprecisión en quiénes y cómo deben realizarla pero que, sin embargo la llevaron a su institucionalización para cubrir determinadas necesidades presentadas por la sociedad. En una primera aproximación podemos decir que, el orientador es una figura que proporciona servicios de orientación e información de manera individual y grupal en instituciones educativas, del sector salud, centros de readaptación e industrial; que tiene como objetivo lograr que el individuo logre una realización personal, social, educativa y profesional. Por lo tanto el orientador realiza funciones de orientación vocacional, orientación escolar, orientación familiar, orientación profesional y personal, mismas que a continuación se analizarán.

2.1 Orientación Profesional.

En los inicios del siglo XX los efectos de la industrialización, el nuevo sistema productivo, las características de las clases sociales presentaron la necesidad de atender a jóvenes provenientes de clases sociales desfavorecidas así como de dar solución a las exigencias de la clase trabajadora en el sentido de seleccionar al personal adecuado, productivo y apto para el puesto de trabajo.

Así había nacido la orientación profesional entendida como un agente de promoción y reivindicación social, que vendría a corregir los desequilibrios, dando lugar a estudios sobre el fracaso escolar y las diferencias individuales en el aprendizaje.

Es en Estados Unidos donde surgen las primeras formulaciones teóricas con Parsons a la cabeza, quien en 1909 publica su obra *Choosing a Vocation* considerada como el primer tratado sistemático de orientación y en la que establece que la orientación para llevarla a cabo requiere de un proceso que implica:

- Conocer las aptitudes, intereses, posibilidades y limitaciones del joven
- Conocer el mercado laboral y ocupacional
- Controlar el ajuste sujeto/trabajo aplicando las medidas correctivas o de apoyo necesarias.

Para Parsons la elección vocacional y su desarrollo implican a toda la persona por lo que es en el campo escolar donde debe empezar su canalización y por lo tanto había que formar orientadores profesionales para encauzar a los jóvenes pues si el cambio se gestaba en la educación esta se manifestaría en el cambio social, Parsons hizo posible el diagnóstico de cada sujeto como paso previo a toda elección y sobre todo en lo laboral.

Por otro lado la orientación profesional en su afán de encontrar una metodología para tener un conocimiento más objetivo se une al movimiento Psicométrico donde Wundt con los tests sensoriales, Kraepelin y sus pruebas mentales, Stern y su diagnóstico de la personalidad, Galton con las escalas de coeficiente permitieron el desarrollo del diagnóstico diferencial y gran parte de los modelos de intervención educativa y profesional. Otras aportaciones son las hechas por Binet con sus tests de inteligencia para medir las capacidades

mentales, Terman quien realizó la revisión de la escala Binet-Simon a partir de la cual aparece el concepto de Cociente Intelectual clave en la orientación escolar por largo tiempo.

El enfoque de orientación basado en el movimiento psicométrico se apoya en el diagnóstico de habilidades para la predicción del éxito o fracaso futuro, sin embargo esto dista mucho de contenidos meramente educativos sino más bien en función de una distribución adecuada y justa de competencias en el mundo laboral, sin embargo la aplicación educativa se nota al darle una intención diferente, cuando las autoridades educativas utilizan diferentes escalas como la de Cattell para determinar que estudiantes de primaria requieren de atención especial; o las pruebas de Strong sobre intereses vocacionales. El riesgo con este enfoque psicométrico es que pareciera se confía demasiado en los resultados mecánicos de estas pruebas y se deja de lado la labor propiamente orientadora de consejo o apoyo.

A partir de 1950, aparece una nueva concepción de la orientación profesional como proceso a lo largo de la vida del individuo, introduciéndose el concepto de desarrollo de carrera, sin embargo diversos autores han aportado distintas definiciones de orientación profesional como Super (1951), Castaño (1983), Rodríguez Moreno (1992), Echeverría (1995) y Álvarez González (1995) de los cuales retomaremos que la orientación profesional es:

- a) Un proceso de ayuda.
- b) Con un carácter mediador en el que, la decisión última la tiene el individuo que requirió el servicio con el cual se coopera para alcanzar un resultado.
- c) Dirigido en especial a aquellas personas en formación de desarrollo profesional.

d) Con la finalidad de desarrollar en ellas conductas vocacionales que le preparen para la vida adulta en general o para integrarse al mercado laboral en particular.

e) Lo anterior se logrará mediante una intervención continua, sistemática, técnica y profesional.

f) La orientación profesional tiene como meta o finalidad el desarrollo de carrera del individuo a lo largo de toda su vida.

Lo anterior se sustenta en tres principios a saber:

1.- Prevención.- En tanto que la intervención debe ser preactiva, pues ha de anticiparse a la situación conflictiva o bien preparar al individuo para poder superarlo no solo en el ámbito escolar, pues deberá tomarse en cuenta el contexto en el cual se desenvuelve como son los padres de familia, amigos, etcétera.

2.- Desarrollo.- Tratando de crear un contexto motivador que estimule su desarrollo, acompañando al sujeto en ese proceso de desarrollo, identificando las conductas que éste manifiesta y tratando de sugerir tareas que mejor estimulen dicho proceso.

3.- Intervención social.- Tanto el orientador como el orientado deberán identificar aquellos elementos del contexto social que estimulan o bien obstaculizan el logro de su desarrollo personal o vocacional. En este sentido el orientador se convierte en un agente de cambio, pues posibilita y pone a prueba las potencialidades del sujeto, a través de experiencias reales o simuladas; abre la intervención a los agentes sociales; conecta al individuo con la vida real y el mundo productivo desde sus primeros años.

En ese sentido, las áreas de intervención de la orientación profesional conllevan la implicación y motivación de los agentes de la intervención, que proporcionen el contexto adecuado, garantice una buena realización, de las

actividades diseñadas, con recursos suficientes para afrontar la acción orientadora con éxito.

Por otro lado el sujeto debe tomar conciencia de sus características personales; capacidades (aptitudes y habilidades), destrezas específicas, actitudes e intereses, nivel de aspiraciones, motivación, valores, autoconcepto, personalidad, madurez personal y vocacional, historial académico , estilo de vida, experiencias educativas y laborales, etc. Todo ello información imprescindible para la toma de decisiones, en tanto que su opción ha de estar acorde a su situación personal, sus preferencias y su proyecto de vida.

En esta tarea el procedimiento y/ o estrategia, puede ser de carácter psicométrico (tests), autoexploratorio (con instrumentos de autoaplicación, autocorrección y autointerpretación) o longitudinal con técnicas de observación y registro Todas estas técnicas pueden ser complementarias y no excluyentes.

La información académica y profesional sobre las distintas alternativas educativas, es crucial para la orientación profesional, sin embargo no sólo proporcionándoselas directamente al orientado, sino facilitándole las estrategias de búsqueda de información , de tal manera que cuando la requiera, sepa de donde la puede obtener y a partir de todo ello, el individuo reflexione tomando en cuenta el historial académico, la situación socio-económica familiar, la motivación personal, el contexto geográfico, que lo llevarán a la toma de decisiones, reafirmando la decisión tomada o posibilitando el cambio.

Una vez que el sujeto ha reafirmado la decisión tomada, esta listo para ejecutarla por lo que debe tomar en cuenta: las consecuencias de su decisión, el compromiso personal para llevarlo a cabo, revisión constante del plan de vida, de las nuevas informaciones y experiencias que el individuo va adquiriendo, siendo capaz de rellenar formularios , elaborar cartas de presentación, currículum vitae, efectuar llamadas telefónicas, saber afrontar pruebas psicométricas, realizar una

entrevista laboral ,etc. Todo ello configura la planeación y el desarrollo de la carrera del individuo, su proyecto formativo y profesional, es decir su plan de vida.

2.2- Orientación Personal.

Esta orientación entendida como Relación de Ayuda, dicho movimiento se inicia con Clifford Beers quien en Estados Unidos busca una reforma en el tratamiento de los enfermos mentales y se crea la Comisión Nacional de Higiene Mental cuyo eje es la dimensión afectiva de la persona y sus conflictos, lo que da como resultado un modelo psicológico individualizado donde la relación personal es la forma de intervenir para la solución en los problemas personales.

El termino con el que posteriormente se le conoce a esta orientación personal es el de Counseling o Asesoramiento, que se debe a la obra *Workbook in Vocations* de Proctor, Benefield y Wrenn publicada en 1931, pero es hasta 1942 con la obra de Rogers, *Counseling and psychotherapy* cuando la orientación personal pasa a entenderse como una relación de ayuda entre el orientador y el cliente, quien la solicita de manera voluntaria como un individuo normal y que en el caso de la elección profesional se debe realizar en función de lo que el sujeto es capaz de hacer (Aptitudes) y de lo que desea y quiere (motivaciones e intereses) y lo dirigirá a vislumbrar un amplio espectro de opciones para lo cual se hace necesario un diagnóstico global de la personalidad y de la historia personal y contextual. En 1950 con las técnicas de modificación de conducta, las psicoterapias clínicas y la teoría de espacio vital de Lewin, la personalidad se analiza de forma más comprensiva y la orientación personal se dirige hacia la formulación de proyectos de vida, la búsqueda de la verdadera vocación y sobre todo a la realización personal del individuo.

2.3 Orientación Familiar

Para poder comprender y dar respuesta a las necesidades de orientación tanto de los alumnos como de la institución escolar, es necesario tomar en cuenta

el contexto en el que esta inmerso el individuo, siendo la familia el primer contexto de socialización de los seres humanos desde sus primeras fases de desarrollo, sin embargo, esto no se tomaría en cuenta sino fuera a partir de la teoría general de los sistemas, que implica la comprensión global de los sucesos físicos y humanos, no aislando los fenómenos en contextos definidos , sino estudiar las intersecciones entre ellos entendidas como componentes de entidades superiores o sistemas.

2.4 Orientación Escolar.

Se le atribuye a J.B. Davis el mérito de haber sido el pionero al integrar la orientación de los alumnos en los programas escolares para atender la problemática vocacional y social de los alumnos, en su obra “Vocational and moral guidance” publicada en 1914 expone sus ideas con respecto a que la orientación de los escolares esta relacionada con el proceso educativo y de desarrollo integral del alumno para que este adquiriera una mejor comprensión de su carácter y visión futura en su profesión.

El primero en aplicar el termino de orientación educativa fue Kelly en su tesis doctoral titulada “Educational Guidance” 1914 en la que manifiesta que la orientación es un proceso de ayuda al escolar unido íntimamente al proceso educativo en tres ámbitos: 1) la elección de estudios;2) la solución de problemas y 3) la adaptación a la escuela.

Con Brewer en su obra publicada en 1932 “Education as guidance” menciona que toda “educación es orientación” da pie a considerar a la orientación como elemento esencial del proceso educativo y al llevarse a la practica con una doble vertiente: 1)distribución y ajuste de los alumnos al sistema escolar en la que el orientador ayuda al escolar, como ser individual y social a lo largo de todo el proceso educativo; 2)elemento indisoluble unido al proceso educativo y al

desarrollo humano, elemento posteriormente retomado por Super (1974) en su modelo denominado "Orientación para la utilización del potencial humano, versus Orientación para el desarrollo individual"

- Las diferencias individuales son las que determinan las vías académicas que los alumnos deben seguir.
- Las causas de desadaptación escolar están en los alumnos, no en el sistema educativo.
- El planteamiento educativo adoptado es bueno e inalterable.

Mathewson (1949,1955) fundamento su concepto de orientación en los presupuestos de la psicología de yo y en los principios de la psicología evolutiva y da un peso importante a la labor de los profesores pues son también responsables de la acción orientadora pues ha de llevarse a cabo en todas las clases y deben estar atentos a todo el desarrollo de los alumnos estimulándolos en el autoconocimiento y autodirección.

A partir de lo explicado anteriormente podemos llegar a la conclusión de que el orientador es el profesional que maneja técnicas, instrumentos , que conoce métodos y que basa su trabajo en teorías que tienen como propósito el desarrollo del individuo a quien va dirigida su acción para lo cual requiere:

- Conocimientos teóricos
- Área de intervención psicopedagógica
- Empatía
- Tolerancia
- Conocimientos de psicoterapia.

2.5 Áreas de Intervención.

Hablar de áreas de intervención en orientación escolar es tanto como querer hablar de los problemas en los que interviene, sobre los que hay que actuar o las necesidades que atender por lo que se dará énfasis a:

- Orientación vocacional o desarrollo de carrera
- Desarrollo personal y social
- Desarrollo cognitivo
- Proceso de enseñanza aprendizaje
- Atención a las necesidades educativas especiales.

2.5.1 Área de orientación vocacional o desarrollo de carrera cuyos inicios se dan en el siglo XX inicialmente como orientación vocacional y posteriormente como educación para la carrera, ha sido considerada de diversas formas: a) como información profesional integrada en el currículo, b) como estrategia de adaptación de los jóvenes a una sociedad en constante cambio, c) como proceso de desarrollo en el que adquiere importancia las capacidades actitudinales y procedimentales, d) como programa curricular de educación vocacional (Watts y Hawthorn, 1992). A partir de esto y de acuerdo a los objetivos que se persigan se han implementado programas integrados al currículo académico o bien de forma paralela al mismo, en los que se pretende lo siguiente:

- Conocer el mundo laboral: puestos de trabajo, condiciones, características, exigencias, compromisos.
- Conocer el nivel de aspiraciones y los intereses de los jóvenes o adultos que aspiran a los puestos.
- Analizar la relación existente entre las características aptitudinales y actitudinales de los aspirantes y los requisitos de los puestos de trabajo.

- Mejorar la formación de los escolares en los distintos niveles educativos en relación a posibles puestos de trabajo u ocupaciones.
- Desarrollo de capacidades y destrezas para el trabajo, la comunicación y la convivencia en los grupos.
- Potenciar el desarrollo de habilidades de recogida de información profesional e interpretación de la misma.
- Desarrollo de hábitos de trabajo eficaz y actitudes de crítica constructiva.
- Explorar el mundo laboral y preparar para el mismo a través de prácticas voluntarias autorizadas o simulacros de casos.

2.5.2 Área de desarrollo humano personal y social es fundamental en la intervención psicopedagógica y socioeducativa pues se justifica en tanto que el estudiante y el trabajo que realiza la escuela en dos ejes de referencia: enseñar/ aprender a ser y enseñar/ aprender a convivir, se ven reflejado en su comunidad y su familia. Para esto se desarrollan contenidos referidos a:

- Clarificación de valores
- Autoconcepto
- Habilidades Sociales
- Autogestión de la Conducta

2.5.3 Desarrollo cognitivo área también prioritaria de la intervención psicopedagógica; en función del mismo se justifica el proceso de enseñanza/aprendizaje. Las teorías que han fundamentado dicha intervención se refieren a conceptualizaciones tanto de la estructura y funcionamiento de la inteligencia, como el desarrollo de la misma y cuyo objetivo final es enseñar a pensar/aprender a aprender. Si bien es responsabilidad de todas las asignaturas, contenidos curriculares y programas específicos la orientación escolar no se excluye del trabajo en esta área.

2.5.4 Atención a las áreas educativas especiales se incluye a todo aquel alumno que presente dificultades mayores al resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que determina el currículo que le corresponde, de acuerdo a su edad y condiciones escolares sin embargo, este tipo de atención a nivel escolar siempre es canalizado a otras instancias de carácter más específico en tanto que se puede tratar de discapacidades mentales permanentes o transitorias, discapacidades físicas, sensoriales transitorias o permanentes, retraso escolar, problemas de aprendizaje por causas diversas como: dislexias, exclusión social., inadaptación escolar, etc.

2.5.5. Proceso de enseñanza aprendizaje.- Es claro que la labor del orientador escolar es ardua en ocasiones con un carácter **remedial**, en apoyo al individuo en situaciones de dificultad; en otras con carácter **preventivo**, anticipándose a dificultades que pueden presentarse en el futuro; o bien con carácter **educativo- evaluativo**, planificando para el lograr el máximo beneficio de las experiencias y desarrollar el potencial del individuo.

Por lo anterior la orientación escolar debe tener un carácter de globalidad en tanto que debe atender a todas y cada una de las dimensiones del ser humano sean del orden físico, intelectual, moral , afectivo o social; al desarrollo de de capacidades cognitivas, de estrategias de aprender a aprender, de habilidades sociales y actitudinales, de solidaridad y cooperación social, de técnicas de autoconocimiento, autocontrol y autodirección de la conducta, desarrollo de una personalidad sana y equilibrada que permita al alumno conocerse a sí mismo y a su entorno, desarrollar potencialidades con la finalidad de alcanzar su realización personal e integración en el mundo laboral y productivo. Tener un carácter integral pues forma parte de una comunidad educativa y de adaptación pues los individuos son singulares en tanto las etapas evolutivas, la situación personal y los contextos concretos, pues la persona orientada (sujeto o grupo) deja de ser un sujeto pasivo receptor del conocimiento o de otro tipo de apoyo para convertirse en el agente

principal de su propio desarrollo, del logro de la autonomía y de su libertad. En ese sentido el proceso orientador se centra en:

- todas las dimensiones constitutivas de la personalidad
- ayuda a reflexionar sobre valores, actitudes y sentimientos
- potenciar el desarrollo de actitudes
- estimular al sujeto en su proceso de aprendizaje y los procesos reflexivos para que sea capaz de enfrentar la vida con equilibrio y sentido crítico
- toma de decisiones con libertad y madurez propia de su etapa evolutiva.

En conclusión la orientación en la escuela como un servicio personalizado supone la necesidad de:

- a) Incluir los procesos orientadores en los procesos educativos,
- b) Implicar a la comunidad educativa y al equipo docente en la función orientadora
- c) Asumir el carácter procesal de la orientación así como los enfoques preventivos y de desarrollo.
- d) Ampliar la intervención orientadora a los contextos o ambientes en los que se desenvuelven los sujetos.

Actuar a través de cuanto servicio, programa de apoyo, estrategia o ayuda especializada con los que cuenten los propios centros escolares o la administración educativa.

CAPITULO 3

ADOLESCENCIA.

En este capítulo se pretende desarrollar los aspectos de psicología evolutiva entendida ésta, como el estudio del **desarrollo físico** (cambios corporales, desarrollo cerebral, adquisición y perfeccionamiento de las habilidades motoras), **desarrollo cognitivo** (cambios en los procesos del pensamiento que afectan el aprendizaje, las habilidades lingüísticas y la memoria) y el **desarrollo psicosocial** (cambios en los aspectos emocionales y sociales de la personalidad) propios de la adolescencia que nos permitan bajo la óptica de la teoría psicoanalítica, las contribuciones conductistas, las aportaciones antropológicas, sociales y cognoscitivas dar luz y entendimiento a esta difícil etapa evolutiva del ser humano plagada de desequilibrios y próximas estabilidades como un puente entre la infancia y la edad adulta. Si bien “la adolescencia dura casi una década, desde los 11 o 12 años hasta finales de los 19 y comienzos de los 20. Ni el punto de iniciación ni el de terminación están marcados con claridad. En general, se considera que la adolescencia comienza con la pubertad, el proceso que conduce a la madurez sexual o fertilidad” (Papalia y otros, p.600)

El final de la niñez esta señalado por los cambios biológicos de la pubertad, fenómeno universal común para todos los miembros de la especie humana, dan como resultado un acelerado crecimiento en estatura y peso así como cambios en el metabolismo y sobre todo la producción de hormonas sexuales; sin embargo la adolescencia es una serie de cambios psicosocio lógicos que se prolongan varios años más y se caracteriza por la transición entre la infancia y la madurez, pero incluso es diferente dependiendo del contexto, roles y tareas que la sociedad demanda de los jóvenes.

1.- Teorías de la Adolescencia.

Las teorías psicológicas que veremos a continuación representan los puntos de vista más importantes sobre la adolescencia, mediante los cuales se

pone en evidencia los cambios físicos, psicológicos, sociales e incluso de aprendizaje, que cada autor a considerado predominantes desde su observación.

3.1.1 Psicología Biogenética.-En el terreno psicológico el primero en abordar estos aspectos fue Stanley Hall en su obra *Adolescence* publicada en 1904 en la cual expone su pensamiento influido por la obra de Darwin y Haeckel según la cual el desarrollo ontogenético del ser humano reproduce el desarrollo filogenético de la raza humana y la adolescencia representa el momento crítico en el desarrollo humano que supone el paso del salvajismo al mundo civilizado haciéndolo un periodo turbulento de tensiones y sufrimiento psicológico, debido a los conflictos entre los impulsos del adolescente y las demandas planteadas por la sociedad.

3.1.2 La orientación psicoanalítica. - también remarca esta idea conflictiva de la adolescencia, si bien supone el término del estadio de latencia marcado por el crecimiento, maduración de los genitales y el resurgimiento de los impulsos sexuales, da lugar a lo que Freud llama una segunda situación edípica en la que el deseo hacia el progenitor del sexo opuesto es de orden genital, haciendo las relaciones conflictivas con los padres además de la presión social. Cabe señalar que las mayores aportaciones del psicoanálisis a esta etapa evolutiva fueron las realizadas por Ana Freud (1958) quien describió una serie de mecanismos utilizados por el adolescente para superar los conflictos que se le presentan, haciendo uso de la capacidad de pensamiento teórico y la resolución de tensiones entre los mecanismos clásicos:

a) La resistencia del yo ante estas fuerzas instintivas, relacionados directamente con el desarrollo del supeyó logrado en la etapa de latencia.

a) La fuerza del yo, a través de los mecanismos de defensa propios de esta etapa, como la intelectualización y la sublimación u otros de etapas anteriores.” (Carretero, 1997, p.25).

3.1.3 Antropología Cultural y Adolescencia.-Erikson por su parte con ciertos hallazgos de la antropología social hace modificaciones a la teoría psicosexual de Freud y crea la teoría de la identidad del yo, donde da importancia a la adolescencia en tanto que es una etapa de crisis de identidad, se puede resolver de forma positiva logrando ser un adulto independiente e integrado, o bien de forma negativa siendo un adulto sin objetivos propios en la vida. Por ello, Erikson establece la adolescencia como una extensión de la niñez que significa una moratoria psicosocial y la latencia una moratoria psicosexual, dicha moratoria entendida como periodo de postergación concedido a alguien que no esta en condiciones de afrontar obligaciones o necesita de tiempo antes de comprometerse a un desarrollo continuo, situación que puede darse sola o en combinación con las siguientes dimensiones polarizadas de la crisis del desarrollo:

1.- Perspectiva temporal versus difusión temporal.-El concepto de tiempo es básico para la identidad donde el joven puede reclamar una acción inmediata o quedarse inmóvil postergando lo planeado y recordando solo el pasado, o bien cuando logra ver su vida en una perspectiva bien definida conducida a un sentido de identidad plena.

2.- Certidumbre de si mismo versus apatía.- implica una lucha entre la conciencia de la identidad o huida hacia la apatía, mostrándose con aires de grandeza o bien de indiferencia hasta que, el conocimiento de él mismo y las impresiones que expresa de sí coinciden.

3.- Experimentaciones de rol versus identidad negativa.- el adolescente se da cuenta que la experimentación esta limitada por peligros y compromisos y la identidad positiva o negativa dependerá de la experimentación exitosa de los roles que juegue.

4.- Previsión del logro versus parálisis del trabajo.- La lucha para completar una tarea o iniciarla se convierte en una situación fundamental cuando el joven reflexiona acerca de la suficiencia o no de sus esfuerzos.

5.- Identidad sexual versus difusión bisexual.- el joven debe identificarse con su propio rol sexual, verse varón o mujer para acercarse a la conducta prescrita para los adultos de su sexo.

6.- Polarización del liderazgo versus difusión de autoridad. La capacidad del adolescente para dirigir y acatar debe coincidir con el índice de autoridad de su sociedad.

7.- Polarización ideológica versus difusión de ideales, El adolescente debe seleccionar una filosofía básica, una ideología o una religión, que le den una confianza en su vida y en la sociedad y al enfrentarse o contrastar su propia persona e ideales con los contrarios afirma el sentido de sí mismo.

3.1.4 Teoría Conductista.- los conductistas manifiestan que “es dentro de la familia donde los padres actúan como modelos responsables de los roles que van a desempeñar los hijos en la vida adulta a través de reforzamiento positivo y negativo se incrementan las conductas deseadas y se inhiben las no adecuadas” (Tarragona 2004.p.21) todo ello sucede mientras esta en formación el niño , sin embargo al llegar a la adolescencia, en esa búsqueda de identidad y autonomía el individuo entra en conflicto con esos modelos conocidos, incluso a criticarlos, rechazarlos y confrontarse con la familia, incluso autores que han hecho observaciones directas mencionan “los padres tienen una gran parte de culpa, al no reconocer las nuevas necesidades y exigencias del hijo adolescente, al que le sigue tratando de la misma manera de cuando era infante”(Tarragona,2004,p.21) Lo que provoca que el adolescente en su búsqueda de modelos a seguir se refugie en la relación con sus iguales, compañeros de la misma edad quienes incluso también marcan pautas que el adolescente si esta dispuesto a seguir y no así la de los padres quienes se angustian ante las conductas de sus hijos, por otro lado mientras fueron niños nunca se le dieron responsabilidades y si un apoyo incondicional, ahora se desea un adolescente responsable con logros importantes en sus vida académica, leal a sus creencias al tiempo que él pide mas libertades y todo lo cuestionan.

En cuanto a las aportaciones Antropológicas y sociales, Mead y Benedict realizaron una serie de investigaciones en comunidades primitivas que arrojaron el reconocimiento de que los factores biogenéticos y factores ambientales interactúan en la personalidad de los individuos y “consideran la adolescencia como un fenómeno sociocultural, y al medio ambiente como un fenómeno determinante en el desarrollo del ser humano” (Tarragona 2004, p.30). Por su parte Benedict afirma que los conflictos presentados por el adolescente son el resultado de la propia complejidad de la sociedad en la que se desenvuelve, pues son tantas las alternativas tecnológicas y de desarrollo ante las que hay que elegir y de ello depende su éxito o fracaso, provoca una discontinuidad en el proceso de crecimiento, provocada por tres factores:

- a) Responsabilidad vs. no responsabilidad.- mientras fue niño se manejaba con pocas responsabilidades, llega a la adolescencia y ahora debe ser responsable y trabajador.
- b) Dominación vs. Sumisión.- todo aquello que el niño aprendió en la relación con sus padres de estar sumiso a la voluntad e indicaciones de ellos, ahora se debe transformar en convertirse en un adulto dominante.
- c) Actitud asexuada vs. Sexualidad.- mientras en la infancia se negó la sexualidad mostrándola como una acción pecaminosa ahora tiene que olvidarlo para convertirse en un adulto exitoso en ese ámbito.

Toda esta situación no se presenta en las sociedades primitivas y en nuestra cultura el adolescente tiene que lidiar con el deseo de ser independiente y dominante, mientras sus padres desean un hijo dependiente y sumiso, creando conflicto en las relaciones familiares.

3.1.5 Teoría Cognoscitivista.- A la cabeza de las aportaciones cognoscitivas esta Piaget, quien elaboró la teoría del desarrollo cognoscitivo, basada en etapas en las que el individuo va creciendo, madurando y procesando la información del mundo que le rodea, empleando estructuras

mentales cada vez más complejas para organizar la información y de esta manera responder a los estímulos del medio ambiente.

En el caso de los adolescentes ya pasaron por la etapa sensorio motriz, preoperacional, operaciones concretas y llega a partir de los 11 años en adelante a la etapa de las operaciones formales también llamada hipotético deductivo, donde el pensamiento se vuelve abstracto, capaz de pensar mas allá del presente concreto y elaborar teorías, preocuparse por aspectos económicos, políticos, religiosos haciendo una libre reflexión, crítico e inconforme con el mundo en lo general y con sus padres en lo particular. Lo anterior da pie a lo que Piaget llamo egocentrismo que lo concibe “como una confusión o falta de diferenciación entre los aspectos internos del pensamiento y los elementos externos de la realidad que rodea la sujeto” (Carretero, 1997p. 30) y que es causada por desequilibrio cognitivo de las fases de preparación de cada estadio del desarrollo. Esto puede ser superado según Inhelder y Piaget (1955), mediante la influencia complementaria de dos factores, por un lado al insertarse a la sociedad que le proporciona al adolescente una diversidad de perspectivas que le obligan a reconocer las suyas y descentrarse, por otro, el avance de su desarrollo cognitivo, que supone disponer de mejores instrumentos intelectuales para buscar una coordinación adecuada entre las teorías y los hechos y entonces “los adolescentes serán capaces de hacer frente no solo a los nuevos y cada vez más complejos y abstractos contenidos académicos, sino a la reflexión de ellos mismos, su realidad pasada, sus planes de futuro” (Palacios,2001.p.439).

3.2 El pensamiento formal según Inhelder y Piaget.

En 1955 ambos autores publicaron una obra en la que caracterizaron el desarrollo cognitivo del adolescente con dos objetivos fundamentales:

- a) Mostrar clara y experimentalmente las diferencias cualitativas entre el funcionamiento intelectual del niño y el del adolescente.
- b) Insistir en que ese modo de funcionamiento intelectual era formalizable mediante la lógica.

Dicho desarrollo intelectual se empieza a adquirir a los 11 o 12 años aproximadamente, y se consolida hacia los 14 y 15 años y que consiste en dos tipos de de características funcionales y formales o estructurales.

Funcionales.- son rasgos generales de este tipo de pensamiento y representan formas, enfoques o estrategias para abordar y tratar problemas.

- a) Lo real es concebido como un subconjunto de lo posible.- la resolución de los problemas son abordados por el sujeto, invocando todas las situaciones y relaciones de causa posibles entre lo que le es conocido.
- b) Carácter hipotético –deductivo.- los sujetos de este estadio son capaces no solo de formular y concebir hipótesis o explicaciones posibles a los problemas, sino que puede manejar y seleccionar al comprobarlas sistemáticamente, sometiéndolas a las pruebas necesarias desde un análisis deductivo adquiriendo control de variable, que “consiste en aplicar la estrategia de mantener constantes todos los factores de un problema, menos uno, que va variando sistemáticamente” (Carretero, 1997.p.42). Dicha descripción se compone de tres etapas: 1) eliminación de las hipótesis admitidas hasta ese momento;2) construcción de nuevas hipótesis y 3) verificación de una nueva hipótesis.
- c) Carácter proporcional.- los sujetos de este estadio no se conforma con expresar sus hipótesis sino que las convierte en proposiciones de forma deductiva y operan sobre ellas, realizando operaciones sobre

operaciones, haciendo el razonamiento sobre lo posible encuentre en el lenguaje un poderoso instrumento.

Formales o estructurales.- que Piaget utilizó para formalizar el comportamiento de los sujetos ante los problemas que les plantearon.

Piaget e Inhelder opinan que los adolescentes tienen la capacidad de resolver problemas utilizando no solo operaciones lógicas como son la implicación, disyunción, exclusión, etc. sino aquellos con estructuras o sistemas mas amplios, es decir por una serie de operaciones lógicas que constituyen una estructura del conjunto.

Inhelder y Piaget (1955) distinguen ocho esquemas operacionales formales:

1.- Operaciones combinatorias.- es la capacidad de combinar objetos y proposiciones de todas las formas posibles permitiendo al sujeto servirse de las nociones matemáticas como combinaciones, permutaciones y variaciones, estas nociones van evolucionan junto con las características del pensamiento formal.

2.- Las proporciones.- esta capacidad puede aplicarse a problemas puramente matemáticos o tareas físicas, cuyos elementos guardan una relación cuantitativa precisa.

3.- La coordinación de dos sistemas de referencia y la relatividad de los movimientos o las velocidades.- se refiere a situaciones en las que es preciso entender la actuación de dos sistemas que pueden combinarse o anularse.

4.- La noción de equilibrio mecánico.- se refiere a situaciones en la que es necesario entender relaciones dialécticas entre la acción y la reacción de los cuerpos en determinadas situaciones físicas.

5.- La noción de probabilidades.- es la suma de los esquemas anteriores de proporción y combinatorio.

6.- La noción de correlación.- consiste en una conjunción de los esquemas de proporción y probabilidad.

7.- Las compensaciones multiplicativas.- tiene que ver con la noción de la conservación del volumen.

8.- Las formas de conservación que van más allá de la experiencia.- se da en aquellos casos en los que la conservación no puede observarse directamente, y por tanto debe ser inferida a partir de razonamientos deductivos e inductivos.

Todos los elementos anteriormente expuestos podrían tomarse como parámetros universales sin embargo investigaciones posteriores, algunas meramente descriptivas también presentaban desacuerdos en supuestos básicos, dichos puntos de desacuerdo son los siguientes:

- Las tareas formales no presentan las mismas dificultades.
- El contenido de la tarea, puede ser una variable, en tanto que dos ideas con idéntica estructura lógica pero diferente contenido plantea diferente dificultad. Dicha tarea puede ser resuelta por un individuo adolescente o adulto que posea el pensamiento formal, pero su utilización esta influida por los contenidos concretos de las tareas por razonar.
- Sólo el 50 por ciento de los alumnos presentaron tener un pensamiento formal claro por lo tanto no puede ser universal en los adolescentes y en los adultos.
- Se han encontrado otros modos de pensamiento cualitativamente distinto al pensamiento formal, como el postformal, caracterizado por un conjunto relativo que acepta la contradicción como un

aspecto de la realidad, concibe un sistema más abierto de la realidad, incluyendo aspectos sociales.

Investigaciones más recientes retoman los estudios de Piaget e Inhelder para tratar de explicar las diferencias entre sus planteamientos y los hechos referidos anteriormente, por ejemplo en el caso de las personas que no resuelven problemas formales, hay notables diferencias, el grupo de investigación llegó a la conclusión que ese déficit en las operaciones formales de los adolescentes y adultos debe analizarse bajo la distinción de competencia- actuación, en tanto que hay muchos de ellos no logran aplicar todas sus habilidades intelectuales al enfrentarse a una tarea, por lo que su rendimiento final se ve afectado y por debajo de sus posibilidades. Desde ese punto de vista se interpreta que estas deficiencias están determinadas por variables de la propia tarea (modo de presentación, demandas específicas de la tarea, contenido de la misma, etc.), o del sujeto (diferencias individuales, nivel educativo, diferencias de género, etc.).

Cabe señalar que el propio Piaget identificó en la etapa de las operaciones formales en los adolescentes podía alcanzarse entre los 15 y 20 años de edad, incluso que habrá ocasiones en las que el individuo ante la resolución de una tarea utilice elementos del estadio anterior, sin embargo si la tarea está dentro de su especialidad o dominio hará uso del razonamiento propio del nivel operacional formal. En lo que se refiere al contenido de la tarea, posee una influencia definitiva en la resolución final del problema, dependiendo de sus expectativas, ideas previas y conocimientos sobre uno y otro; por ello en la actualidad los autores aluden a variables tales como la familiaridad o el conocimiento previo que el sujeto tiene sobre la tarea, son determinantes para expresar un razonamiento formal adecuado.

Arons (1979) comenta “Investigadores en el campo de la matemáticas, física, psicología y educación han comprobado que un alto porcentaje de estudiantes ingresa en la universidad sin haber superado el nivel intelectual de operaciones

formales y observó que los estudiantes que ingresan en la universidad tienen dificultades para:

- Reconocer y controlar variables
- Realizar razonamiento aritmético.
- Plantear y entender enunciados proporcionales.
- Reconocer vicios de información.
- Formular definiciones operacionales.
- Distinguir entre observación e inferencia.
- Traducir palabras en símbolos y viceversa.
- Razonar en términos de supuestos subordinados.
- Extraer inferencias a partir de datos, observaciones, etc.
- Establecer relaciones.
- Aplicar razonamientos inductivo y deductivo.
- Realizar razonamiento hipotético y deductivo.
- Verificar inferencias, conclusiones o resultados.
- Regular impulsividad.
- Concienciar los razonamientos.
- Comprender, aplicar y verbalizar conocimientos propios de la disciplina de estudios.” (Sánchez, 1992.p.159, 160).

3.3 Influencia de la cultura y el medio familiar en el adolescente.

La Escuela de Ginebra, Inhelder y Piaget (1955) han señalado la importancia de los factores sociales así como su influencia en el desarrollo cognitivo de los adolescentes a través de un medio social enriquecido. Lo anterior es mostrado por tres investigaciones:

- a) La influencia específica del grupo o clase social dentro de una misma cultura a través de su grado de escolaridad. Con esta investigación se pone plenamente de manifiesto que el nivel educativo y cultural es una influencia importante para la adquisición del pensamiento formal.
- b) La importancia del entorno familiar sobre todo en lo referente a los aspectos escolares. Donde el papel mediador de los padres, que actúan entre la escuela y el rendimiento académico es muy importante, de no darse esta relación dialéctica y de razonamiento verbal nada conducirá al sujeto a alcanzar ese nivel. Se ha comprobado que aquellos adolescentes con un pensamiento formal avanzado tienen padres que se ocupaban activamente de la educación de los hijos, los animaban a tener sus propias opiniones y actitudes, aunque estas no coincidieran con las opiniones de sus profesores o incluso con la de sus propios padres.
- c) Las diferencias que pueden hallarse entre sujetos pertenecientes a distintas culturas. Situación que no se puede tomar como determinante en tanto que los jóvenes de las distintas culturas manifiestan desarrollo del pensamiento formal muy similar, o bien dependiendo de los aspectos escolares.

Capítulo 4

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

En este capítulo se desarrollará la propuesta de intervención a través de un Taller de Comprensión lectora dirigida a los alumnos de la Escuela Preparatoria Oficial No. 113, diseñada a partir del enfoque - cognitivo.

Esta propuesta de investigación partió de la necesidad en torno a que los alumnos de preparatoria presentan poca o nula comprensión lectora, lo que provoca un bajo rendimiento académico así como asimilación parcial de los conocimientos teóricos y conceptuales. Si bien no es un problema privativo de este nivel, ya que se presenta posterior a la adquisición de la lecto-escritura como proceso mecánico, más no de comprensión y asimilación de aquello que se lee, para integrarlo a los conocimientos ya adquiridos y ampliar los nuevos durante el transcurso de la vida escolar del estudiante haciéndolos significativos. Dicho problema es medular tanto para los alumnos como para los docentes, pues la comprensión de aquello que los alumnos leen y no comprenden limita su aprendizaje, entendimiento y utilización, así como el avance programático de los profesores.

Ante esta inquietud, se diseñó el Taller de comprensión lectora para proporcionar a los alumnos las estrategias que les permitan acercarse a los conocimientos de manera significativa.

4.1. Metodología

La investigación se realizó bajo la metodología cualitativa que, nos permite vislumbrar los fenómenos y en especial los educativos desde la perspectiva de los actores inmersos en la problemática, reuniendo, organizando y analizando información

para proporcionar después descripciones, interpretaciones y explicaciones de los datos, conductas, sucesos, etcétera que cohabitan en la realidad social.

Si bien en inicio la investigación se desprendió tan sólo de interrogantes planteadas de forma vaga, estas dieron pie a plantear el problema y utilizar los instrumentos adecuados para recoger la información. Por lo anterior se realizó un Estudio de Caso que es un estudio intensivo de una realidad presente, que con profundidad investigativa y realizado en su marco natural, nos permitió investigar qué sucedió en la comunidad académica mediante la observación participante como Orientadora Educativa de tres grupos de primer ingreso con 150 alumnos aproximadamente, que permitió la interpretación de los hechos y prácticas de primera mano.

4.2 Escuela Preparatoria Oficial No. 113.

La Escuela Preparatoria Oficial No. 113 se localiza en la Avenida Nevado de Toluca esquina con avenida Iztaccihuatl s/n en la colonia Infonavit Norte, municipio de Cuautitlán Izcalli en la zona norte del Estado de México.

Dicha Preparatoria fue creada el 25 de septiembre de 1995 como producto de la solicitud iniciada por los ciudadanos que integraban el Comité de Colaboración Ciudadana de la Unidad Habitacional Infonavit Norte, quienes tras haber llagado con hijos pequeños, para ese entonces tenían hijos jóvenes en edad para ingresar a la preparatoria. A pesar de que ya existían en el municipio tres preparatorias, no eran suficientes para el ya importante crecimiento poblacional del municipio. Ante tal situación, iniciaron gestiones para contar con una Escuela de Nivel Medio Superior que satisficiera dicha necesidad, sin embargo el terreno disponible estaba utilizado por comerciantes informales, quienes se opusieron a tal proyecto, pues a pesar de proporcionarles otras alternativas de espacio para la reubicación se negaban a desalojar

el terreno; después de diversas gestiones ante el municipio y oficinas centrales de Toluca e incluso enfrentamientos entre vecinos, se logró el desalojo y reubicación de comerciantes para iniciar la construcción de diez aulas y un modulo sanitario, una cancha de basketball, una plaza central y terreno baldío para ampliar posteriormente las instalaciones, tal situación se logró bajo el apoyo del entonces presidente municipal Lic. Fernando Alberto García Cuevas y el respectivo gobernador estatal Lic. Emilio Chuayfet Chemor.

Es así como en el año de 1995 la escuela Preparatoria inicia funciones con cuatro grupos de primer año en turno matutino, con un total de 183 alumnos, en su mayoría rechazados de las otras preparatorias por tener 35 aciertos en su examen de admisión pero habitantes de Infonavit Norte y zonas aledañas. Se contaba con una planta docente de 8 profesores quienes impartían de acuerdo a la currícula del Bachillerato Propedéutico Estatal pero sin bancas, ni pizarrones necesarios para impartir y recibir las clases, por lo que los días lunes asistían a un salón de fiestas por sillas plegables para que los alumnos se sentaran y utilizaban hojas de rota folio como pizarrones que después fueron sustituidos por usados de otras escuelas e incluso lidiar con el repudio de miembros de la comunidad, quienes aseguraban que el proyecto de escuela no daría frutos. Meses después el gobierno del Estado decidió asignar presupuesto para la construcción y equipamiento de áreas: administrativa, biblioteca, laboratorio de cómputo, laboratorio multidisciplinarlo y 6 salones más y la apertura del turno vespertino. La dirección escolar estuvo a cargo a partir del 16 de Noviembre de 1995 de la Profesora Maria del Refugio Medina Llanas junto con dos orientadoras.

El crecimiento hasta hoy, después de 12 años de trabajo no ha sido fácil, sin embargo se ha demostrado a pesar de los pronósticos de la comunidad que, el proyecto educativo cuyo lema es "Fraternidad , Esfuerzo y Conocimiento" esta dando frutos.

Hoy en día se trabaja con una comunidad escolar integrada por 1200 alumnos aproximadamente, en 14 grupos matutino y 13 vespertino, 13 orientadores educativos y 51 docentes con diferentes perfiles y formación profesional y tres directivos, quienes dirigen la institución bajo los lineamientos generales emanados de la administración educativa del Gobierno del Estado de México. La administración pública no puede vivir alejada de las realidades económicas, políticas y sociales del mundo actual, donde no es posible ver a las instituciones educativas como un sistema cerrado y reactivo pues las Instituciones Educativas del nivel Medio Superior tienen una responsabilidad al ser las encargadas de preparar a los jóvenes ya sea para la instancia laboral o con vistas a la integración a la Educación Superior.

4.3 Plan Estratégico

Para lograr lo anterior se hizo necesario plantear para el presente ciclo escolar, un Plan estratégico de trabajo bajo el análisis de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, que atienda las necesidades y demandas de nuestra comunidad escolar; este plan tiene como antecedentes los siguientes documentos:

- Plan de Desarrollo del Estado de México
- Programas Prioritarios para el ciclo 2007- 2008 del Gob. Del Estado de México
- Proyecto Pedagógico del Bachillerato General 2006
- Programas Prioritarios del Departamento de Bachillerato General 207-2008
- Plan Maestro del Bachillerato General 2001- 2005 para Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México.

Los objetivos generales se encuentran planteados en el Plan Institucional 2007-2008 de la Escuela Preparatoria Oficial No. 113 son:

- Fomentar la realización de un proceso de planeación estratégica participativa que permita actualizar los proyectos de trabajo, atendiendo los problemas estructurales.
- Desarrollar y operar el Plan Institucional, cumpliendo con las metas estratégicas en el periodo 2007-2008.
- Desarrollo de programas o acciones que coadyuven al cumplimiento de objetivos, políticas y metas que emanan del Plan de Desarrollo del Gobierno del Estado de México, así como los proyectos prioritarios establecidos por la Secretaría General de Educación.
- Dar a conocer a la comunidad escolar la normatividad académico administrativa que determina y norma el clima organizacional.
- Coadyuvar a la consolidación del programa estatal “Currículo y Proyecto Pedagógico” de manera que la institución escolar como organización inteligente integre las experiencias de manera integral y confiable; capitalizando así las experiencias de toda la comunidad escolar.
- Desarrollar programas exitosos y continuos que fomenten la capacitación continua y profesionalización del personal.
- Desarrollar en los miembros de la comunidad escolar una cultura en donde los procesos y proyectos escolares sean planeados y evaluados en forma eficiente y sistemática.
- Que se promueva y mantenga un clima organizacional armónico que articule las expectativas personales e institucionales

Visión Institucional 2005-2015: Ser una institución competente en la modalidad educativa, y convertirse en la institución con la mejor oferta educativa del municipio de Cuautitlán Izcalli.

Misión: Ofrecer un servicio de calidad; haciendo bien y efectivamente las tareas educativas y de servicio que nos corresponde realizar.

Valores: Responsabilidad, compromiso, respeto, honestidad, equidad, veracidad.

4.4 Organización Interna

El organigrama interno de la institución tiene en la cúspide a los directivos, que son: un Director Escolar, un subdirector académico y un secretario escolar, posteriormente el Departamento de Orientación Educativa que en el caso del turno vespertino cuenta con seis orientadores: dos para los 5 grupos de primer grado, tres para los grupos de segundo y un grupo de tercero y un orientador más para los otros dos grupos de tercer grado, posteriormente y siguiendo con el organigrama se encuentran los docentes, el personal administrativo y manual.

La función del orientador según el manual de funciones es:

1. Al inicio del ciclo escolar, presentar con base en la misión institucional, la planeación, organización y control del servicio de orientación educativa.
2. Mantener una comunicación directa y continua con docentes directivos, docentes horas clase y padres de familia para atender los problemas inherentes a la formación de los alumnos.
3. Observar y ejercer acciones encaminadas a elevar y consolidar la vida académica de la escuela.
4. A partir del servicio de orientación educativa, desarrollar trabajo de investigación.
5. Participar en las actividades de promoción y proceso único de selección e inscripción de los alumnos.
6. Desarrollar el servicio de orientación educativa, acorde a la misión académica de la escuela.
7. Convocar a reuniones de padres de familia para tratar asuntos relacionados con la vida académica y conductual de los alumnos.

8. Contribuir a rescatar, preservar y difundir los valores.
9. Difundir la normatividad escolar.
10. Participar en eventos interinstitucionales que beneficien la formación de los alumnos.
11. Establecer y aplicar métodos y técnicas innovadoras para elevar los niveles de aprovechamiento de la escuela.
12. Cubrir los horarios de acuerdo a la normatividad establecida.
13. Contribuir al cuidado y la adecuada utilización de los bienes y anexos de la escuela.
14. Participar en el Consejo Académico Institucional.
15. Participar en actividades de actualización y capacitación para elevar el desempeño de su ámbito de trabajo.
16. Proporcionar al estudiante información profesiográfica y ocupacional, acorde a los intereses y aptitudes.
17. Contar con el conocimiento del seguimiento académico y administrativo de los alumnos a su cargo.
18. Participar con propuestas de mejoramiento del modelo curricular, de acuerdo al perfil de egreso de los alumnos a su cargo.
19. Mantener una permanente solvencia moral dentro de su ámbito laboral.

En la práctica diaria el departamento de orientación educativa se rige por el Documento Rector de Orientación Educativa, quien define al Orientador Educativo como un educador especializado que ofrece un servicio académico de apoyo directo al desarrollo de competencias, habilidades y valores del bachiller; lo concibe como un asesor importante, en la elección vocacional y profesional del alumno y respecto al proyecto de vida que éste elija libremente. Dicho documento tiene una perspectiva sumamente abierta del trabajo del orientador, pues no lo concibe bajo la dinámica propia de un prefecto inquisitivo y rígido, sino como el profesional que debe tener pleno

conocimiento de las necesidades de su objeto de trabajo, es decir del alumno adolescente, así como tener las habilidades de disposición, interés, preocupación, tolerancia, experiencia y aptitudes para ser analítico y sintético, sin olvidar los valores como la solidaridad, empatía, respeto, cordialidad, honestidad, entre otros, necesarias para conciliar las instancias cuando así se requieran tanto con directivos, docentes e incluso padres de familia. La labor del orientador educativo esta inmerso en una práctica social e histórica que implica el prestar la ayuda, mostrándose dispuesto a ser útil y servicial. Reconoce que la práctica de la orientación educativa se presenta de dos tipos: la incidental y la formal. En el caso de la formal es aquella que imparte la escuela a través de un servicio especializado y esta dirigida a establecer un puente entre la formación académica y el mundo de trabajo; mientras que la incidental es producto de la socialización y de la cultura, por lo que la orientación en las escuelas preparatorias del Gobierno del Estado es un servicio especializado que ofrece la escuela, para apoyar a los alumnos en el aprovechamiento académico y en la formulación del proyecto de vida que facilite al alumno la ubicación en el tiempo actual, con el propósito de que considere y advierta los retos a los que ha de enfrentar durante su desarrollo individual y grupal. El orientador debe ser un profesionalista: capaz de estimular la capacidad creativa en la adquisición del conocimiento, con la finalidad de que el alumno desarrolle aprendizajes significativos en situaciones autónomas; que participa en la gestación de un conocimiento crítico e independiente; que permita al alumno valorar o establecer juicios fundamentados en su ser y hacer; promueve formas alternativas para su desarrollo personal y de su autoestima; proporciona alternativas psicopedagógicas para el desempeño académico; ofrece la información profesiográfica posible para apoyar la elección profesional y laboral, con información oportuna, veraz y confiable acompañando al orientado durante su análisis vocacional permitiéndole una elección libre y consciente de el mismo. Todos los elementos anteriores deben de interactuar con los saberes (contenidos), la percepción (elemento fundamental del desarrollo cognitivo),

la praxis (actividad transformadora del sujeto sobre su entorno) y los valores, así como el conocimiento pleno del comportamiento del adolescente.

Es por ello que se contempla a la orientación además de cómo un servicio de apoyo, como una materia cocurricular en la que es necesario del manejo de contenidos que tienen un valor crediticio y que coadyuva en la formación del bachiller a través de la atención en cinco áreas:

- Área para el desarrollo de habilidades cognitivas
- Área para el desarrollo del adolescente
- Área de orientación escolar y profesional
- Área para el diseño del plan de vida del bachiller
- Área de investigación para la Orientación Educativa.

Cada una de las cuales tiene una serie de ejes temáticos, así como temáticas a abordar diferenciadas por grado, pero que lejos de ser rígidas permiten adecuarlas a las necesidades propias.

El desarrollo del documento rector considera la formulación de programas que respondan a las condiciones, características, acciones y espacios, dividiéndolas en tres tipos:

- Cocurriculares o Intergrupales
- De Atención Socio- institucional o extra grupal
- De apoyo al mejoramiento del servicio de Orientación.

Cabe señalar que en el caso de esta propuesta de intervención se trabajo como un programa de Atención Socio- Institucional o extragrupal, fuera de la hora de orientación ante grupo pero que se pretendió apoyar a la instancia institucional incluso ocupando espacios tales como la materia de lógica para su continuidad.

ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL N° 113
DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

4.5 TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA

Elaborado por: LAURA ELENA GONZÁLEZ RAMOS.

4.5.1 INTRODUCCIÓN.

La lectura como tal es una herramienta de aprendizaje que se da en el momento que nos enfrentamos a un libro, o al leer la realidad circundante a partir de la observación y asimilación de esa realidad e incorporación de la misma a la de cada sujeto lo que le permite obtener diferentes conocimientos necesarios para su vida estudiantil pero sobre todo en su paso por la educación media superior y por tanto el egreso de alumnos críticos, analíticos y reflexivos de esa realidad, que le permita ingresar a la educación superior o bien integrarse al campo laboral, sin embargo nos hemos dado cuenta que es sumamente difícil para los alumnos asumir este proceso de lectura como tal, situación que se ve reflejada en una muy poca comprensión lectora.

Por lo anterior el Departamento de Orientación Educativa de la Preparatoria Oficial No. 113 preocupado por dotar a los alumnos de herramientas que le permitan mejorar sus procesos de aprendizaje, plantea este Taller de Comprensión Lectora partiendo de los intereses temáticos de los alumnos y de la practica de estrategias, nos acercemos en forma conjunta profesores- alumnos a mejorar la comprensión lectora.

Es importante enfatizar que se partió de los intereses temáticos de los alumnos como un factor motivacional y de acercamiento a la realidad propia para que en un segundo momento proporcionarles estrategias de comprensión lectora que le sean útiles de aplicar en su práctica estudiantil actual y futura.

Cabe señalar que hay diversas teorías que explican y guían el proceso de enseñanza aprendizaje en las instancias educativas, este taller se diseño con base en la teoría constructivista, que integra lo cognitivo, afectivo y social en la enseñanza de la comprensión lectora, factores todos integrantes de la realidad del adolescente al que va dirigido.

4.5.2 OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Objetivo general.- Los alumnos aplicarán estrategias de comprensión lectora que les permitan lograr aprendizajes significativos y desarrollar habilidades metacognitivas.

Objetivos particulares:

- Revisar textos que de acuerdo a su interés le permitan acercarse a leer su propia realidad.
- Identificar estrategias de comprensión lectora
- Aplicar técnicas de comprensión lectora que le permitan obtener los elementos básicos para entender, utilizar y evaluar un texto.
- Organizar ideas y pensamientos para representarlos según el caso en esquemas, mapas mentales, conceptuales, cuadros sinópticos, etc.
- Construir sus propias ideas con respecto a la realidad que lee e interpreta.

4.5.3 Metodología.- Se eligió la modalidad de taller, en tanto se pretende que el alumno practique y aplique las estrategias que se le proporcionarán y lograr que aun terminado este taller se convierta en un lector activo y autónomo, capaz de elegir y aplicar las estrategias que considere conveniente a partir de las experiencias, intereses, conocimientos previos y sus objetivos de lectura.

El material para el alumno esta elaborado bajo el esquema de revista propia para jóvenes, cuyas temáticas son el resultado de la consulta de interés de los alumnos que esta dirigido el taller, en tanto que ésta es una propuesta que puede ser retomada por otras instancias se sugiere entonces antes de ponerla en practica, encuestar aquellos individuos a quienes va dirigido con preguntas tales como:

- ¿Cuál es tu pasatiempo favorito?
- ¿Qué tipo de música te gusta?
- ¿Coleccionas algo? ¿Qué?
- Menciona tu personaje favorito
- ¿De qué tema te gusta leer?
- Si se hiciera una revista en la preparatoria ¿de qué te gustaría que tratara?

Con base en estas preguntas plantear en una nueva revista las temáticas de interés.

En cuanto a las estrategias de comprensión lectora se manejarán como fichas técnicas que sirven de apoyo para su manejo tanto por parte del instructor como del alumno.

4.5.4 Ficha Técnica

Tema: Taller de Comprensión Lectora

Dirigido a: Alumnos de 1er Grado de nivel preparatoria.

Núm. de Sesiones: 1 sesión de 2 Hrs.

8 sesiones de 1hr.

Total 9 sesiones con 10 hrs.

Horario: 16 a 17 hrs.

El taller será teórico práctico, se basará en proporcionarle al alumno la revista, después el instructor mostrará una estrategia de comprensión lectora, la cual deberá aplicar al artículo sugerido para posteriormente compartir sus experiencias al resto del grupo. El taller se llevará a cabo durante 10 hrs. en el turno vespertino, con sesiones: la primera de 2 hrs. y las subsecuentes de 1 hr. hasta completar el tiempo estimado.

Cabe señalar que en la primera sesión se deberá aplicar el test Clt-Cloze, mismo que deberá evaluarse con la salvedad de que, no es un test estandarizado para México pero que si es posible nos proporcione datos del nivel de comprensión lectora de los alumnos con los que se trabajarán. Los resultados se darán a conocer en la segunda sesión y a partir de ellos y las expectativas de los alumnos, estos plantearán junto con el docente las metas mínimas a alcanzar con este taller.

4.5.5 PLAN DE CLASE: TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA

Objetivo General.- Los alumnos **aplicarán** estrategias de comprensión lectora que les permitan lograr aprendizajes significativos y desarrollar habilidades metacognitivas.

SESIÓN 1. Encuadre del taller, integración grupal y aplicación de prueba.

Objetivo.- Reconocer el nivel de comprensión lectora del grupo y encuadre del taller.

Duración: 2 hrs.

N o	Actividades	Objetivos	Nivel	Tiempo	Procedimiento	Material	Evaluación
1.	Saludo y presentación	<i>Identificará a la instructora, el tema y objetivos del taller.</i>	2	10'	Presentación del instructor, temática y objetivo del taller.	Cartel	Identificación del taller (Características y organización)
2.	Aplicación de Test Cloze	<i>Conocerá su nivel de comprensión lectora</i>	1	90'	Dar instrucciones Aclarar dudas Aplicación de test para su resolución.	Cuestionario Hojas de respuesta Lápiz y goma	Evaluación de la prueba aplicada en base a la plantilla de respuesta para obtener puntaje.
3.	Técnica de integración grupal "Canasta revuelta"	<i>Reconocerá a los integrantes del grupo</i>	1	15'	Instrucciones con respecto a la técnica. Integración.	Sillas	Participación del grupo. (Integración)

SESIÓN 2. Análisis de resultados y definición de metas

Objetivo.- Conocer la importancia de la comprensión lectora

Duración: 1 HR.

N o	Actividad	Objetivos	Nivel	Tiempo	Procedimiento	Material	Evaluación
4.	Gimnasia cerebral “El energizador”	<i>Practicará</i> una actividad energizante	3	5’	Demostrar en que consiste el ejercicio para que lo realicen.	Sillas	Verificar que lo realicen adecuadamente.
5.	Análisis de resultados	<i>Reconocerá</i> a partir de la auto evaluación sus deficiencias y necesidades.	1	15’	Verificar resultados individuales	Papel bond con resultados	Resultados individuales de la prueba.
6.	Importancia de la Comprensión lectora.	<i>Diferenciará</i> la importancia de la comprensión lectora en su proceso de aprendizaje	4	15’	Importancia de la comprensión lectora en el proceso de aprendizaje a partir de lluvia de ideas	Pizarrón blanco y plumones	Definir la importancia de la comprensión lectora.
7.	Definición de metas	<i>Contrastará</i> el nivel de comprensión lectora	2	20’	Comparar resultados con las necesidades del bachiller	Pizarrón blanco y plumones	Integrar expectativas y metas
8.	Presentación de materiales de trabajo	<i>Identificará</i> los materiales de trabajo del taller	2	5’	Entregar los materiales de trabajo para que el alumno lo observe	Revista	Observar respuesta de los alumnos ante el material.

SESION 3. Utilización del cuadro sinóptico.

Objetivo.- Conocer y practicar el cuadro sinóptico como estrategia de comprensión lectora.

Duración: 1 HR.

No.	Actividad	Objetivo	Nivel	Tiempo	Procedimiento	Material	Evaluación.
9.	Gimnasia Cerebral "Ocho perezoso"	<i>Practicará</i> ejercicio de gimnasia cerebral	3	5'	Observar y repetir el ejercicio de acuerdo a la instrucción.	Ninguno	Realizar el ejercicio de coordinación.
10.	Lectura del 1er artículo de la revista	<i>Revisará</i> el artículo num. 1 de la revista	2	20'	Leer el primer artículo de la revista	Revista	Lectura
11.	Uso del cuadro sinóptico como técnica de comprensión lectora	<i>Usará</i> la técnica del cuadro sinóptico	3	20'	Representar la lectura a través de un cuadro sinóptico	Revista	Realización del ejercicio en el que use el cuadro sinóptico.
12.	Retroalimentación de la técnica utilizada	<i>Distinguirá</i> las ventajas del uso del cuadro sinóptico	4	15'	Preguntar a los alumnos las ventajas del uso de esta técnica	Revista	A partir de los comentarios verificar que la técnica quede entendida (características y uso)

SESION 4. Trama narrativa

Objetivo: Uso de la trama narrativa como estrategia

Duración: 1 hr.

No.	Actividad	Objetivo	Nivel	Tiempo	Procedimiento	Material	Evaluación
13.	Lúdica "Desaparecer"	<i>Practicará</i> el uso de sinónimos	3	15'	Localizar sinónimos de la palabra que se indica e iluminarla en la sopa de letras	Hoja de trabajo Lápices de colores.	Localización de los 17 sinónimos.
14.	Explicar qué es y cómo se realiza una trama narrativa	<i>Identificará</i> los elementos de una trama narrativa	2	10'	Explicar a los alumnos qué es una trama narrativa y los pasos para realizarla.	Reproductor de Acetatos Acetato	Preguntas dirigidas a verificar la comprensión de la lectura
15.	Lectura de 2 ^a artículo	<i>Examinará</i> la lectura propuesta	4	15'	Realizar la lectura con atención	Revista	Ideas principales de la lectura
16.	Realización de una trama narrativa	<i>Experimentará</i> en la realización de tramas narrativas.	4	20'	Con base en la lectura realizada pondrá en práctica la técnica	Revista, hojas de papel bond, plumones.	Trama narrativa realizada y expuesta.

SESIÓN 5. Sociograma literario

Objetivo.- Utilización del sociograma literario para denotar la comprensión lectora.

Duración: 1 HR.

No.	Actividad	Objetivo	Nivel	Tiempo	Procedimiento	Material	Evaluación
17.	Mostrar las tramas narrativas logradas	<i>Demostrará</i> la trama narrativa realizada	3	15'	Se elegirá entre los miembros del grupo tres tramas narrativas para ser expuestas frente al grupo	Hojas de papel bond, diurex.	Comentarios grupales de cada trama mostrada.
18.	Explicar la construcción de un sociograma literario	<i>Identificará</i> los elementos que integran un sociograma literario.	2	15'	Partiendo de un cuento que todos conozcan ejemplificar la elaboración de un sociograma literario	Pizarrón blanco, plumones	Construcción de sociograma entre los propios alumnos.
19.	Lectura del 3er artículo	<i>Interpretará</i> el texto del artículo.	2	10'	Realizar la lectura del artículo.	Revista	Interpretar la lectura a partir de su temática.
20.	Construcción de Sociograma literario	<i>Construirá</i> sociograma literario del artículo leído.	5	15'	Con base en la lectura, construir el sociograma literario correspondiente.	Hojas Pumas de colores.	Sociograma terminado.
21.	Evaluación de la estrategia	<i>Demostrará</i> los problemas para llevar a cabo la tarea propuesta.	3	5'	En plenaria se solicita a los alumnos comenten cuales fueron los problemas a los que se enfrentaron al realizar la técnica.	Ninguno	Comentarios del grupo de las ventajas en el uso de la técnica.

SESIÓN 6. Estimar, leer, responder, preguntar.

Objetivo.-Conocer y utilizar una estrategia para comprender los textos.

Duración: 1 HR.

No.	Actividad	Objetivo	Nivel	Tiempo	Procedimiento	Material	Evaluación
22.	Lúdica "Pirámides de palabras"	<i>Interpretará</i> claves para descifrar palabras	3	10'	Con planteamientos clave debe encontrar la palabra adecuada.	Revista	Ejercicio concluido con 8 pirámides formadas.
23.	Técnica de comprensión lectora (ELRP)	<i>Identificará</i> los pasos de la estrategia (ELRP)	2	20'	Explicar en que consiste y para que sirve la técnica (ELRP)	Proyector de acetatos Acetatos	Sesión de preguntas y respuestas.
24.	Aplicación de la técnica en el 4 ^a artículo	<i>Practicará</i> la técnica en la lectura	3	20'	Seguirá los pasos explicados y los aplicará a la lectura del artículo	Revista	Realización de la actividad
25.	Retroalimentación	<i>Comparará</i> su trabajo con el del resto de los participantes.	3	10'	En sesión plenaria explicará verbalmente de que manera utilizó la técnica.	Ninguno	Exposición y retroalimentación de logros alcanzados.

SESIÓN 7. Volver a contar

Objetivo.- Estimular el uso de estrategias de comprensión lectora.

Duración: 1hr.

No.	Actividad	Objetivo	Nivel	Tiempo	Procedimiento	Material	Evaluación
26.	Técnica Volver a contar	<i>Interpretará</i> la utilización de la técnica	2	15'	Explicar en que consiste la técnica "Volver a contar"	Acetato Proyector de acetatos	Sesión de preguntas y respuestas.
27.	Utilización de la técnica "Volver a contar"	<i>Experimentará</i> la utilidad de la técnica.	4	30'	Retomará de las lecturas ya realizadas para aplicar esta técnica.	Revista y Hojas en Blanco	Revisión individual de la aplicación de la técnica
28.	Lúdica "Formar palabras"	<i>Reorganizará</i> fonemas de una palabra para formar nuevas	2	15'	Formar palabras a partir de reorganizar fonemas	Hoja de trabajo	Formación de 10 palabras nuevas a cada una de las mostradas.

SESIÓN 8. Fichas de personajes

Objetivo.- Centrar la lectura de los textos en las características de los personajes.

Duración: 1 HR.

No.	Actividad	Objetivo	Nivel	Tiempo	Procedimiento	Material	Evaluación
29.	Lúdica "Con la mesa puesta"	<i>Identificará</i> palabras	2	10'	Localizar en la sopa de letras las palabras que se indican.	Hoja de trabajo lápices de colores	Localizar 26 palabras.
30.	Técnica Fichas de personajes	<i>Analizará</i> la personalidad de los protagonistas específicos de un texto	4	30'	Elaborar la ficha de los personajes específicos con características principales.	Fichas de trabajo	Elaboración de fichas
31.	Retroalimentación	<i>Diferenciará</i> los personajes en los textos	4	20'	En sesión plenaria los participantes expondrán un personaje de su texto	Fichas de trabajo	Participación activa.

SESIÓN 9. Evaluación y cierre

Objetivo.- Evaluar y autoevaluar los conocimientos adquiridos durante el taller.

Duración: 1 HR.

No.	Actividad	Objetivo	Nivel	Tiempo	Procedimiento	Material	Evaluación
32.	Autoevaluación del aprendizaje	<i>Evaluará</i> lo aprendido durante el taller	6	10'	Anotarán en papeletas las estrategias que aprendieron y sus compromisos respecto a la lectura	Papeletas de colores y plumas	Integrar conocimientos.
33.	Evaluación del curso	<i>Jerarquizará</i> los conocimientos adquiridos.	6	15'	Aplicación de la evaluación	Formato de evaluación del taller	Representar los conocimientos adquiridos.
34.	Retroalimentación	<i>Conciliará</i> metas y logros	6	25'	Solicitar opiniones sobre el curso, metas propuestas y logros alcanzados	Pizarrón y plumones	Concluir
35.	Entrega de reconocimientos	<i>Reconocerá</i> su participación en el taller	1	10'	Entrega de reconocimientos	Reconocimientos oficiales	Reconocimiento a su participación.

4.5.6. Manual del Instructor

Es necesario que el instructor cuente con los conocimientos mínimos de lo que es leer, por lo que a continuación se le proporciona algunos puntos importantes, mismos que le serán útiles al enfrentarse a las estrategias propuestas para el taller que nos ocupa.

Leer implica operaciones cognoscitivas, a partir de cuatro procesos básicos.

- a) *Procesos Perceptivos*.- se levantan los datos a través de los que se percibe y se almacenan en la llamada memoria icónica, es decir lo relevante es la memoria a corto plazo y se reconoce como unidad lingüística.
- b) *Procesamiento léxico*.- encontrar el concepto con el que se asocia la unidad lingüística.
- c) *Procesamiento sintáctico*.- frases y oraciones
- d) *Procesamiento semántico*.- extraer el mensaje de la oración para integrarlo con sus conocimientos.

El hecho de reconocer palabras no es garantía de que se sea un buen lector, pues se requiere de otros elementos.

La extracción de la información se efectúa desde el momento en que se fija la vista y se almacena en dos formas antes de ser reconocida.

1ª Se almacena en una memoria sensorial o memoria icónica.

2ª Pasa a la memoria visual a corto plazo.

La función de análisis de un material lo realiza la memoria a corto plazo o memoria operativa, mientras que en la memoria icónica se retienen gran cantidad de estímulos visuales, en la memoria visual esta capacidad se degrada pero se retiene como material lingüístico.

Las operaciones cognitivas que supone la lectura son:

- a) Análisis visual de la palabra que envía la información.
- b) Almacén de representaciones ortográficas llamado léxico visual donde se identificara la palabra.
- c) Que activará la unidad la unidad de significado situada en el sistema semántico.
- d) A su vez esa representación activará el léxico fonológico que lo deposita en el almacén de pronunciación para ser emitida.

Sin embargo, este proceso no es suficiente, es necesario entonces la ruta fonológica:

- a) Identificar las letras que componen la palabra.
- b) Recuperar los sonidos (del grafema a fonema)
- c) Recuperar la pronunciación, consultar el léxico auditivo.
- d) Esta activará el significado correspondiente al sistema semántico.

Dicha ruta fonológica implica:

- a) Análisis grafémico
- b) Asignación de fonemas
- c) Unión de fonemas.

Procesamiento Sintáctico.- relación entres palabras para entender el mensaje a través de tres operaciones.

- a) Asignación de etiquetas (componentes de la oración) sujeto, verbo y complemento.
- b) Relaciones existentes entre ellos.
- c) Construcción de la estructura coherente.

Es necesario el procesamiento sintáctico para pasar al procesamiento semántico, bajo la estrategia de:

- a) orden de palabras
- b) palabras funcionales (preposiciones, artículos, conjunciones, etc.)
- c) significado de las palabras
- d) signos de puntuación

Procesamiento semántico.- implica extraer el significado de la oración o texto e integrarlo con el resto de los conocimientos que posee el lector y que implica la extracción de significados y la integración en la memoria.

La comprensión no termina con la extracción del significado de la oración, sino hasta que ese significado es integrado en la memoria y así añadir esa nueva estructura a los conocimientos que el lector ya posee.

Parte conocida, información dada + Parte desconocida, información nueva = Entender información, comprender oraciones y se pueden hacer inferencias.

En definitiva comprender una oración o texto consiste en construir un modelo mental sobre lo que ahí está descrito, dicho modelo se forma en tres etapas o niveles:

- 1.- Macronivel- resumen estructura proporcional
- 2.- Micronivel- texto base
- 3.- Modelo mental – es lo que el sujeto aprendió de texto.

La comprensión lectora en la actualidad se concibe como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto y parte de las experiencias acumuladas por el lector.

El proceso de comprender es igual a la relación de la información presentada por el autor con la información almacenada en su mente mientras que la comprensión es el proceso de elaborar el significado por las vías de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlos con las ideas que ya se tienen y de esta manera se interactúa con el texto.

La comprensión es un proceso, no un cúmulo de habilidades a través del cual el lector elabora el significado apelando a las clases discernibles en el texto y relacionándolos con sus conocimientos previos.

Es preciso entonces enseñar al lector a que identifique información relevante del texto y relacione con la información previa de la que dispone y relacionar las ideas e información que el lector ha almacenado ya en su mente, estos son los esquemas.

Los esquemas son las categorías del conocimiento (conceptos, información, ideas) que van configurándose en la mente del lector a través de la experiencia. Para que este proceso se de, es necesario que el lector interactúe con las ideas del autor y como éste las organizo, lo que se conoce como estructura del texto.

Los textos pueden ser:

- Narrativos.- que cuentan una historia (Material literario)
- Expositivos.- brindan información (Material de tipo científico y de ciencias sociales)

Lo que implica que se deberá enseñar al lector a leer diferentes tipos de textos y comprenderlos, por lo que se propone trabajar con:

- 1) Habilidades y procesos relacionados con claves que permiten entender el texto.
 - a) habilidades de vocabulario.- claves contextuales
 - Análisis estructural
 - Habilidad de uso del diccionario.
 - b) Identificación de la información en el texto. – Identificación de los detalles narrativos relevantes.
 - Identificación de la relación entre los hechos de una narración
 - a) causa- efecto
 - b) secuencia.

- Identificación de los detalles relevantes dentro de los materiales expositivos.
- Identificación de la idea central y los detalles que sustenta en los materiales de tipo expositivo.
- Identificación de las relaciones entre diferentes ideas contenidas en un material expositivo:
 - a) Descripción
 - b) Agrupación
 - c) Causa- efecto
 - d) Aclaración
 - e) Comparación.

2) Habilidades utilizadas para relacionar el texto con las experiencias pasadas.

- a) Inferencias
- b) Lectura crítica.- teniendo como base su experiencia previa:
 - Hechos y opiniones
 - Prejuicios
 - Suposiciones
 - Propaganda.
- c) Regulación.- enseñar a los alumnos procesos para que determinen a través de la lectura, si lo que leen tiene sentido

Para hacer una lectura crítica se deberá enseñar a:

- 1.- Leer intentando captar la idea general que da el autor y de la que intenta persuadir.
- 2.- Formular interrogantes
- 3.- Comparar la información.

4.- Evaluar lo que se lee.

El lenguaje oral y el vocabulario oral configuran los cimientos sobre los que se edifican el vocabulario lector, factor relevante para la comprensión y la actitud que se asuma puede determinar la tendencia con la que se comprende un texto.

Hay 5 principios básicos que sirven de guía a la enseñanza y desarrollo de la comprensión lectora:

1.- Experiencia previa del lector.

2.- La comprensión es el proceso de elaborar significados en la interacción con el texto.

3.- Hay distintos problemas o tipos de comprensión.

4.- Dependerá de las experiencias previas, la forma en que cada lector lleva a cabo las actividades de comprensión.

5.- La comprensión es un proceso asociado al lenguaje: la audición, el habla, la lectura y la escritura.

SESIÓN 1. Encuadre del taller, integración grupal y aplicación de prueba.

Objetivo.- Reconocer el nivel de comprensión lectora del grupo y encuadre del taller.

Duración: 2 hrs

Actividad 1. El instructor deberá elaborar un cartel donde aparezcan el tema del curso, los objetivos del taller, para que todos los alumnos lo visualicen.

Duración: 10'

Actividad 2. Aplicará el test Cloze bajo el protocolo propio. Dicha aplicación se llevará a cabo en un lapso de 90', y al término de la sesión proceder a calificarla con base a la plantilla dispuesta para ello en el propio test, dichos resultados individuales deberá registrarlos en una hoja de papel bond. Es importante que recuerde que los resultados de este test sólo es de tipo informativo ya que no esta estandarizado para nuestra población.

Duración: 90'

Actividad 3. Realizará una dinámica de integración grupal que permita que los participantes se integren como grupo de trabajo. (Canasta Revuelta).

Duración: 15'

SESIÓN 2. Análisis de resultados y definición de metas

Objetivo.- Conocer la importancia de la comprensión lectora.

Duración: 1 HR.

Actividad 4. Trabajaré con los participantes una actividad de gimnasia cerebral llamada “El energizador” y consiste en:

1.- Solicitar a los participantes se pongan de pie, colocando sus brazos a los lados del cuerpo.

2.- Se les pide inhalar y exhalar de manera pausada hasta lograr hacerlo tranquilamente.

3.- Se les solicita sentarse e inhalen llenando los pulmones con aire hasta la cintura y levanten la cabeza y el tórax, después exhalar arqueando la columna, doblando los codos y colocando la cabeza y tórax entre los brazos extendidos sobre una mesa

4.- Repetir dicha acción 3 veces dejando unos segundos entre una y otra

Duración: 5 ‘

*Actividad 5 .*Pegará la hoja de papel bond al frente del aula para que sea visible para todos los participantes, ya que contiene los resultados del test CLOZE realizado en la sesión anterior. Esto con la finalidad de que conozcan los resultados por el número de aciertos obtenidos. (Recordar que el Test no está estandarizado para la población de nuestro país, sin embargo permite un parámetro de comparación)

Duración: 15’

Actividad 6. Con base en una lluvia de ideas se les preguntará su opinión respecto a la importancia de la comprensión lectora en el proceso de aprendizaje en un alumno de nivel bachillerato, las ideas vertidas se anotarán en el pizarrón y pueden dar pie a verter también puntos de vista al respecto, y al final llegar a conclusiones.

Duración: 15'

Actividad 7. Hecho el análisis anterior se procede a comparar resultados con las necesidades del bachiller y con base en ello integrar expectativas y metas para este taller de comprensión lectora entre los integrantes de este grupo de trabajo, dichos aspectos se anotarán como parte del cartel inicial presentado al grupo.

Duración: 20'

Actividad 8. Entregará los materiales de trabajo para que el alumno lo observe, mientras que el instructor observará las reacciones de los participantes ante el material.

Duración: 5'

SESIÓN 3. Utilización del cuadro sinóptico.

Objetivo.- Conocer y practicar el cuadro sinóptico como estrategia de comprensión lectora.

Duración: 1 HR.

Actividad 9. Gimnasia Cerebral “Ocho perezoso” Dirigirá la actividad y supervisará que los participantes la realicen adecuadamente bajo el siguiente procedimiento:

1.- El participante se sitúa enfrente de un punto a nivel de sus ojos, el cuál será el centro del ocho

.

2.- Escogerá una postura confortable para dibujar el ocho perezoso ajustando altura y ancho según sus necesidades y realizar un dibujo en el aire del número ocho, primero con la mano derecha, y posteriormente la izquierda.

3.- Comienza su dibujo al aire en la línea media, moviéndose hacia arriba y a la izquierda. Después hacia la derecha, encima, abajo y alrededor y la vuelta hacia el inicio.

4.- A medida que se avanza en el dibujo es importante que todos los movimientos sean seguidos por la mirada, cuidando de mantener cabeza y cuello relajados.

5.- Se repite el ejercicio tres veces con cada mano por separado y después con las dos manos al mismo tiempo.

Actividad 10. Lectura del 1er artículo de la revista. Indicará que pueden abrir la revista y ubicarse en la lectura núm. 1 para leer el primer artículo de la revista con la finalidad que se identifique con ella.

Duración: 20'

Actividad 11. Solicitará a los participantes realicen la actividad de la página siguiente cuya técnica pondrán en marcha a través de la estrategia del cuadro sinóptico, no sin antes mencionar que dicho cuadro es un auxiliar para sintetizar información de una manera ordenada, a través de ideas primarias, secundarias y terciarias.

Duración: 20'

Actividad 12. Preguntará a los alumnos las ventajas del uso de esta técnica utilizada con la finalidad de retroalimentar, verificando así que la estrategia quede entendida.

Duración: 15'

SESION 4. Trama narrativa

Objetivo: Uso de la trama narrativa como estrategia

Duración: 1 HR.

Actividad 13. Entregará a los participantes hoja de trabajo y lápices de colores para que localicen sinónimos de la palabra que se indica localizando e iluminando en la sopa de letras, hasta localizar 17 sinónimos.

Duración: 15'

Actividad 14. Explicará a los alumnos qué es una trama narrativa y los pasos para realizarla, esto lo hará mediante el uso del proyector de acetatos, verificando a través de preguntas si queda entendida la temática.

Duración: 10'

Actividad 15. Solicitará a los participantes realicen la lectura de la segunda lectura de la revista, intentando identificar las ideas principales.

Duración: 15'

Actividad 16. Indicará que con base en la lectura realizada, pondrán en práctica la estrategia de tramas narrativas, teniendo como guía la hoja de la revista ya prevista para esta actividad.

Duración: 20'

SESIÓN 5. Sociograma literario.

Objetivo.- Utilización del sociograma literario para denotar la comprensión lectora.

Duración: 1 HR.

Actividad 17. Elegirá entre los miembros del grupo tres participantes quienes expondrán las tramas narrativas que realizaron frente al grupo. Para ello harán uso del pizarrón y plumones.

Duración: 15'.

Actividad 18. Ejemplificará la elaboración de un sociograma literario partiendo de un cuento que todos conozcan identificando los elementos que la integran.

Duración: 15'.

Actividad 19. Indicará la realización de la lectura No. 3, la cual interpretarán a partir de su temática.

Duración: 20'.

Actividad 20. Con base en la lectura, los participantes construirán el sociograma literario correspondiente en la página de la revista que corresponde y atendiendo a las indicaciones que ahí se le dan, puede utilizar plumas de colores.

Duración: 15'.

Actividad 21. En plenaria solicitará a los alumnos comenten cuales fueron los problemas a los que se enfrentaron al realizar la técnica, dichos comentarios servirán para evaluar su pertinencia.

Duración: 5'.

SESIÓN 6. Estimar, leer, responder, preguntar

Objetivo.-Conocer y utilizar una estrategia para comprender los textos.

Duración: 1 HR.

Actividad 22. Entregará hoja de trabajo con la actividad “Pirámide de palabras” en la cual el participante con planteamientos clave deberá encontrar la palabra adecuada para concluir con 8 pirámides de palabras.

Duración: 10’

Actividad 23. Con la ayuda de un proyector de acetatos y el acetato con la información explicará en que consiste y para que sirve la técnica Estimar, Leer, Responder y Preguntar (ELRP).

Duración: 20’.

Actividad 24. Indicará que siguiendo los pasos explicados, el participante los aplique en la lectura que acaba de realizar. Esto lo hará en la hoja de la revista y siguiendo las instrucciones que ahí se dan.

Duración: 20’.

Actividad 25. En sesión plenaria invitará a los participantes a que expliquen verbalmente de que manera utilizó la técnica, exponiendo y retroalimentándose de los logros alcanzados.

Duración: 10’.

SESIÓN 7. Volver a contar

Objetivo.- Estimular el uso de estrategias de comprensión lectora.

Duración: 1hr.

Actividad 26. Explicar con el apoyo de acetatos en que consiste la técnica “Volver a contar” propiciando preguntas y respuestas para satisfacer las dudas de los participantes.

Duración: 15’

Actividad 27. Indicará que de las lecturas ya realizadas o alguna otra que en la revista se encuentre, aplicará la técnica de “Volver a contar”.

Duración: 30’

Actividad 28. Entregará una hoja la hoja de trabajo a los alumnos par que realicen la actividad de “Formar palabras” a partir de reorganizar fonemas para la formación de 10 palabras nuevas a cada una de las mostradas.

Duración: 15’

SESIÓN 8. Fichas de personajes

Objetivo.- Centrar la lectura de los textos en las características de los personajes.

Duración: 1 HR.

Actividad 29. Entregará hoja de trabajo con la actividad “Con la mesa puesta”, para que los participantes de forma individual localicen en la sopa de letras las palabras que se indican, identificando al termino 26 palabras.

Duración: 10’.

Actividad 30. Indicará que en los subsecuentes artículos de la revista se habla de diferentes personajes, elegirán uno de ellos para después elaborar la ficha de los personajes específicos con características principales, todo ello lo realizará en la hoja de la revista prevista para esto.

Duración: 30’

Actividad 31. En sesión plenaria se solicitará a los participantes expongan a sus compañeros a través de la ficha realizada al o los personajes que eligió.

Duración: 20’.

SESIÓN 9. Evaluación y cierre

Objetivo.- Evaluar y autoevaluar los conocimientos adquiridos durante el taller.

Duración: 1 HR.

Actividad 32. Solicitar a los participantes que como parte de su autoevaluación anoten en papeletas que le entregarán las estrategias que aprendieron y sus compromisos respecto a la lectura, mismas que entregarán.

Duración: 10'.

Actividad 33. Entregará la hoja de evaluación del taller para que la requiriera el participante y la devuelva.

Duración: 15'.

Actividad 34. Solicitará a los participantes opiniones sobre el curso, metas propuestas y logros alcanzados, mismos que se anotarán en el pizarrón para conciliarlos con las iniciales y comparar si se lograron creando compromisos futuros para la actividad lectora que redunde en mejoras académicas.

Duración: 25'.

Actividad 35. Con la presencia de las autoridades educativas se procederá a la entrega de constancias de reconocimientos para cada uno de los participantes, agradeciendo su participación en este taller.

Duración: 10'.

4.5.7.1 EJERCICIOS.

82 Desaparecer NIVEL 3

Todas las palabras de la lista son sinónimos de "desaparecer". Desafortunadamente, algunas de las letras de la sopa desaparecieron y en su lugar quedaron pequeños cuadros de color.

esfumarse	anularse	acabar
ocultarse	eclipsarse	concluir
disiparse	consumirse	cesar
evaporarse	perderse	
quitarse	desvanecerse	
huir	dispersarse	
borrarse	morir	

Q U I T ■ R S E D E J Q P D ■
 B ■ C O N C L U I R D ■ E E E
 Q E E ■ A C U A ■ E I S R S S
 L X E V A ■ O R A R S E I V A
 Q T ■ P R O C ■ E D I K ■ A R
 I R F S A C A B A ■ P A H N E
 Y H U I R O ■ U L T A ■ S E C
 F C M ■ I C E S A R R M I ■ L
 ■ T A D M O R I R N ■ R S E I
 B O ■ R A R S ■ E P E N L R P
 D I S P ■ R S A R S E O E S ■
 I ■ E E E E ■ S R U S ■ M E A
 L X A C O N S U ■ I R S E C R
 O P E R D ■ R S E S ■ B I V S
 H A ■ U L A R S E E V A ■ L E

100 Pirámides de palabras NIVELES 1 Y 2

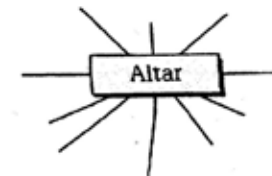
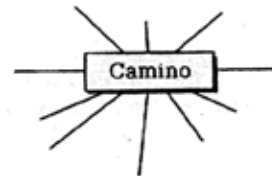
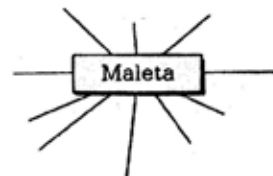
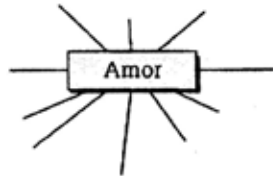
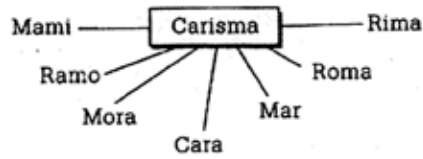
Para cada pirámide se proporcionan algunas claves. La primera respuesta tiene dos letras, la segunda tres y así sucesivamente. Cada respuesta está formada con las mismas letras de la respuesta inmediata anterior más una letra adicional. Las pirámides tienen diferente grado de complejidad.

1	____	Voz para arrullar	2	____	Séptima nota musical
	____	Calle de pueblo		____	Ocre
	____	Tela estampada		____	Que emite silbidos
	____	Tela de lana		____	Sirve para silbar
	____	Simpleza, rusticidad		____	Silbato muy grande
3	____	Preposición	4	____	Sociedad Anónima
	____	Nombre de consonante		____	Cloruro de Sodio
	____	Anea, planta		____	Habitación principal
	____	Héroe de La Eneida		____	Arbusto filipino
	____			____	Arte de pesca menor
5	____	Las dos primeras letras del alfabeto	6	____	Voz para ahuyentar
	____	Ant. medida de long.		____	Soberano ruso
	____	Marinero de las galeras turcas		____	Levantar una bandera
	____	Amapola		____	Hacer rizos
	____	Anagrama de basaba		____	Acunar, mecer
7	____	Contr. de la	8	____	3a. nota musical
	____	Parte de un avión		____	Que son míos
	____	Elogio		____	Ceremonia católica
	____	Apellido		____	dominical
	____			____	Escuchar o decir misa

A partir de cada una de las siguientes palabras clave, emplea los mismos fonemas y arma 10 palabras. Puedes repetir 2 ó 3 veces el mismo fonema.

Ejemplo: en **Mami**, se repite la **M** de la palabra **Carisma**.

Ejemplo:



N.º 146

CLT-Cloze Test

Apellidos Nombre Sexo (V ó M)

Edad: Años Meses Fecha de examen

Centro escolar Curso o nivel Localidad

Prueba aplicada A ... B (rodear lo que proceda).

La tarea consiste en completar unos párrafos a los que les falta alguna palabra. Tiene que averiguar qué palabra falta y escribirla sobre la línea de puntos.

ESCRIBA UNA SOLA PALABRA EN CADA ESPACIO VACIO

Ejemplo 1. Aprender a leer

Aprender a leer bien difícil y es una que dura toda la

Ejemplo 2. Viajar en moto

Me gusta viajar en moto, pero resulta muy incómodo llevar el casco cuando hace calor. Es obligatorio llevarlo casi todos los países.

ESPERE. NO PASE LA HOJA HASTA QUE SE LE INDIQUE

	VALORACION				OBSERVACIONES
	Prueba A		Prueba B		
	P. E.	P. A.	P. E.	P. A.	
Texto 1	
Texto 2	
Texto 3	
Texto 4	
P. D.	
P. T.	
	
	
	
	



PRUEBA A

Texto 3

UNA
ENCONTRAR / PUEDE
MEJOR / PATATA
CUIDADO / Y
CORTAD
EL / HACED / MITADES
HABÉIS
MISMO / REPRODUCIRLO

Texto 4

Y
DISTANCIA / CABALLO
AL / CAYÓ
SOBRE / LAS
Y / COMENZÓ
DE
QUE / NOCHE
LOS

girar



PRUEBA B

APRETO
PERFIL / LE
EL / DE
QUE / RIO
TRENZADAS / EL
ALLI / DEL
Y
HASTA
ESPALDA / CUARTO
LA / ALGUIEN
DIFERENTES / TRATO
LA / PERCIBIO
NO / LA
PARAGUAS
AQUI
SOBRE
CONVERSABAN / UNO.
AUN / HOMBRES
VOLVER
PRESTO
LOS
BILLARES / DE
ENTIERRO / LA
FLORES / CASAS
CENTRAL / SU
HACIA / CASAS
CONTINUABA,
EN / CON,

**Dos pruebas de comprensión lectora
según el procedimiento «Cloze»**
(CLT - Cloze test)

ANDRÉS SUÁREZ YAÑEZ

Jefe del Departamento de Lenguas del
Colegio bilingüe "V. Cañada Blanch",
de Londres.

PAUL MEARA

Lecturer Department of Applied Lin-
guistics, Birbeck College, London Uni-
versity.

M A N U A L



Publicaciones de Psicología Aplicada

Serie menor, núm. 146

Publicado por TEA EDICIONES, S. A., que se reserva todos los derechos.

MADRID-1985

INDICE

	Págs.
INTRODUCCION	3
1. DESCRIPCION GENERAL	4
1.1 — Ficha técnica	4
1.2 — Fundamentación teórica	4
1.3 — Elaboración de las pruebas	5
1.4 — Aplicaciones	6
1.5 — Material	6
2. NORMAS DE APLICACION	7
2.1 — Instrucciones generales	7
2.2 — Instrucciones específicas	7
3. NORMAS DE CORRECCION Y PUNTUACION	9
3.1 — Corrección y puntuación	9
4. JUSTIFICACION ESTADISTICA	12
4.1 — Idoneidad de los textos	12
4.2 — Validez y fiabilidad	13
4.3 — Diferencias entre ciudades, grados, sexos e individuos	13
5. NORMAS INTERPRETATIVAS	14
5.1 — Muestra de tipificación	14
5.2 — Baremos	15
5.3 — Utilización de los resultados	15
TABLAS DE BAREMOS	16
BIBLIOGRAFIA	18

1. Descripción general

1.1 — FICHA TECNICA

- *Nombre:* «Dos Pruebas de Comprensión Lectora». (Procedimiento «cloze»).
- *Autores:* Andrés Suárez Yáñez y Paul Meara.
- *Procedencia:* TEA Ediciones, S. A., Madrid.
- *Administración:* Individual o colectiva.
- *Duración:* Aproximadamente 45 minutos cada prueba (35 minutos para la prueba propiamente dicha).
- *Aplicación:* Para los alumnos del Ciclo Superior de E.G.B. (de 11 a 14 años).
- *Puntuación:* Número total de aciertos.
- *Significación:* Evaluación de la comprensión lectora. (Se puede usar también para hacer una estimación rápida de la competencia lingüística general de español, sobre todo como segunda lengua, L₂).
- *Tipificación:* Muestra de escolares madrileños y de escolares españoles bilingües (inglés-español) de Londres.

1.2 — FUNDAMENTACION TEORICA

Las pruebas "cloze" se usan mucho en el mundo anglosajón como pruebas de comprensión lectora. Originariamente las utilizó Taylor (1953) para medir la facilidad de lectura ("readability") de un texto. Su originalidad consistió en advertir que la lecturabilidad de un texto se podía estimar averiguando lo fácil que era para un lector descubrir las partes que faltaban en ese texto. En un texto difícil, resultaría arduo adivinar las palabras que faltaban; en un texto fácil, resultaría sencillo. Taylor sugirió que se podía estimar la dificultad de todo el pasaje omitiendo palabras de acuerdo con una pauta regular, por ejemplo, cada siete palabras. Que la pauta

fuese regular era una característica importante de los tests "cloze", ya que permitía obtener una muestra representativa de elementos del texto, y así estimar objetivamente la dificultad media del mismo. El paso siguiente fue pedir a un grupo de lectores que trataran de poner las palabras que faltaban. Si los lectores completaban el 50% de las lagunas de un texto y sólo el 25% de otro, Taylor argumentaba, el primero habría sido más fácil de leer. Este método para evaluar la dificultad era mucho más sencillo de aplicar que fórmulas complejas, como la de Flesch, que eran la única alternativa, y así es como los tests "cloze" llegaron a popularizarse como instru-

mentos para estimar la dificultad de lectura de un texto. Pronto se cayó en la cuenta de que la técnica servía no sólo para evaluar los textos, sino también a los lectores. Un buen lector es el que descubre con facilidad las partes que le faltan a un texto, mientras que es de esperar que a un mal lector la tarea le resulte más difícil.

La idea básica de un test "cloze" es que el lector sólo puede restaurar la palabra que falta si usa todas las pistas que el texto le ofrece. Cuando el lector se enfrenta con una laguna, no la rellena con la primera palabra que le viene a la cabeza, sino que tiene que sopesar cuál es la palabra más apropiada para ese espacio en blanco. Si entiende bien el texto, la tarea no le debe presentar mayor problema; si no lo entiende, es probable que proponga una palabra inadecuada. Por ejemplo, un mal lector, que no entiende el pasaje, ignorará condicionamientos sintácticos y semánticos obvios que apuntan a la elección correcta para llenar el espacio en blanco. Por el contrario, un buen lector será sensible no sólo a estos condicionamientos sintácticos y semánticos, sino también a las elecciones estilísticas que el escritor hace y a la estructura discursiva del pasaje. Un buen lector que tiene un vocabulario amplio podrá darse cuenta de que existen varios sinónimos que pueden ir en determinado espacio en blanco, pero el ser consciente del estilo del autor, del registro idiomático del texto y de su estructura le ayudará a decidir cuál de los sinónimos es el que el autor realmente empleó.

Esta línea de razonamiento sugiere que puntuaciones

altas en un test "cloze" son indicativas de un alto grado de comprensión lectora, mientras que puntuaciones bajas sugieren que la aptitud del lector para utilizar todo tipo de información presente en el texto es pobre. Este argumento está apoyado por evidencia procedente de evaluaciones de inglés, donde se ha demostrado que alumnos que alcanzan buenas puntuaciones en tests "cloze" también tienden a conseguir puntuaciones altas en otros tests de lenguaje, tales como pruebas de vocabulario, dictados, pruebas de aspectos gramaticales, etc., que miden habilidades lingüísticas de tipo discreto (cf. Oller, 1973). Oller sostiene que las pruebas "cloze" aprecian todas las habilidades lingüísticas de modo simultáneo, lo que le lleva a mantener que los tests "cloze" pueden utilizarse como una prueba sencilla para estimar la aptitud general en una segunda lengua.

A pesar de lo mucho que se usan en el mundo de habla inglesa, los tests "cloze" no se han adaptado, de modo general, para usarlos en el mundo de habla hispana. Los de Smith (1972), Ozete (1977), Briere *et al.* (1978) y Clark (1979) fueron los únicos tests "cloze" en español publicados antes de 1982 que fuimos capaces de localizar. Existen importantes diferencias entre inglés y español, y es posible que estas diferencias hagan los tests "cloze" ligeramente más difíciles en español que lo son típicamente en inglés. En general, sin embargo, estas diferencias no son suficientes como para sugerir que los tests "cloze" no son aplicables al español, o que no puedan medir la comprensión lectora en español.

1.3 — ELABORACION DE LAS PRUEBAS

Nuestras pruebas están inspiradas en el trabajo de Anderson (1976), que construyó un conjunto de tests "cloze" para ser usados en la zona del Pacífico. Se han procurado evitar, sin embargo, algunas deficiencias encontradas en su trabajo.

1.3.1. SELECCIÓN DE TEXTOS

Aunque la técnica del "cloze" se puede usar prácticamente con cualquier texto, en nuestras pruebas hemos observado algunas restricciones, ya que, por un lado, se iban a estandarizar, y, por otro, esta estandarización se iba a realizar con chicos y chicas de diferentes edades y culturas.

a) Número y longitud de los textos de cada prueba

Decidimos, basándonos en consideraciones teóricas y prácticas, que cada una de las pruebas debía tener alrededor de 50 elementos. Desde el punto de vista teórico permitiría, en primer lugar, incluir en cada prueba

textos de diferentes características; en segundo lugar, haría posible conseguir una adecuada muestra de elementos (Taylor, 1956; Bormuth, 1965), de modo que se lograra una estimación estable de la dificultad del pasaje o de la comprensión lectora del individuo evaluado. Desde el punto de vista práctico, la mencionada longitud permitiría que cada uno de los tests se pudiera aplicar durante una clase normal de lengua de 45 minutos.

Se tomó también la decisión de que una de las pruebas tuviera un único texto, mientras que la otra constara de varios. Pensamos que de esta forma podríamos obtener una idea de la influencia de la variable cantidad de contexto total.

b) Dificultad

Teniendo en cuenta los criterios establecidos por varios autores (Anderson, 1976) en lo relativo a niveles de lectura (frustración, instrucción, lectura independiente o recreativa), decidimos que la gran mayoría de los

sujetos de la muestra tendrían que acertar entre el 20 y el 80% de los elementos en la Puntuación Exacta (explicada más adelante). En un trabajo-piloto comprobamos la dificultad de varios textos, que nos sirvió de base para efectuar la selección final.

c) Temas

Se procuró que el contenido de los pasajes reuniera estos requisitos:

- que fuera de carácter general, no técnico, y que fuera multicultural;
- adecuado para chicos y chicas;
- adecuado, en la medida de lo posible, a los intereses de los chicos de once a catorce años;
- que evitara temas potencialmente cargados de afectividad (religión, política, policía, etc.), puesto que se ha demostrado que los tests "cloze" son sensibles a estos temas.

d) Tipo de textos

Hay base para suponer que la comprensión lectora se ve influida por el tipo de textos que se usan (Kintsch, 1975; Cohen y Graesser, 1980; Graesser, 1982). Consecuentemente, se procuró incluir textos de diversos tipos: descripción, narración, diálogo, exposición, instrucciones... Pero la longitud total de cada test impuso algunas limitaciones.

e) Textos que componen las dos pruebas

La Prueba A está formada por cuatro textos, con un total de 47 elementos:

- un diálogo, 12 elementos. (Es un diálogo escrito por chicos de diez años, de ahí la peculiaridad de algunas de sus formas lingüísticas);
- una descripción, ocho elementos. (Pérez Galdós, 1881);

- unas instrucciones de cómo jugar con una patata. (*El País Semanal*, 24-2-1982);
- un pasaje narrativo, 13 elementos. (Pío Baroja, 1943).

La Prueba B está formada por un solo texto de 46 elementos, que contiene una mezcla de descripción, narración y diálogo. Está tomado de la novela de Gabriel García Márquez: *El coronel no tiene quien le escriba* (1958). Aunque algunas expresiones de este texto pueden resultar un poco extrañas a un lector acostumbrado sólo al castellano usado por escritores españoles, pensamos que debíamos incorporar una muestra del castellano de América latina, dada la popularidad de sus escritores en España y el mundo entero (*).

1.3.2. PALABRAS OMITIDAS

Se usan tres procedimientos básicos para determinar las palabras que se van a omitir: el del azar, el racional (omisión de palabras con ciertas características) y el mecánico. Decidimos utilizar el mecánico, consistente en suprimir una de cada cierto número de palabras seguidas, de modo que entre dos lagunas haya siempre el mismo número de palabras. Es un procedimiento sencillo, que garantiza, si el número total de elementos de la prueba es suficiente, que haya palabras de las diferentes categorías gramaticales. (Ejemplos de otros procedimientos pueden encontrarse en Henk, 1981; Clark, 1979; Anderson, 1976; Levenston *et al.*, 1982; Deyes, 1984).

Se decidió omitir una palabra de cada siete. Se ha demostrado que, suprimiendo una palabra de cada cinco o más, los elementos son independientes, de modo que se pueden utilizar ciertas técnicas estadísticas usuales en la construcción de tests estandarizados.

La longitud de los espacios en blanco es la misma para todos los elementos. Estos espacios no se numeraron para que los textos parecieran, en la medida de lo posible, textos normales.

1.4 — APLICACIONES

Los tests que presentamos se destinan a chicos de once a catorce años, tanto monolingües como bilingües (castellano-inglés).

Teniendo en cuenta las consideraciones que hacemos más adelante ("4.1. Idoneidad de los textos"), creemos

que las pruebas se pueden usar con mayores de catorce años. Si se hace esto, habrán de establecerse los baremos correspondientes, o en caso de utilizar los nuestros, la interpretación de los resultados habrá de hacerse con las debidas reservas.

1.5 — MATERIAL

— *Manual.*

— *Ejemplar de la prueba.*

— *Plantilla* (con las respuestas exactas de cada test).

— *Material auxiliar:* un reloj que marque minutos, y lapiceros o bolígrafos.

(*) Agradecemos las autorizaciones recibidas de Gabriel García Márquez. Manchester University Press, Agencia Literaria, S. A. y PRISA, para la reproducción de los textos utilizados en las pruebas. (Nota del Editor).

2. Normas de aplicación

2.1 — INSTRUCCIONES GENERALES

Las normas que siguen se refieren a la aplicación colectiva de las pruebas. En el caso de una aplicación individual, las modificaciones son obvias.

Cada una de las pruebas se puede aplicar en una sesión de cuarenta y cinco minutos, treinta y cinco de los cuales se emplean para la realización de la prueba propiamente dicha.

Se han de observar las condiciones normales de todo examen: que haya silencio, que las mesas estén separadas, etc.

Antes de repartir, boca arriba, un Ejemplar a cada sujeto, se les advertirá que no deben abrirlo ni darle la vuelta hasta que no se les indique, y se les instará a que sigan, con el examinador, las instrucciones detalladas que se le van a dar.

2.2 — INSTRUCCIONES ESPECIFICAS

2.2.1. PRUEBA A

Se empieza diciendo a los sujetos:

«Vais a hacer una prueba de comprensión lectora, que seguro os va a gustar. ESCRIBID vuestros apellidos... el nombre...».

Y lo mismo los otros datos de identificación.

A continuación se les dirá:

«En los textos que vais a ver faltan algunas palabras. TENÉIS QUE ESCRIBIR LAS PALABRAS QUE FALTAN. UNA SOLA PALABRA SOBRE CADA ESPACIO DE PUNTOS.

»Vamos a hacer juntos estos dos ejemplos que hay aquí» (mostrar "Aprender a leer" y "Viajar en moto").

«Mientras yo lo copio en la pizarra leed en silencio el primer ejemplo, a ver si descubrís las palabras que faltan, pero no las digáis en voz alta hasta que yo lo indique». (Se copia en la pizarra el primer ejemplo, dejando los espacios con puntos correspondientes).

«¿QUÉ PALABRA FALTA EN EL PRIMER ESPACIO?».

Se recogen las sugerencias y se escribe en la pizarra la palabra correcta: ES.

«Escribid también vosotros la palabra ES en el espacio correspondiente».

Lo mismo se hace con las otras dos palabras, TAREA y VIDA.

Se les dice después:

«Ahora haced solos el ejemplo siguiente, "VIAJAR EN MOTO". Escribid las palabras que faltan».

Se les da un poco de tiempo... Después, se corrige colectivamente. El administrador de la prueba lee despacio:

«Me gusta viajar en moto, pero ME resulta muy incómodo llevar el casco PUESTO cuando hace calor. Es obligatorio llevarlo EN casi todos los países.»

»¿De acuerdo?». (Se resuelven dudas, si las hay).

Finalmente se les dice:

«¿Habéis comprendido bien lo que tenéis que hacer?». (Se aclaran las dificultades).

«Cuando yo os lo diga, tendréis que resolver más ejercicios como éstos. RECORDAD: Leed todos los textos y escribid las palabras que faltan. ESCRIBID SOLO UNA PALABRA EN CADA ESPACIO. Si hay alguna que no sabéis, dejadla y seguid adelante. No anotéis nada en unas casillas que hay en el margen derecho. Tenéis treinta y cinco minutos para hacer la prueba. Os avisaré cuando queden diez minutos. DAD LA VUELTA A LA HOJA Y EMPEZAD».

Se les avisa cuando queden diez minutos. Cuando se consuman los treinta y cinco minutos, se les manda parar y se recogen las pruebas.

2.2.2. PRUEBA B

Si se aplica ésta directamente (sin la previa aplicación de la Prueba A) se siguen exactamente las mismas instrucciones. Únicamente se varía la advertencia final; en vez de decir:

«Dad vuelta a la hoja», se les dice: "DAD VUELTA AL CUADERNILLO DE MODO QUE QUEDE A LA VISTA LA ÚLTIMA PÁGINA Y ¡EMPEZAD!"

Se vigila que, en efecto, todos trabajen sobre la página final del Cuadernillo.

En el caso de que se desee aplicar seguidas las dos pruebas, conviene dar un ligero descanso entre ambas. Si se considera posible mantener un control adecuado, puede decirse que cada uno deje el Cuadernillo en su sitio con la portada hacia arriba y que luego ocupe su mismo lugar; en caso contrario, es preferible recogerlos y volver a entregarlos al iniciar la segunda sesión.

Sin nuevas explicaciones ni ejemplos se les dirá:

«Ahora vais a hacer una tarea similar llenando los espacios vacíos de otro texto. Cuando yo lo diga, daréis vuelta al Cuadernillo, dejando a la vista la última página, y haréis lo mismo que habéis hecho antes. Disponéis de otros treinta y cinco minutos y, como antes, os avisaré cuando falten diez minutos. ¿Preparados? Dad vuelta al Cuadernillo y ¡Empezad!».

Se les avisa cuando falten diez minutos y se termina la prueba cuando hayan transcurrido treinta y cinco minutos. A continuación se recogen los Cuadernillos.

3. Normas de corrección y puntuación

3.1 — CORRECCION Y PUNTUACION

Se pueden usar dos procedimientos distintos para corregir estas pruebas a través de los que se obtiene, respectivamente, una "puntuación exacta" o una "puntuación aceptable". En ambos casos, a cada elemento correcto se le concede un punto, y al incorrecto, cero. Nuestra impresión es que no se deriva ninguna ventaja importante de utilizar la "Puntuación aceptable".

Puntuaciones máximas (ambos procedimientos).

Prueba A	47 puntos
Prueba B	46 puntos

Puntuación exacta: Sólo se considera correcta la palabra usada por el escritor, exactamente en la forma (número, género, tiempo, etc.) que él la usó. Se permiten, sin embargo, faltas de ortografía (v. g.: "algien", "esplada", "rrío", "intierro", "ahún", "ayí", "hayí", "vover", "volber", etc.).

Para hacer la corrección según este procedimiento existen unas plantillas que simplifican mucho la tarea.

Puntuación aceptable: En este procedimiento de corrección se considera correcta una respuesta si aparece en las Claves (tablas 1 y 2). La puntuación "aceptable" de un sujeto es la suma de sus respuestas exactas más sus respuestas aceptables.

A la vez que se corregían las pruebas del grupo normativo por el procedimiento "exacto", se fue tomando nota de todas aquellas respuestas que, aun remotamente, pudieran ser aceptables. Estas respuestas se dieron a tres profesores nativos de español a quienes se les pidió que seleccionaran las que ellos consideraban aceptables, siguiendo sus propios criterios y trabajando independientemente. En las Claves sólo se incluyeron aquellas

respuestas que fueron consideradas aceptables al menos por dos de los jueces.

Un procedimiento rápido para hacer la corrección consiste en anotar en las casillas que aparecen en el margen derecho del Cuadernillo el número de aciertos que el sujeto ha conseguido en cada línea. Si sólo se va a considerar la puntuación "exacta", se adosará la plantilla a la página correspondiente. Si la palabra escrita por el sujeto coincide *exactamente* con la de la clave, se contará como acierto y en la casilla correspondiente del margen derecho se anotará un 1 (o un 2 si en esa misma línea hubiera dos huecos perfectamente complementados).

Si se desea hacer al mismo tiempo la corrección exacta y aceptable, es preferible servirse de las claves que aparecen en las tablas 1 y 2 de este Manual. Bajo la columna E se anotará el número de respuestas que coincidan con la palabra que aparece en la tabla con mayúsculas; bajo la columna A, el número de palabras que coincidan con alguna de las restantes que se proponen. (Si se han de aplicar los baremos que se presentan en el Manual, no debe darse como aceptable *ninguna* palabra no citada expresamente, aunque, con buen criterio, el examinador juzgue que podría haber sido incluida en este grupo).

La puntuación "exacta" para cada texto será el total que se obtenga en la casilla que figura al final del mismo y el total de la Prueba A el que resulte de la suma de los cuatro textos cuyos valores se habrán trasladado previamente a la portada del Cuadernillo. Para la Prueba B, la puntuación del texto coincide con la puntuación total.

Para obtener la puntuación aceptable deben sumarse los valores de *las dos* columnas E y A.

Tabla 1: Respuestas aceptables para la Prueba A

Las respuestas exactas están escritas con mayúsculas.

<p>Un robo en la ciudad</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. EN 2. UN 3. Y 4. NUCA, cabeza, espalda, ventanilla 5. FUERTE, blindada, enseguida, rápido, rápidamente, pronto 6. BANDIDO, atracador, caco, ladrón, pillo 7. PISTOLA 8. CIERRE, calla, calle, cerrad, cierra, cierran, ciérrate 9. CUARTO, despacho, rincón, servicio, sótano, suelo 10. CON, de 11. YA, usted 12. LO, eso, ya 	<ol style="list-style-type: none"> 3. PUEDE 4. MEJOR, avanzado, complicado, estupendo, extraño, famoso, gran, hermoso, lindo, mismo, nuevo, típico, último 5. PATATA 6. CUIDADO, esmero 7. Y 8. CORTAD, corta, cortáis, cortamos, cortando, cortas, parte, partid, partimos 9. EL, vuestro 10. HACED, hacemos, hacéis, haciendo, haces, haz, marca, marcáis, realiza, realizáis, tallad, trazáis 11. MITADES, caras, partes 12. HABEIS, está, tenéis 13. MISMO, dibujo, grabado, hueco 14. REPRODUCIRLO, dibujar, dibujarlo, grabar, hacerlo, imprimir, imprimirlo, ir, jugar, marcarlo, pintar, ponerlo, realizarlo, señalarlo, transferirlo, verlo
<p>El taller de sogas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. TECHO, tejado 2. PERSONA, hombre, individuo, muchacho, señor, tipo 3. LA 4. DE, desde 5. QUE, recibida 6. VENÍA, entraba, recibía, salía 7. QUE 8. DISTINGUIR, diferenciar, divisar, ojear, reconocer, ver, vislumbrar 	<p>El tiroteo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Y, cuando, entonces, luego 2. DISTANCIA 3. CABALLO 4. AL 5. CAYÓ 6. SOBRE, contra, hacia 7. LAS, algunas, unas, varias 8. Y, este, luego 9. COMENZÓ, dedicóse, empezó, lióse, volvió 10. DE 11. QUE 12. NOCHE 13. LOS, sus
<p>Juegos de patata</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. UNA 2. ENCONTRAR, coger, conseguir, encontrarla, hallar, obtener, tener, usar, ver 	

Tabla 2: Respuestas aceptables para la Prueba B

Las respuestas exactas están escritas con mayúsculas.

El pésame del coronel

- | | |
|---|--|
| 1. EN | 22. AQUI, conmigo, corriendo, debajo, dentro, rápidamente |
| 2. CON, y | 23. PARAGUAS, balcón, porche, portal, refugio, techo, toldo |
| 3. CONTINUABA, aumentaba, calaba, entraba, permanecía, persistía, seguía | 24. NO |
| 4. HACIA, de, desde, hasta | 25. LA, una |
| 5. CASAS, casitas | 26. LA |
| 6. CENTRAL, mayor, principal | 27. PERCIBIÓ, advirtió, captó, detectó, notó, olfateó, olió, respiró, sintió |
| 7. SU, la | 28. DIFERENTES, aromáticas, distintas, diversas, frescas, marchitas, mustias, perfumadas, silvestres, variadas, varias |
| 8. FLORES, colores, hojas, negro, pétalos | 29. TRATÓ, debía, empezó, había, hubo, intentó, trataba |
| 9. CASAS, escaleras | 30. LA, aquella, gran, una |
| 10. ENTIERRO, acontecimiento, ataúd, cadáver, coche, cortejo, cuerpo, difunto, féretro, funeral, muerto | 31. ALGUIEN, uno |
| 11. LA | 32. ESPALDA, cintura, chaqueta |
| 12. BILLARES, actos, baile, bebidas, belleza, diversión, fiestas, juegos, música | 33. CUARTO, dormitorio, pasillo, salón |
| 13. DE | 34. HASTA, hacia |
| 14. LOS, sus | 35. Y |
| 15. PRESTO, cojo, cogeré, daré, daremos, dejo, doy, llevaré, llevo, prestaré, sacaré, traeré, traigo | 36. ALLI, ahí |
| 16. VOLVER, alzar, girar, levantar, menear, mover, subir, torcer, virar | 37. DEL |
| 17. AÚN, todavía | 38. TRENZADAS, amarillas, azules, cremas, entrelazadas, largas, marrones, negras, secas, verdes |
| 18. HOMBRES, amigos, asistentes, caballeros, cocheros, chicos, enterradores, señores, vecinos | 39. EL |
| 19. CONVERSABAN, aguardaban, dialogaban, esperaban, estaban, hablaban | 40. QUE |
| 20. UNO, alguno | 41. RÍO, arroyo, manantial, riachuelo |
| 21. SOBRE, ágilmente, cuidadosamente, deprisa, despacio, entre, rápidamente | 42. EL |
| | 43. DE, al |
| | 44. PERFIL, espalda, frente, golpe, lado, negro, pronto, pie, repente, rodillas |
| | 45. LE, suavemente |
| | 46. APRETÓ, apretando |

4. Justificación estadística

4.1 — IDONEIDAD DE LOS TEXTOS

Se acostumbra a distinguir en la literatura del procedimiento "cloze" tres niveles de facilidad de lectura o lecturabilidad: independiente, de instrucción y de frustración. De acuerdo con uno de los estudios de Bormuth (Anderson, 1976, cap. 9), si un sujeto acierta menos del 38% de las respuestas en la puntuación exacta, el texto es definitivamente demasiado difícil para él y está al nivel de frustración. Si el sujeto acierta más del 50%, quiere decir que el sujeto puede leer ese texto independientemente, con propósito recreativo.

En la tabla 3 se puede observar que los textos de nuestras dos pruebas resultaron, en general, demasiado difíciles para los alumnos de Londres de 6.º de E.G.B. Si adoptamos un criterio más riguroso tendríamos que concluir que ambas pruebas parecen adecuadas para los alumnos de 7.º y 8.º de E.G.B. de Madrid y para los de 8.º de E.G.B. de Londres. Es muy probable que las dos pruebas sean adecuadas para sujetos mayores de catorce años.

Tabla 3: Puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas por los grupos de alumnos de Madrid y de Londres en las Pruebas A y B.

CIUDAD GRADO	EXACTA				ACEPTABLE				
	6	7	8	total	6	7	8	total	
PRUEBA A									
Madrid..	\bar{X}	17.8	20.9	23.0	20.7	25.0	29.9	33.0	29.4
	s_x	4.7	4.6	5.0	5.2	6.7	6.3	6.2	7.1
Londres.	\bar{X}	12.6	16.0	18.0	15.2	18.2	22.9	27.0	22.2
	s_x	5.0	4.7	4.9	5.3	7.3	7.2	6.8	7.9
PRUEBA B									
Madrid..	\bar{X}	15.9	19.9	21.4	18.9	22.5	28.4	30.2	26.8
	s_x	4.3	4.3	4.5	5.0	6.2	5.8	5.9	6.9
Londres.	\bar{X}	12.4	14.4	17.0	14.4	17.2	20.6	25.3	20.7
	s_x	4.9	5.0	5.5	5.4	6.7	6.9	6.5	7.4

4.2 — VALIDEZ Y FIABILIDAD

El criterio usado para validar nuestros tests fue la "Prueba de Comprensión Lectora" de A. Lázaro (1980). Se trata de una prueba objetiva de 28 elementos que contiene 18 textos de diversa naturaleza. A pesar de que la prueba de Lázaro no tiene un coeficiente de fiabilidad alto (0.62), la preferimos a otras —Fernández Huerta, Pérez González, etc.— porque nos pareció más válida desde un punto de vista intuitivo.

Las correlaciones de Pearson halladas entre las puntuaciones de los alumnos de 7.º y 8.º de E.G.B. de Londres en la prueba de Lázaro y sus puntuaciones en nuestras pruebas aparecen en la tabla 4.

Tabla 4: Validez: Correlaciones entre las puntuaciones en la prueba de Lázaro y en las pruebas «cloze»

PRUEBA	EXACTA	ACEPTABLE
A (N = 78)	.457	.557
B (N = 81)	.522	.619

(Todas las correlaciones son significativas al nivel del 1%, $p < 0.001$)

Estas correlaciones son ligeramente inferiores a las encontradas por otros autores (Anderson, 1976; Oller, 1979), pero nos parecen suficientemente altas para asumir que las pruebas son válidas para medir la comprensión lectora.

Si consideramos las Pruebas A y B como formas paralelas o equivalentes —no lo son en un sentido riguroso—, podemos tomar los coeficientes de correlación entre ambas como coeficientes de fiabilidad (tabla 5).

Tabla 5: Fiabilidad: Coeficientes de correlación de Pearson entre las pruebas «cloze» A y B

		EXACTA	ACEPTABLE
Madrid	(N = 307)	.741	.793
Londres	(N = 123)	.701	.837

(Todas las correlaciones son significativas al nivel del 1%, $p < 0.001$)

4.3 — DIFERENCIAS ENTRE CIUDADES, GRADOS, SEXOS E INDIVIDUOS

Para estudiar las diferencias debidas a estos factores se realizaron una serie de análisis de varianza usando el SPSS "package".

Los chicos de Madrid (tabla 6) obtuvieron, en general, puntuaciones más altas que los de Londres de aproxi-

madamente la misma edad. Dentro de la misma ciudad los chicos de un grado superior obtuvieron, en general, puntuaciones más altas que los de grados inferiores. Estas diferencias de ciudad y grado resultaron altamente significativas, $p < 0.001$.

Tabla 6: Análisis de varianza: Efectos en las puntuaciones de las Pruebas A y B debidas a las variables ciudad y grado escolar

Fuente de variación	Suma de cuadrados	g. l.	Estimación de la varianza	F	Nivel de signific.
GRADO	2292.88	2	1146.44	49.67	.001
CIUDAD	2418.87	1	2418.87	104.79	.001
Interacción	3.26	2	1.63	0.07	.932
Residual	11264.12	488	23.08		

El tamaño de estas diferencias no nos debe llevar a olvidar que existe un considerable grado de superposición entre las puntuaciones de los diferentes grados y ciudades. De hecho, incluso algunos de los chicos más jóvenes de Londres consiguieron puntuaciones más altas

que unos pocos alumnos de Madrid de los mayores, tal como era de esperar (García Hoz, 1975).

No se encontraron diferencias significativas debidas al sexo. Para diferencias en cuanto al tipo de bilingüismo, véase Suárez (1982).

5. Normas interpretativas

5.1 — MUESTRA DE TIPIFICACION

Las pruebas fueron aplicadas a 365 chicos de varios colegios públicos madrileños y a 129 chicos españoles residentes en Londres.

Los chicos de Madrid no constituyen una muestra representativa, sino una "muestra juicio": se trata de chicos de clase media que asistían a colegios públicos co-educacionales y se asume que son monolingües. La muestra a la que se aplicó la Prueba A aparece en la tabla 7. Las diferencias numéricas entre chicos y chicas reflejan la proporción en que ambos se encontraban en los colegios en que se aplicaron las pruebas, pues éstas se aplicaron a todos los alumnos que había en los niveles de E.G.B. elegidos.

Tabla 7: Muestra de chicos de Madrid a la que se aplicó la Prueba A

SEXO	Nivel escolar (E.G.B.)			TOTAL
	6	7	8	
Chicos	67	68	59	194
Chicas	48	58	65	171
<i>Total</i>	115	126	124	365

Los chicos de Londres eran alumnos del colegio bi-

lingüe "V. Cañada Blanch". Forman un grupo heterogéneo, pero se puede decir que son alumnos bilingües (castellano-inglés) o trilingües (gallego-inglés-castellano). Son hijos de inmigrantes españoles que trabajan en Londres, la mayoría nacidos en el Reino Unido (tabla 8).

Tabla 8: Chicos de Londres a los que se aplicó la Prueba A

SEXO	Nivel escolar (E.G.B.)			TOTAL
	6	7	8	
Chicos	28	31	16	75
Chicas	21	14	19	54
<i>Total</i>	49	45	35	129

Las dos pruebas se aplicaron a los mismos chicos. Para controlar los efectos del orden de aplicación se utilizó un diseño contrabalanceado. La administración de las pruebas tuvo lugar en períodos normales de la clase de Lengua española y fue hecha por el profesor respectivo, de acuerdo con unas instrucciones muy precisas. Las dos pruebas se aplicaron en el mes de diciembre, en el transcurso de diez días.

La baremación se hizo conforme al curso en que estaban los alumnos.

5.2 — BAREMOS

Las normas que aparecen en las tablas 9 y 10 se han elaborado transformando las puntuaciones directas en una escala típica de media 50 y desviación típica 10.

En las dos columnas extremas de la página, a derecha e izquierda de la misma, aparecen las puntuaciones directas y en la parte central las correspondientes típicas

para cada uno de los niveles 6, 7 y 8 de E.G.B. en el caso de los alumnos de Madrid, y de los niveles equivalentes 7 y 8, cuando se trata de alumnos de Londres. Las edades medias de los alumnos madrileños son, respectivamente: 11.8, 12.7 y 13.6; la de los grupos londinenses 12.9 y 14.6.

5.3 — UTILIZACION DE LOS RESULTADOS

Como indicamos en la Introducción, creemos que estas pruebas deben usarse junto a otras para la estimación de la comprensión lectora de un sujeto. La aplicación de las Pruebas A y B al mismo sujeto nos dará muy posiblemente una evaluación altamente fiable del nivel de su comprensión lectora.

Cabe también realizar un estudio analítico (de una clase de palabras, de un aspecto morfológico, etc.) de las dificultades encontradas por un sujeto o por un grupo de sujetos.

En el caso de chicos bilingües las pruebas pueden usarse para estimar el grado de dominio comparativo de las dos lenguas (equilibrio-dominancia). Se ha dicho ya que varios autores mantienen que las pruebas "cloze"

dan una buena idea del nivel general que tiene una persona en una lengua. Como en el caso de Londres existe un test "cloze" en inglés ("The London Reading Test", 1980), aplicando una de nuestras pruebas y la prueba inglesa al mismo alumno podremos determinar los niveles relativos en ambas lenguas. En la actualidad no parece existir la posibilidad de resolver este problema de forma más sencilla y satisfactoria.

Creemos que con la ayuda de este Manual cualquier profesor —no necesariamente de Lengua— será capaz de elaborar otras pruebas "cloze" para diversos propósitos: para ver si los alumnos pueden usar un determinado libro para estudio independiente, para estimar la eficacia de una ilustración en un libro, etc.

Tabla 9: Baremos de la Prueba A para alumnos de Madrid y Londres

Punt. directa	Método de puntuación EXACTA						Método de puntuación ACEPTABLE						Punt. directa
	MADRID			LONDRES			MADRID				LONDRES		
	Nivel	6	7	8	7	8	Nivel	6	7	8	7	8	
47	-	-	-	-	-	-	-	-	72	-	-	47	
46	-	-	-	-	-	-	-	76	71	-	-	46	
45	-	-	-	-	-	-	-	74	69	-	-	45	
44	-	-	-	-	-	-	-	72	68	-	75	44	
43	-	-	-	-	-	-	-	77	71	66	-	74	43
42	-	-	-	-	-	-	-	75	69	64	76	72	42
41	-	-	-	-	-	-	-	74	68	63	75	71	41
40	-	-	-	-	-	-	-	72	66	61	74	69	40
39	-	-	-	-	-	-	-	71	65	60	72	68	39
38	-	-	-	-	-	-	-	69	63	58	71	66	38
37	-	-	-	-	-	-	-	68	61	56	70	65	37
36	-	-	76	-	-	-	-	66	60	55	68	63	36
35	-	-	74	-	-	-	-	65	58	53	67	62	35
34	-	-	72	-	-	-	-	63	57	52	65	60	34
33	-	76	70	-	-	-	-	62	55	50	64	59	33
32	-	74	68	-	-	-	-	60	53	48	63	57	32
31	-	72	66	-	-	-	-	57	52	47	61	56	31
30	76	70	64	-	75	-	-	57	50	45	60	54	30
29	74	68	62	-	73	-	-	56	49	44	58	53	29
28	71	65	60	75	71	-	-	54	47	42	57	51	28
27	69	63	58	73	69	-	-	53	45	40	56	50	27
26	67	61	56	71	67	-	-	51	44	39	54	48	26
25	65	59	54	69	65	-	-	50	42	37	53	47	25
24	63	57	52	67	63	-	-	48	41	36	51	45	24
23	61	55	50	65	60	-	-	47	39	34	50	44	23
22	59	52	48	63	58	-	-	46	37	32	49	43	22
21	57	50	46	61	56	-	-	44	36	31	47	41	21
20	55	48	44	58	54	-	-	43	34	29	46	40	20
19	52	46	42	56	52	-	-	41	33	28	45	38	19
18	50	44	40	54	50	-	-	40	31	26	43	37	18
17	48	42	38	52	48	-	-	38	29	24	42	35	17
16	46	40	36	50	46	-	-	37	28	-	40	34	16
15	44	37	34	48	44	-	-	35	26	-	39	32	15
14	42	35	32	46	42	-	-	34	25	-	38	31	14
13	40	33	30	43	40	-	-	32	-	-	36	29	13
12	38	31	28	41	38	-	-	31	-	-	35	28	12
11	36	27	26	39	36	-	-	29	-	-	33	26	11
10	33	27	24	37	33	-	-	28	-	-	32	25	10
9	31	24	-	35	31	-	-	26	-	-	31	-	9
8	29	-	-	33	29	-	-	25	-	-	29	-	8
7	27	-	-	31	27	-	-	-	-	-	28	-	7
6	25	-	-	28	25	-	-	-	-	-	26	-	6
5	-	-	-	26	-	-	-	-	-	-	25	-	5

Tabla 10: Baremos de la Prueba B para alumnos de Madrid y Londres

Punt. directa	Método de puntuación EXACTA						Método de puntuación ACEPTABLE						Punt. directa
	MADRID			LONDRES			MADRID			LONDRES			
	Nivel	6	7	8	7	8	Nivel	6	7	8	7	8	
45	-	-	-	-	-	-	-	-	75	-	-	45	
44	-	-	-	-	-	-	-	-	73	-	-	44	
43	-	-	-	-	-	-	-	75	72	-	-	43	
42	-	-	-	-	-	-	-	73	70	-	76	42	
41	-	-	-	-	-	-	-	72	68	-	74	41	
40	-	-	-	-	-	-	-	70	67	-	73	40	
39	-	-	-	-	-	-	-	68	65	-	71	39	
38	-	-	-	-	-	-	75	66	63	75	70	38	
37	-	-	-	-	-	-	73	65	62	74	68	37	
36	-	-	-	-	-	-	72	63	60	72	67	36	
35	-	-	-	-	-	-	70	61	58	71	65	35	
34	-	-	-	-	-	-	68	60	56	69	63	34	
33	-	-	75	-	-	-	67	58	55	68	62	33	
32	-	-	74	-	-	-	65	56	53	67	60	32	
31	-	76	71	-	76	-	64	54	51	65	59	31	
30	-	73	69	-	74	-	62	53	50	64	57	30	
29	76	71	67	-	72	-	60	51	48	62	56	29	
28	74	69	65	-	70	-	59	49	46	61	54	28	
27	72	66	62	75	68	-	57	48	45	59	53	27	
26	70	64	60	73	66	-	56	46	43	58	51	26	
25	66	62	58	71	65	-	54	44	41	56	50	25	
24	66	59	56	69	63	-	52	42	39	55	48	24	
23	64	57	53	67	61	-	51	41	38	53	46	23	
22	62	55	51	65	59	-	49	39	36	52	45	22	
21	60	52	49	63	57	-	48	37	34	51	43	21	
20	58	50	47	61	56	-	46	36	33	49	42	20	
19	56	48	45	59	54	-	44	34	31	48	40	19	
18	54	46	42	57	52	-	43	32	29	46	39	18	
17	52	43	40	55	50	-	41	30	28	45	37	17	
16	50	41	38	53	48	-	40	29	26	43	36	16	
15	46	39	36	51	46	-	38	27	24	42	34	15	
14	46	36	33	49	44	-	36	25	-	40	32	14	
13	44	34	31	47	43	-	35	-	-	39	31	13	
12	42	32	29	45	41	-	33	-	-	37	29	12	
11	40	29	27	43	39	-	32	-	-	36	28	11	
10	38	27	25	41	37	-	30	-	-	35	26	10	
9	36	25	-	39	35	-	28	-	-	33	25	9	
8	34	-	-	37	34	-	27	-	-	32	-	8	
7	32	-	-	35	32	-	25	-	-	30	-	7	
6	30	-	-	33	30	-	-	-	-	29	-	6	
5	28	-	-	31	28	-	-	-	-	27	-	5	
4	26	-	-	29	26	-	-	-	-	26	-	4	
3	24	-	-	27	25	-	-	-	-	25	-	3	

Bibliografía

- ALDERSON, J. CH. (1979): "The Cloze Procedure and Proficiency in English as a Foreign Language". *Tesol Quarterly*, vol. 13, núm. 2, 219-27.
- (1980): "Native and non-native speaker performance on cloze tests". *Language Learning*, vol. 30, núm. 1, 59-76.
- ANDERSON, J. (1976): *Psycholinguistic experiments in Foreign Language Testing*. Queensland: University of Queensland Press.
- BORNUTH, J. R. (1965): "Optimum Sample Size and Cloze Test Length in Readability Measurement". *J. Educ. Measurement*, núm. 2, 111-116.
- BRIERE, E. J., CLAUSING, G., SENKO, D. and PURCELL, E. (1978): "A look at cloze testing across languages and levels". *The Modern Lang. J.*, vol. LXII, núm. 1-2.
- CLARKE, M. A. (1979): "Reading in Spanish and English: Evidence from Adult ESL Students". *Lang. Learning*, vol. 29, núm. 1.
- COHEN, A. and GRAESSER, A. (1980): "The influence of advanced outlines on the free recall of prose". *J.V.L.V.B.*, 15, 348-350.
- DALE, E. and CHALL, J. S. (1948): "A formula for predicting readability: Instructions". *Educ. Research Bull.*, 28, 37-54.
- DEYES, T. (1984): Towards an Authentic "Discourse Cloze". *Applied Linguistics*, vol. 5, núm. 2, 128-37.
- FLESH, R. F. (1948): "A new readability yardstick". *J. Appl. Psych.*, 32, 221-233.
- GARCÍA HOZ, V. (1975): *Educación personalizada* (3.ª ed.). Valladolid: Edit. Miñón.
- GONZÁLEZ PORTAL, M. (1984): *Dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Madrid: Servicio de Publicaciones del M.E.C.
- GRAESSER, A. C. (1982): *Prose Comprehension Beyond the Word*. N.Y.: Springer-Verlag.
- HENK, W. A. (1981): "Effects of modified deletion strategies and scoring procedures on cloze test performance". *J. Reading Behavior*, vol. XIII, 4.
- KINTSCH, W. *et al.* (1975): "Comprehension and recall of text as a function of content variable". *J.V.L.V.B.*, 14, 196-214.
- KINTSCH, W. and van DIJK, T. A. (1978): "Towards a model of text comprehension and production". *Psychological Review*, vol. 85, núm. 5, 363-395.
- LÍZARO MARTÍNEZ, A. J. (1980): *Prueba de Comprensión Lectora*. Valladolid: Edit. Miñón.
- LEVENSTON, E. A. *et al.* (1982): "Discourse Analysis and Reading Comprehension". *Paper presented at the International Symposium on LSP*, Eindhoven, Holland.
- LONDON READING TESTS (1980): Slough: National Foundation for Educational Research.
- OLLER, J. W. (1973): "Cloze tests of second language proficiency and what they measure". *Lang. Learning*, 23 (1), 105-18.
- (1979): *Language Tests at School*. London: Longman.
- OZETE, O. (1977): "The Cloze Procedure: a modification". *Foreign Language Annals*, 10, 5, 565-568.
- SMITH, G. (1972): "Problems of testing in lower-level reading courses". *Hispania*, 55 (3), 487-490.
- SOÁREZ, A. (1983): "Two standardized cloze reading comprehension tests in Spanish". Unpublished M. A. Project. London: Birkbeck College.
- STUBS, J. B. and TUCKER, G. R. (1974): "The cloze test as a measure of English proficiency". *Modern Lang. J.*, 58, 239-241.
- TAYLOR, W. L. (1953): "A new tool for measuring readability". *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.
- (1956): Recent Developments in the Use of "Cloze Procedure". *Journalism Quarterly*, 33, 42-48.
- VALENZUELA, J. A. (1971): *Las Actividades del Lenguaje*. Madrid: Rialp.

4.5.7.3 Estrategias de Comprensión Lectora.

Cabe señalar que aquí encontrara el instructor las estrategias previstas en el manual, aunque también otras que le pueden ser de utilidad, así mismo mencionar que dichas estrategias son una compilación de las estrategias planteadas por T:H: Carney en su libro “Enseñanza de la comprensión lectora” Y que se menciona en la bibliografía.

Estrategias para desarrollar la comprensión de textos literarios.

Antes descubrir cada una de las estrategias, es importante insistir n que no hay una “combinación” de actividades dispuestas para ser utilizadas de manera indiscriminada. Cada una de ellas debe plantearse solo si conviene para un grupo determinado de estudiantes y con un texto específico. Puede ocurrir, por ejemplo, que la estrategia de “dibujar para ampliar2 (expuesta en el capítulo V) resulte útil para favorecer que algunos alumnos queden inmersos en el texto. No obstante, para otros estudiantes puede ser menos útil, prefiriendo hablar o escribir sobre el relato. Así mismo, algunos textos se presentan a determinadas estrategias y otros no. Por ejemplo narraciones con un fuerte sentido de lugar, como *The Wind in the Willows (el viento en los sauces) (GRAHAME, 1908)* se presenta a la cartografía del relato (que exponemos con detalle mas adelante), estrategia que es completamente inadecuada para otros sin gran relación con la localización de los hechos.

Cada una de las estrategias que exponemos a continuación ha de utilizarse de manera eficaz, pero también es importante que los profesores acepten los roles que se les asignaban en el Capítulo Primero, así como los supuestos básicos relativos al lenguaje y al aprendizaje. Si se ponen en práctica las ideas que presentamos en cualquier otro contexto docente, los alumnos volverán encontrarse con lo que se les ofrece poca ayuda para la comprensión lectora. En manos equivocadas, todas las estrategias expuestas permiten que el

profesor imponga su significado al alumno. Esto debe evitarse a toda costa.

Narraciones en colaboración

Introducción.

Utilizo la expresión “narración en colaboración” para escribir una actividad que requiere que los alumno creen sus propios relatos en respuesta a una versión no textual de un libro ilustrado. Utilizo el complemento “en colaboración” por que la estrategia requiere la colaboración entre el autor original y el nuevo (el niño). La he empleado con éxito con alumnos de distintas capacidades. Por ejemplo, he visto al niño no lector de 7 años hacer grandes progresos hacia su independencia mediante esta técnica, así como alumno aventajados de 12 años “ampliando sus posibilidades”.

Su gran validez como estrategia se basa en que ofrece a los niños la oportunidad de crear significados en el nivel del texto. Haciéndolo así, se hacen mas conscientes de la estructura del relato y del desarrollo de los personajes, sin quedarse solo en el significado de la oración y de la palabra.

Así mismo, tiene la ventaja de que puede utilizarse para presentar a los alumnos textos que superen sus niveles de desarrollo “actual” (véase el capítulo III), aprovechando la zona de desarrollo próximo de cada niño.

Procedimiento

Para usarse esta estrategia, necesitamos crear una versión no textual de un libro ilustrado. Aunque están a la venta algunas obras de este tipo, es fácil crearlas y, por las razones expuestas, son preferibles estas ultimas. Suele hacerse estos de tres formas diferentes:

- Coger libros ilustrados viejos y tapar el texto con etiquetas adhesivas o con cinta adhesiva blanca (hace falta otro ejemplar con el texto completo).
- Colocar tiras de papel sobre el texto, manteniéndolas en su sitio con clips. Pueden utilizarse también hojas de notas con un extremo adhesivo.
- Colocar tiras de papel sobre el texto y fotocopiar las páginas seleccionadas.

Cuando la versión del texto esta completa el profesor comparte la narración original con el niño grupo o clase. A niño que no se desenvuelva bien en lectura (por ejemplo, en jardines s infancia o con no lectores), el profesor le lee el relato, mientras que, si lo hacen con cierta calidad, pueden dejar que lo hagan ellos. Leído el texto (no tiene que ser el mismo día) los alumnos están preparados para elaborar sus propias versiones. Puede pedírseles que reproduzcan un relato similar con sus propias palabras (sin mirar de nuevo el texto) o dejar que los niños elaboren una versión completamente distinta de la historia original.

El rol de profesor en este proceso de composición variara, dependiendo de la habilidad de los niños y del tamaño del grupo con el que actué. Por ejemplo, si el docente trabaja con pequeños lectores, tendrá que escribirles el texto (aunque ellos puedan hacer sus propios dibujos) mientras ellos los van componiendo. Los lectores mas avanzados pueden trabajar de manera independiente o en grupos, reduciéndose da manera significativa l rol desempeñado por el profesor. Con independencia de cómo utilizan los docentes la habilidad, la composición a de correr a cargo de los niños.

La tarea acaba cuando el nuevo texto se comparte con los demás lectores. A algunos niños les gusta volver al texto original para comprobar en que digiere el

nuevo texto de aquel. Cada alumno lee y relee el relato has elaborado a diversos públicos y, en silencio, cuantas veces quiera.

Variaciones de esta estrategia.

Una variación útil consiste en usar las ilustraciones de un texto que los niños no hayan visto. Aunque este cambia la naturaleza de la lección, los niños tienen que utilizar conocimientos lingüísticos similares para construir el texto. Esta variación permite total liberta de composición, sin las limitaciones derivadas en el texto original almacenado en la memoria.

Baraja de textos

Introducción

Se trata de una antigua estrategia utilizada con texto por muchos profesores. Supone cortar un texto en trazos (empleando divisiones lógicas basadas en el significado) y presenta un segmento textual a cada niño o a cada pequeño grupo de 4 a 6 miembros. Como en la narración en colaboración, la estrategia requiere que el lector cree el significado en el nivel del texto. En concreto, establece la necesidad de utilizar las estructuras del relato, que puede o no haberse aprendido intuitivamente a través de la experiencia de la literatura.

Procedimiento

Para establecer esta estrategia, suelo seleccionar un texto de 200 a 500 palabras. Aunque pueden utilizarse textos no literarios, prefiero hacerlo con narraciones. La preparación de los materiales es relativamente fácil. Vienen muy bien los libros ilustrados o de relatos cortos.

Tras mecanografía el texto, se recorta en segmentos lógicos que se pegan en hojas de cartulina de tamaño uniforme, entregándose uno a cada niño (si están trabajando en grupos en grupos). Después se solicita al grupo que trate de reconstruir el texto. Al principio, puede que el profesor tenga que ayudarles haciendo preguntas del estilo de: “¿Quién cree que tiene la primera parte?” “¿Por qué sabes que esta va después?” Sin embargo la mayoría de los niños no tardarán mucho en aprender a trabajar sin ayuda. Si esta técnica se utiliza con sujetos individuales (que, en mi opinión, no es tan útil), se entrega a cada niño el juego completo de cartulinas. Como los sujetos individuales carecen del apoyo de los conocimientos colectivos del grupo, quizás sea necesario utilizar textos más cortos y sencillos con menos segmentos.

Variaciones de esta estrategia

Como variación de esta actividad, a menudo entregado a cada grupo una o dos cartulinas en blanco (que sustituyen deliberadamente a las que llevarían algún segmento de texto). El grupo debe ordenar también en su sitio las cartulinas en blanco y escribir los segmentos textuales que faltan.

Tramas narrativas

Introducción

Las tramas narrativas constituyen una forma de recordatorio del texto (CAIRNEY, 1985b). La trama narrativa es un esquema o armazón del texto: una especie de andamio en el nivel del relato. Ese esquema contiene la información suficiente para comprobar el recuerdo de un relato que el niño haya construido y almacenado en su memoria. Sin embargo, esta técnica no está diseñada para comprobar el recuerdo de un texto; su objetivo consiste en ayudar a los alumnos a construir un conocimiento coherente del texto. Una de las dificultades con las que se encuentran estriba en que no son capaces de organizar la información generada por el texto. Solo logran recordar segmentos aislados de un texto que han creado mientras leían. Esta técnica les ayuda a construir una representación coherente del texto.

Procedimiento

La trama no debe ser demasiada detallada de lo contrario la actividad sería excesivamente restrictiva. Los niños pueden realizarla de manera individual o en grupos pequeños. De nuevo, es preferible la colaboración en grupo.

La presentación del texto original puede ser de varias formas. Por ejemplo, si se selecciona un libro ilustrado que supere el nivel actual de lectura de los niños, el profesor tendrá que leerlo. Por otra parte, puede utilizarse un texto escrito de acuerdo a sus capacidades de lectura, en cuyo caso pueden leerlo por su cuenta.

Tras haber leído la narración, cada niño trata de recorrer el texto que ha construido y almacenado en la memoria. Si trabajan en grupo, cada miembro indica algo que pueda colocarse en cada apartado. Cuando la trama está completa (véase la figura 6.1), se lee toda y se comenta el contenido.

De forma individual, se simula los niños para que consideren con qué exactitud les parece que la trama refleja el significado creado por ello cuando leyeron el relato

original. Una ampliación útil esta técnica consiste en pedir a los niños que creen tramas narrativas para que otros las rellenen.

Michael Majee viva en el barco exterior con su familia estaba en la salida hacia el monte.

Un día un día decidió que su hijo tenía que ser bautizado por que no habían ido a hacerlo.

Ahora su hijo tenía diez años cuando un predicador pasó por allí y accedió a hacerlo.

Pero, precisamente ocurría esto, el chico le oyó hablar y pensó que el bautismo era algo parecido a esquilar las orejas.

Así en seguida, se marcha de manera que no pudieran cogerle

Pero cometió un grave error y se escondió en un tronco. El predicador le dijo a Mike que hurgase con un barton para conseguir que saliese y poder bautizarlo, que es lo que se hizo

Y sus padres esperaron a ver si salía. El problema fue cuando salió corriendo y el predicador se dio cuenta de que no había elegido nombre

El sacerdote decidió que no había tiempo que perder por lo que saco de su bolsillo un frasco de whisky y se la lanzo

Y así se le dio el nombre de Maginnis por que así se llamaba el whisky

Variaciones de esta estrategia

Las tramas narrativas pueden adoptar diversas formas. Mientras la aludida antes es un simple resumen del argumento narrativo, también es posible señalar la trama en relación con un episodio del relato, la descripción de un personaje o el panorama de un ambiente. En cada caso, las exigencias planteadas por la tarea serán diferentes, pero los principios sobre los que se basa serán los mismos.

Fichas de Personajes.

Introducción.

La ficha de personajes es una estrategia sencilla diseñada para centrar la atención de los alumnos en las personalidades de protagonistas específicos de un texto (Carney, 1983). Su estilo estimula a los niños para que consideren no sólo los rasgos de personalidad, sino las relaciones entre los distintos personajes. Aunque muchos lectores (en especial los más ávidos) necesitan poca ayuda para centrarse en los personajes de un texto, esta técnica anima a otros a reflexionar sobre ellos de una manera hasta entonces no se había dado.

Procedimiento.

Las fichas pueden utilizarse con cualquier texto narrativo que los niños hayan escuchado o leído. Aunque su composición puede variar, el formato que presento me ha resultado especialmente útil. Para demostrar cómo se utiliza, conviene escoger un personaje que conozcan todos los niños, o poder ser sacado de alguna obra literaria que el profesor haya leído. Así mismo, conviene enseñar a la clase que la ficha puede adoptar formas diversas. Por ejemplo, suelo demostrar la construcción de una ficha basada en los hechos y otra que supone una “ampliación de la verdad”.

Importa poco los niños decidan crear fichas basadas sólo en los rasgos y acontecimientos contenidos en el relato o prefieran presentar una interpretación propia del protagonista en cuestión. En ambos casos, el lector tiene que conocer el personaje.

Cuando los niños han creado sus fichas, deben tener la oportunidad de compartirlas con los demás miembros de la clase. Esto no sólo es muy divertido, sino que da ocasión de escuchar cómo han representado otros niños el mismo u otro personaje del mismo libro.

Variaciones de la estrategia.

Hay una serie de posibles variaciones de esta estrategia. El formato puede cambiarse añadiendo o eliminando determinadas categorías de información.

Por ejemplo, puede añadirse categorías como “programa preferido de televisión”, “cómo emplea su tiempo libre”, “visto por última vez”, etc. Puede añadirse incluso una sección de huellas dactilares (utilizando un tapón). La ficha puede transformarse en un cartel de “individuo buscado”, exhibiéndose después por toda la clase. Este simple cambio de formato requiere que los alumnos sean conscientes de la necesidad de llamar la atención de la gente y de presentar la información con la mayor claridad posible.

Sociograma literario

Introducción

Esta técnica fue desarrollada por JOHNSON y LOUIS (1985). Requiere que el lector construya un Sociograma que muestre todos los personajes de un relativo y las relaciones existentes entre ellos. La gran ventaja del Sociograma consiste en que el lector, al construirlo, aprecia y comprende mejor el texto.

Tiene que reflexionar sobre la personalidad de cada personaje, la compleja relación existen entre ellos y las sutilezas del significado que a menudo se pasan por alto en una única lectura superficial del texto.

Procedimiento

El Sociograma se construye inscribiendo el nombre de cada personaje en un círculo y representando las interacciones entre ellos mediante líneas. La naturaleza de la interacción se indica escribiendo una palabra que la resuma brevemente. Cada relación de un personaje con otro se representa sobre la línea que los une, separando cada interacción con una coma (véase la Figura 6.4).

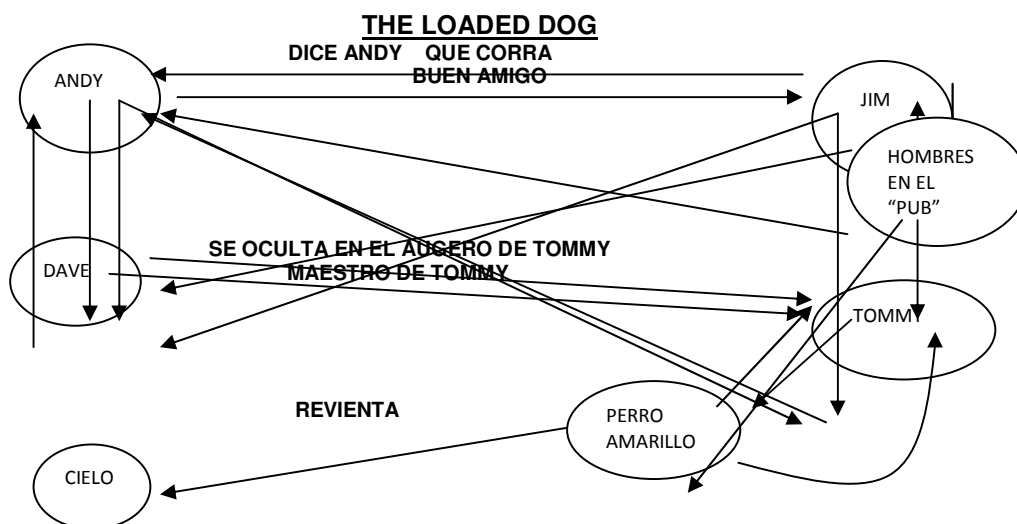


Figura 6.4: Sociograma literario del cuento The Loaded Dog (LAWSON, 1970), dibujado por Scott, de 11 años.

No es una técnica fácil y requiere una presentación muy cuidadosa. Es preciso que el profesor demuestre como se construye el Sociograma a partir de una narración que ya se haya puesto en común en clases. Debe escogerse un texto con un número moderado de personajes. El primer intento debe ser lo bastante simple como para terminarlo pronto, de manera que los alumnos puedan ver como funciona a nivel del relato. El proceso debe partir de una tormenta de ideas para obtener la lista completa de los personajes de la narración. Hecho esto, el profesor selecciona al personaje central e inicia el Sociograma, añadiendo por turno los personajes menos importantes y representando las relaciones entre ellos mediante líneas y comentarios.

Es probable que hagan falta, por lo menos, dos Sociograma de demostración, aun que sea posible que los niños participen pronto, ya en el primer intento, pidiéndoles que indiquen personajes e interacciones. El profesor tendrá que borrar partes del Sociograma a medida que lo construye, cambiando de sitio los personajes

Perfiles semánticos

Introducción

Esta estrategia requiere que los lectores creen un perfil semántico que resuma un texto de contenido concreto. Del mismo modo que a menudo los lectores encuentran dificultades para construir un conocimiento coherente de un texto narrativo, con frecuencia les ocurre lo mismo con los textos de contenido concreto. Esta técnica ayuda a demostrar a los niños que los textos de contenido concreto son muy diferentes de los narrativos. Es más constituye un medio para ayudarles a poseer un conocimiento coherente del texto, y no un conjunto inconexo de hechos. Cualquier profesor que solicite a sus alumnos que resuman un texto, sabrá lo difícil que les resulta trabajar con textos de contenido concreto. Esta estrategia se presta especialmente a la realización de resúmenes.

Procedimiento

Para utilizar esta estrategia, el profesor debe seleccionar, en primer lugar, un texto de un libro de ciencias sociales o naturales, una enciclopedia o, incluso, un texto de una ficha del laboratorio de lecturas (utilizando los textos y dejando de lado las preguntas). En las clases dedicadas a la demostración de la técnica, el profesor escoge el texto. Sin embargo, cuando los alumnos hayan desarrollado el proceso varias veces, deben aplicarlo a textos seleccionados por ellos mismos.

Yo empiezo diciendo a los miembros del grupo que van a leer un extracto para ver lo que pueden aprender sobre el tema y les insisto en que, una vez leído, tendrán que anotar y organizar la información nueva para que puedan recordar más tarde y ponerla en común con los demás. Después de estos comentarios preliminares, les leo el texto. Una vez leído, les pido que piensen cuál es la idea principal del extracto y la escriban. A continuación, dialogamos sobre las alternativas y las escribo en la pizarra o en la transparencia del retroproyector. Normalmente, los alumnos indican diversas ideas principales, que van desde enunciados que nada tiene que ver con el tema hasta detallados específicos

menores. por ejemplo, un grupo con el que trabaje indico las siguientes ideas principales en relación con un texto titulado Raising the Titanic* (Education Department of Victoria, 1980):

Titanic

El hundimiento del Titanic

Por que se hundió el Titanic

El barco llevaba una fortuna en joyas

Nafragio del Titanic

Puesta a flote del Titanic

Peligros de los icebergs

El barco choco con un iceberg.

Cuando termino de escribir las indicaciones de los alumnos en la pizarra o en la transparencia del retroproyector, selecciono un u de los temas (tratando de llegar a algún tipo de acuerdo). A continuación, solicito al grupo que exponga ideas del texto que les aporten algo en relación con el tema. Una vez más, algunas se ponen en común en una breve sesión de tormenta de ideas y las escribo en el retroproyector o en la pizarra.

El siguiente paso consiste en demostrar al grupo que las ideas recogidas deben organizarse de alguna manera. La información indicada por el grupo (ya anotada) se utiliza entonces para poner de manifiesto este proceso. Después, explico que esto puede hacerse de diversa formas. Por ejemplo, utilizando números para marcar cada punto como perteneciente a una categoría específica, utilizando un código de colores o cualquier otro código grafico (por ejemplo, cruces, asteriscos, etc.)- en realidad, cualquier forma de organizar los elementos de información-. La figura 7.1 es el resultado de una sesión de puestas en común en grupo basada en el texto Raising the Titanic.

La primera clase de este tipo puede finalizar aquí. La siguiente podrá consistir en una repetición del proceso con otro texto (es posible repetirlo varias veces o pasar a la etapa siguiente).

El aspecto más importante de este tipo de clase consiste en organizar la información y, por eso, suelo hacer la demostración con diferentes formatos, incluyendo listas, esquemas, redes semánticas, etc. En esta etapa, trato de construir uno en el retroproyector o en la pizarra, comprobando si la clase cuenta con más información de la que yo aportó. Es importante que el profesor insista en que se trata de su representación de la información y que los niños puedan organizarla de diversas formas. El ejemplo que aparece en la Figura 7.2 muestra como un niño trato de organizar su recuerdo del texto *Raising the Titanic* utilizando una red semántica.

El paso final de esta clase consiste en enseñar a los alumnos como pueden transformarse su perfil en un resumen. Para hacerlo, presento y leo una serie de ejemplos, demostrando a continuación como debe escribirse un resumen. Como ya he indicado, el primer intento (8º los dos primeros) de poner en práctica esta estrategia puede consistir en un diálogo de grupo y en que los niños realicen, individualmente, algunas anotaciones sobre los

Cuál era la idea principal: *EL TITANIC SE SUPONIA ERA INSUMERGIBLE.*

Haz una lista de todos los detalles importantes que nos digan algo más sobre esa idea.

1.-INSUMERGIBLE.

1.-PRIMER VIAJE

2.-SOLO SE SALVARON 705 PERSONAS.

2.- NO HABIA SUFICIENTES BOTES SALVAVIDAS.

3.-ESTA A 3 ½ Km EN EL FONDO DEL OCEANO.

2.-EL CANATHIA FUE EL PRIMER BARCO DE RESCATE QUE LLEGO ALLI.

3.-LOS EXPERTOS CREEN QUE EL TITANIC VALE \$250 MILLONES

SE HUNDIO EL 14 DE ABRIL DE 1912.

1.-LLEVABA 2,190 PERSONAS.

Figura 7.1: resultado de una sesión de tormenta de ideas en grupo para organizar los detalles significativos de Raising the Titanic (Education Department of Victoria, 1980.)

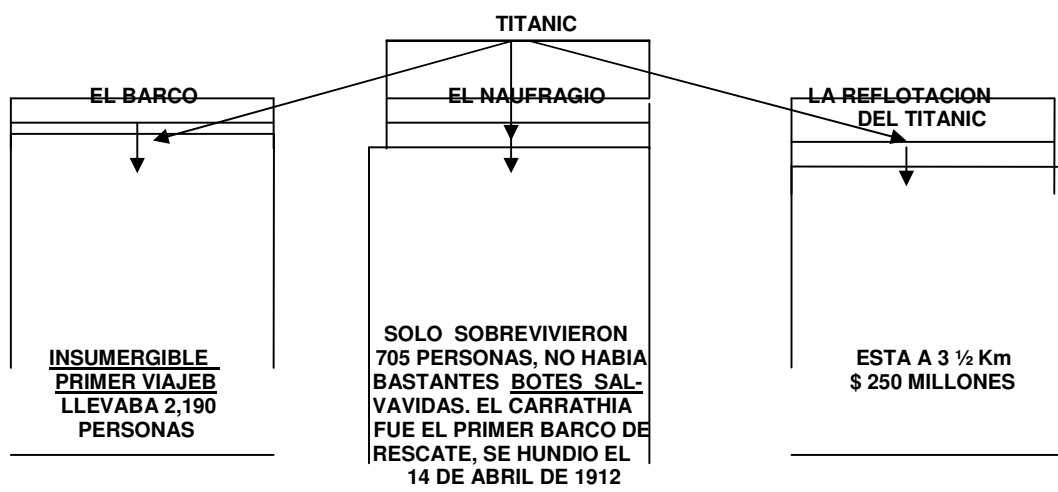


Figura 7.2: Red semántica de un niño relativa a Raising the Titanic (Education Department of Victoria, 1980)

Principales temas y algunos puntos de apoyo. Sin embargo, a medida que aumenta la confianza del grupo, debe estimularse a los alumnos para que sigan adelante con el proceso, culminado en sus propias representaciones de la información recogida a partir de la lectura del texto.

Variaciones de esta estrategia

En el procedimiento descrito, he señalado muchas variaciones, por ejemplo, el profesor puede modificar la cantidad de procesos nuevos presentados en una sola clase, o el modo de hacer las pertinentes demostraciones. Asimismo, el tipo de texto tendrá gran influencia en la tarea. Aunque yo prefiero empezar con informes sencillos, pueden utilizarse otras formas de texto. En este campo, no habrá dos

clases que tengan las mismas necesidades y, por tanto, son inevitables las variaciones en relación con el esquema antes presentado.

Estimar, leer, responder, preguntar (ELRP)

Introducciones

La ELRP SE BASA EN UNA ESTRATEGIA DISEÑADA POR Dorothy Watson (1985). Requiere lectores que se enfrenta activamente a los textos para relacionar la información nueva con los conocimientos previos. Se trata de un procedimiento que exige a los lectores que se sumerjan en un proceso reiterativo de lectura, escritura y conversación.

Procedimiento

Para empezar la clase, explico para que sirve la ELRP y les presento el proceso mediante una demostración en un retroproyector empleando un texto corto, de una sola página, dividido en varios apartados. Normalmente, tiene, al menos, una parte de material de ilustración.

Comienzo entonces a desarrollar cada una de las etapas- explico que ya se ha examinado el texto con anterioridad (punto de partida de esta estrategia) atendiendo a los subtítulos, ilustraciones y diagramas y leyendo las cinco primeras oraciones de varios apartados-. Indico que vamos a estimar sobre qué versa el texto. Les muestro la primera página y les informo sobre lo que creo que trata. Estos breves comentarios escriben en forma de nota en la parte superior de la primera página.

A continuación, explico que es importante leer el texto completo. Lo hago en voz alta a todo el grupo, señalando que, normalmente, se lee en silencio cuando se trabaja solo. Antes de empezar, hago hincapié en que, cuando se lee un texto, es importante pensar en las ideas que recuerda en situaciones previas que hayan sido leídas o vistas (por ejemplo documentales de televisión) imágenes que vengan a la mente, ideas difíciles de entender o con las que estén de acuerdo, etc.

Después de efectuada la lectura, les explico que conviene responder de algún modo. Es una buena ocasión para compartir los pensamientos que el lector haya tenido durante la misma. Manifiesto alguno de mis propios pensamientos y explico que, si no hay nadie con quien comentar esas ideas, conviene escribirlas. De este modo, podremos ponerlas en común más tarde o releerlas para reflexionar sobre nuestra lectura.

Por último, sugiero que este tipo de respuesta vaya seguido del planteamiento de preguntas a uno mismo. El lector se hace varias preguntas sobre el contenido del texto. Por ejemplo: ¿De qué trata? ¿Cuál era su gran idea? ¿Qué es lo que me desconcierta aún? ¿Qué me cuesta aceptar?

Variaciones de esta estrategia

Esta estrategia puede presentar muchas variaciones. Por ejemplo, puede utilizarse con textos narrativos, que requieren efectuar algunas modificaciones en los procedimientos. Sin embargo, las variaciones en los textos de contenido concreto pueden consistir en que los alumnos trabajen por parejas; lo hagan en grupo, ocupándose de forma individual del mismo texto y, después de la “estimación”, “respondiendo” como grupo y poniendo en común las preguntas

Volver a contar

Introducción

La estrategia para “volver a contar” ha sido diseñada fundamentalmente para estimular a los estudiantes a que recuerden el texto ya leído por ellos. Su utilidad, en cuanto a estrategia de comprensión, esta bien documentada (véase, por ejemplo, Brown y Cambourne, 1987), porque volver a contar un texto obliga al lector a “re- visar” lo construido en la memoria, lo que, a su vez, le ayuda a efectuar una representación más coherente de lo leído.

Procedimiento

Como con todas las demás estrategias presentadas en este capítulo, es importante efectuar una demostración ante la clase. Empleando un retroproyector, muestro a los niños un texto de contenido concreto de unas 500 palabras. Es importante dejar claro desde el principio el objetivo de la lectura (es decir, reunir hechos relativos a un tema específico, comprobar las propias ideas, etc.). Hecho esto, explico a los alumnos que, antes de leer el texto, trato de prever de que se trata, utilizando el título, subtítulos y cualquier material de ilustración. Pongo en común mis previsiones y leo el texto en voz alta a la clase, explicando que, en el transcurso de la lectura juzgo la exactitud de mis previsiones.

Tras leer el texto, lo vuelvo a contar ante la clase. Esto puede hacerse de forma oral o escrita. Debe explicarse que la forma escrita variará dependiendo del propósito del lector. Por ejemplo, si estoy buscando hechos en relación con un tema concreto, bastará con volver a exponerlo en forma de lista. Sin embargo su pretendo resumir una descripción de una catástrofe natural, sería mas apropiado la forma en prosa. Es importante hacer hincapié en que, durante este proceso, no se debe volver al texto original: debemos volver a contarlos de memoria.

Cuando se ha narrado de nuevo completamente, puede pedirse a los alumnos que comenten la exactitud de la misma. ¿Cómo compararlo con el texto original?

Poniendo el texto en el retroproyector, la clase podrá hacer comentarios con mayor conocimiento de causa.

A continuación de la misma demostración del proceso, empiezo comprometer más a mis alumnos en el mismo. Al principio, nos ocuparemos del propio texto, leyendo todos en silencio al mismo tiempo y contándolo en forma oral a un compañero. Más tarde, pido a los niños que empiecen a hacer una narración escrita, que será compartida con otra persona. Esta puesta en común permite a los alumnos comparar sus textos con los de otros para encontrar diferencias, inexactitudes, etc.

Variaciones de esta estrategia.

Esta estrategia básica admite muchas variaciones (Brown y Canbourne, 1987, hacen una exposición mas detallada que resultará útil para la mayoría de los profesores), una de las cuales esta relacionada con cambios de forma del texto. Por ejemplo, puede utilizarse un amplio conjunto de textos de contenido concreto (reportajes, periódicos, editoriales, textos de instrucciones, etc.) así como textos narrativos. Asimismo, es util cambiar los procedimientos, por ejemplo, la estrategia puede desarrollarse con pequeños grupos o con parejas. La lectura puede hacerse en voz alta o en silencio, en grupo o solos. En definitiva, esta estrategia tiene incontables variaciones.

Investigación- pensamiento dirigido

Introducción

Este modelo se basa en un enfoque más minucioso desarrollado por MORRIS y STEWART- DORE (1984) que denominaron Effective Reading in Content Áreas (ERICA) **. Fue diseñado para ayudar a los lectores a “aprender a aprender” a partir del texto “; su principal objetivo consistía en ayudar a los alumnos a aprender como descubrir, leer y utiliza textos de contenido concreto para efectuar una serie de tareas escritas.

Procedimiento

Utilizo esta estrategia de una manera que implica una preparación para la lectura utilizando panorámicas estructuradas, lectura dirigida del texto, reflexión sobre el mismo, selección y organización de la información y, por último, anotación de las ideas. Hago en clase varias demostraciones de cada uno de estos pasos por separado antes de permitirles utilizar el procedimiento individualmente. Sin embargo, para simplificar la descripción, explicare la demostración del proceso completo.

Comienzo seleccionando un texto de unas 500 palabras. Una vez comunicado a la clase el tema escogido (por ejemplo, 2NED KELLY”), expongo mi panorámica estructurada utilizando un retroproyector (véase la figura 7.4).

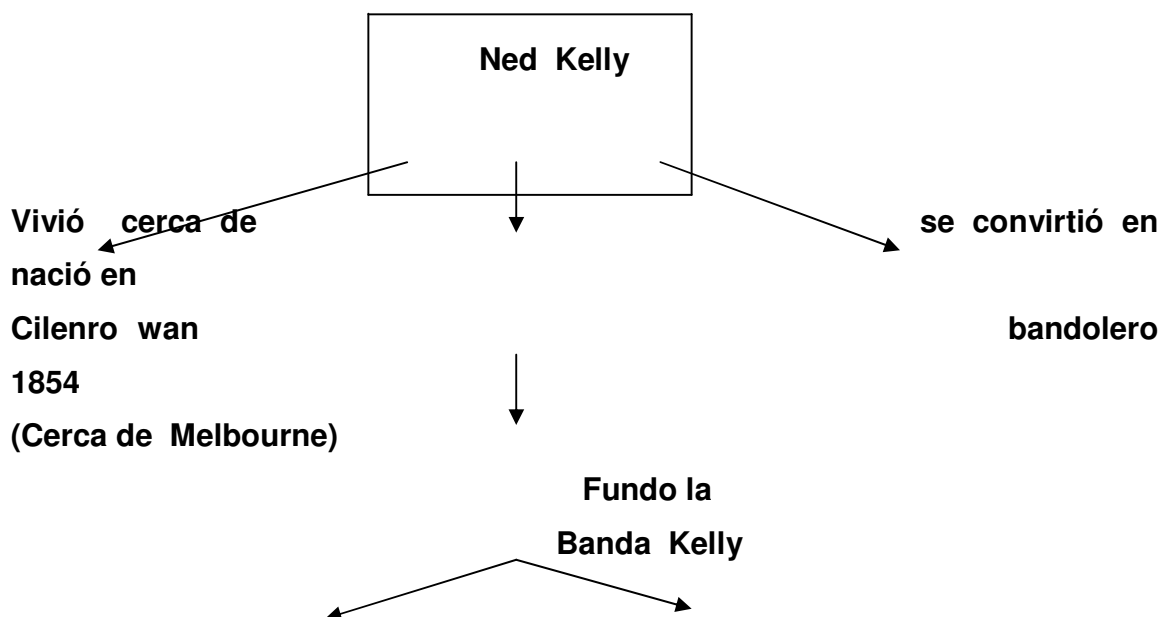
A medida que voy dibujando la panorámica, digo a los niños que su objetivo consiste en organizar las ideas del texto mientras van leyendo. Esta panorámica puede ser mostrada a los alumnos por el profesor, o preparada por los mismos lectores (individualmente o en grupos) utilizando sus conocimientos previos antes de leer su pasaje. En ambos casos, la panorámica actúa como elemento de organización previa; sin embargo, prefiero el segundo procedimiento porque estimula desde el principio a los alumnos a emplear sus conocimientos previos cuando se enfrentan a un texto.

Completada mi panorámica estructurada, encargo a los alumnos que preparen, de forma individual, su propia panorámica de un texto que ya hayamos puesto en común. Se les anima después a debatir sus panorámicas en pequeños grupos. La gran ventaja de esto consiste en que los estudiantes pueden compartir sus conocimientos previos a las lectura del texto.

El siguiente paso del proceso es orientar la lectura del texto. Esto puede hacerse de varios modos, pero yo prefiero utilizar una variante de la directed Reading-Thinking Activity*, de STAUFFER (1969). En breve, el profesor orienta la lectura de un texto (sea en voz alta o en silencio) haciendo preguntas específicas en relación con ciertos puntos, y afirmaciones sobre el contenido; dirigiendo la atención a los diagramas, fotografías, gráficos. Etc.; remitiendo a la panorámica estructurada, etc.

Después de leer el texto de este modo, se ofrece a los alumnos la oportunidad de reaccionar ante la el o de reflexionar sobre su contenido en pequeños grupos. A menudo, se centra la discusión mediante preguntas específicas. Por ejemplo: ¿de que trataba el texto? ¿Qué aprendiste de inmediato? ¿Cuál era la “gran idea” del texto?

Más tarde se pide a los estudiantes que consigan información y la anoten.



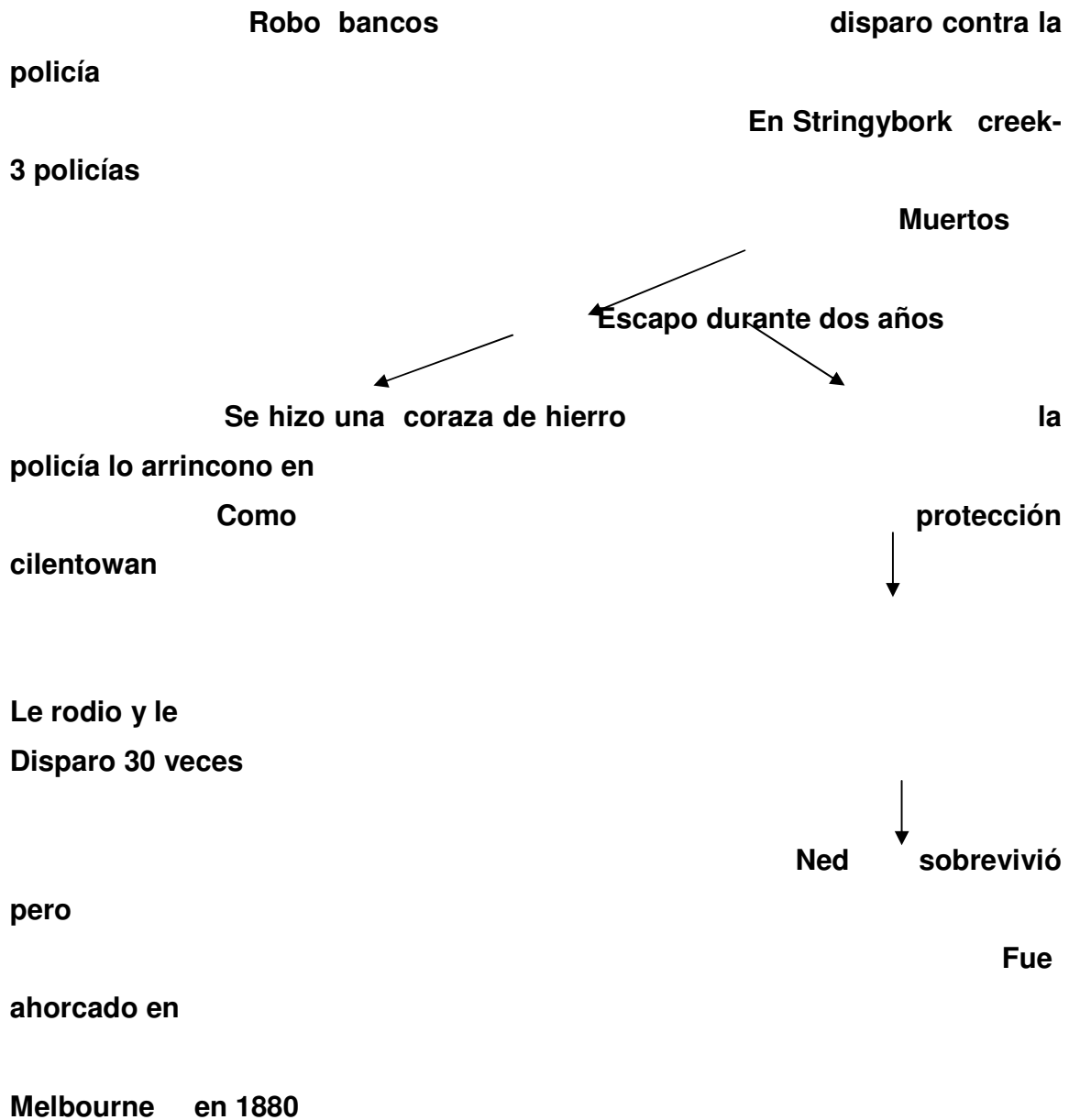


Figura 7.4: visión general estructurada de un texto sobre el bandolero australiano Ned Kelly (Carroll, 1980).

De forma que les sirva para aprender y recordar el contenido, permitiéndoles que pongan en común ese contenido con los demás. Puede presentarse muchas formas de tomar nota aunque, generalmente, utilizo el resumen. Asimismo, es posible usar varios formatos, aunque, cuando presento esta técnica a los

alumnos, suelo proporcionar una trama sencilla (véase la figura 7.5), que requiere que encuentren la idea o ideas principales, las fundamenten y pongan ejemplos.

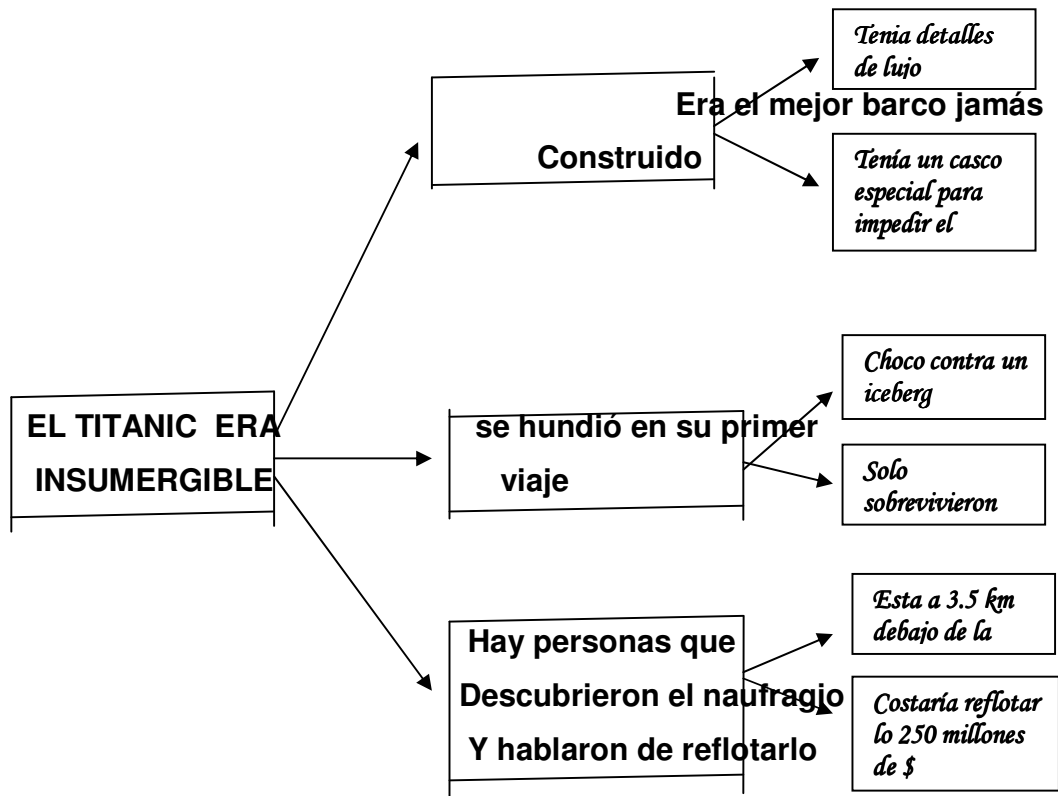


Figura 7.5: ejemplo del uso que hace alumno de la técnica de esquematización con Raising the Titanic (Education Department of victoria, 1980).

Cuando los estudiantes están satisfechos de las notas que han tomado, solo falta traducirlas a una forma escrita adecuada para el objetivo fijado. Por ejemplo, si se trata de descubrir lo que un actor concreto ha dicho sobre un tema, lo mejor será elaborado un resumen. De nuevo, conviene hacer la demostración de cómo elaborarlo a partir de las notas tomadas en el retroproyector.

Variaciones de esta estrategia

Sobre estas estrategias básicas pueden efectuarse diversas variaciones. En cada paso del proceso pueden modificarse cosas, por ejemplo, las panorámicas estructuradas pueden borrarse y reemplazarse por esquemas de la estructura de nivel superior (o sea, las estructuras de organización utilizadas por los autores para presentar el contenido). Estas estructuras de nivel superior se usan con frecuencia incluido relaciones de comparación y contraste y de causa y efecto (para una exposición más detallada, véase MORRIS y STEWART-DORE, 1984). Los formatos usados para recoger información y tomar notas pueden variar, así como los métodos para resumir y los formatos alternativos para tomar notas. Por último, el método de presentar la estrategia completa puede variar dependiendo del objetivo de la lectura y del nivel de habilidad de los alumnos. Es importante que la exposición anterior se tome como un puro marco general. Los profesores deben modificar estos procedimientos en relación con las necesidades de sus estrategias.

Caza de problema

Introducción

La caza del problema está diseñada para que pueda utilizarse con muy diversos textos de contenido concreto, incluidos enciclopedias, guías y revistas. Su objetivo consiste en animar a los estudiantes a que consulten las fuentes adecuadas para resolver un problema y no simplemente que resuman información. Para esto se utilizan considerablemente el diálogo en grupo y la escritura. El diálogo sobre una cuestión o problema determinado opera como un medio de organización previa de la lectura, y tiene el efecto de ayudar a los alumnos a que centren su atención cuando leen de forma más disciplinada. Esto ayuda a evitar la tendencia de los estudiantes a leer textos de contenidos concretos con el único fin de resumir información, sin pensar mucho en el problema original que hay que investigar.

Procedimiento

Una vez efectuada la demostración de la caza del problema, el profesor debe dar oportunidad a los alumnos para desarrollar todos los pasos de este proceso especializado de lectura.

El primero consiste en identificar un problema, normalmente en forma de pregunta. Los alumnos deben empezar a desarrollar este proceso por su cuenta en grupos de 4 a 6 componentes, de manera que encuentren un problema de interés mutuo. A veces, conviene identificar un área amplia en la que puedan trabajar (por ejemplo, el transporte) pero no es necesario. Cuando se han delimitado los problemas, se anima a los alumnos a que hagan algunas previsiones en relación con ellos, o sea, que piensen soluciones y prevean cuales puedan ser las fuentes adecuadas. Por ejemplo, un grupo planteó el siguiente problema y las correspondientes previsiones:

- *Problema:* ¿Cómo influyen los coches en nuestro medio ambiente?
- Los coches destruyen cantidades importantes de vida animal.
- Los coches contaminan la atmósfera

- Los coches causan muchos problemas por el olor que despiden y el ruido que producen.
- Las carreteras son feas.
- La gente se deshace de los coches viejos cuando deja de funcionar bien.

Cuando los alumnos vuelven a reunirse en el gran grupo de clase, suelo pedirles que pongan en común con todos los compañeros sus previsiones sobre el problema, actuando uno de ellos como portavoz del grupo.

En una próxima lección, les animo para que vayan a la biblioteca encuentren al menos cinco libros útiles para investigar su problema. Se da por su puesto que han recibido cierta enseñanza relativa a cómo utilizar índices de materias y generales. A veces es útil entregarles una ficha con el fin de facilitarles la tarea; normalmente, será una hoja con los siguientes encabezamientos: autor, título, número de clasificación y referencias de páginas.

A continuación, se pide a los alumnos que lean las secciones pertinentes de los libros escogidos para que comprueben sus previsiones originales, anoten los que tengan relación con ellas y, en otro apartado, otras informaciones relevantes que no hayan tenido en cuenta. Esta etapa del proceso puede realizarse de diversos modos. Por ejemplo, cada alumno puede leer uno de los libros y tomar notas cuando lo considere oportuno. Hecho esto, el grupo puede reunirse para poner en común sus descubrimientos y registrarlos en diagramas, resumiendo, por tanto, toda la información.

Después, se estimula a los alumnos para que dialoguen sobre sus investigaciones, debatiendo no solo los descubrimientos interesantes, sino también los problemas que hayan encontrado. Una forma útil de realizar la sesión dedicada a la puesta dedicada a la puesta en común de los informes de los grupos

consiste en pedir a cada jefe que exponga un problema (si lo hubiere) y tres descubrimientos interesantes.

En la última etapa del proceso, se solicita a los alumnos que preparen un informe sobre sus descubrimientos. Antes, conviene que el profesor exponga la forma definitiva que debe tener el escrito haciendo una demostración del género textual que deben utilizar. Por ejemplo, puede tratarse de un informe, un resumen o una red semántica. Hecho esto, los alumnos pueden escribir su texto definitivo, que será debatido y, por fin, expuesto.

Variaciones de estrategia

Algunas variaciones son tan solo cambios menores de los procedimientos propios de cada etapa, aunque otras puedan basarse en la utilización de conjuntos de problemas más limitados que requieran tipos especiales del material de referencia escrito. Por ejemplo, los alumnos pueden decidir investigar un problema relacionado con cuestiones de actualidad cuyo estudio precise utilizar como fuente primaria de información los periódicos.

Quizá el problema analizado requiera utilizar como fuente de información más de un tipo de material de referencia. Por ejemplo, si los alumnos tratan de resolver el problema de “¿cómo planear unas vacaciones para mi familia y para mí en los Estados Unidos de América?”, tendrán que mapas, guías de alojamientos, folletos de viajes, horarios de líneas aéreas, guías de vacaciones, etc. Para que esta tarea sea aun mas interesante, el profesar puede especificar algunos parámetros, por ejemplo: el viaje lo efectuarán dos adultos y dos niños; dispondrán de 7.000 libras esterlinas para cubrirlos gastos; la duración del viaje será de 21 días. Para resolver un problema de este tipo se sigue la misma sucesión de pasos. Sin embargo, la naturaleza de las previsiones al comienzo del proceso será ligeramente distinta.

Veamos a continuación las previsiones de un alumno respecto a un problema con una serie de parámetros:

Problema: Plan de viaje a los Estados Unidos por un valor no superior a las 7.000 libras.

Previsiones del alumno:

- Creo que visitare Disneylandia, Washington (para ver la Casa Blanca), Nueva York, San Francisco, Los Angeles, Texas, el Gran Cañón e Indianápolis para ver la Indy 500*.
- Volaré por British Airways.
- En América, viajare en tren de ciudad a ciudad.
- Creo que me alojaré en hoteles o residencias.
- Tendré que llevar dinero para las comidas y los recuerdos.

Otros problemas imponen sus propias exigencias especiales y requieren el uso de materiales de lectura diferentes y exclusivos, así como de nuevo, provisiones distintas. Los siguientes problemas son ejemplo de la diversidad de los que pueden plantearse:

- Dispones de 8.000 libras para amueblar una casa nueva. Tiene tres dormitorios, salón, cuarto de estar, cuarto de baño y lavadero. ¿Qué muebles comprarías par una familia compuesta por dos adultos y tres niños?
- Investiga la historia del solar que ocupo el colegio. ¿Qué hubo en él antes del colegio? ¿Desde cuándo data la historia escrita de este lugar y qué ocurrió en él?
- ¿Cuáles son las características especiales del armadillo?

“Puzzles” de proyectos de procedimiento

Introducción

Esta estrategia se ha diseñado específicamente para la lectura de textos de procedimiento, por ejemplo, los que tratan de proporcionar al lector un conjunto de instrucciones o pasos que seguir para realizar alguna tarea o resolver un problema. Los alumnos manejan con frecuencia este tipo de textos (por ejemplo, instrucciones de juegos, indicaciones para construir maquetas, procedimientos para el uso de aparatos electrónicos) y lo harán cada vez más a lo largo de su vida. Es importante ayudarles a trabajar de la manera más adecuada con textos de este tipo. La estrategia a la que nos referimos está diseñada para que los lectores sigan el texto de manera que puedan realizar, por completo y de manera satisfactoria, la tarea a la que se refiere.

Procedimiento

Las instrucciones de procedimiento que aparecen a continuación son muy diferentes en cuanto a sus exigencias. No obstante, todas tienen elementos comunes: 1) requiere que los alumnos realicen alguna tarea específica; 2) cada estrategia utiliza escritura y dibujo, así como lectura; 3) todas las tareas requieren la colaboración de los alumnos. He aquí diversos puzzles de proyectos de procedimientos posibles:

- Enseñar un juego a otro grupo de alumnos, escribiendo una versión sencilla de sus reglas
- Efectuar una tarea de procedimiento (por ejemplo, construir una maqueta) y escribir un resumen de las instrucciones seguidas. Utilizar ilustraciones y diagramas para aclarar la explicación.
- Ordenar un conjunto de instrucciones de un instrumento eléctrico, un juego, una receta de cocina o un juguete

Aunque todas estas tareas son muy diferentes, los procedimientos a seguir son similares. Primero, hay que exponer a los alumnos una serie de textos de procedimientos y las características esenciales de cada uno. Una forma de iniciar esta etapa del proceso puede ser un “día de juegos”. Los alumnos traen al colegio los juegos que prefieran, que comparten con los demás compañeros que no los hayan utilizado antes. Se les anima a que descubran como se juega en grupos de entre dos y cuatro alumnos. Pasados unos 30 minutos se exponen los juegos concretos y se examinan sus instrucciones.

Cuando los alumnos se han familiarizado con las características básicas de un texto de procedimiento y han tenido oportunidad de leer uno en una situación parecida a la de la tarde de juegos, es el momento de pasar a una lectura más detenida y a la comprensión de una serie de textos de este estilo. El segundo paso del procedimiento suele ser una lectura guiada de un texto de procedimiento específico. La forma habitual de desarrollar esta actividad suele consistir en entregar a los alumnos un mismo texto de procedimiento que deberán seguir en grupos de 2 ó 3 niños; Las recetas de cocina y las instrucciones de aparatos eléctricos constituyen textos adecuados al respecto.

El texto suele leerse sección a sección, de modo que los alumnos traten de completar cada paso a la vez. Concluida cada etapa los grupos comparan sus progresos, se exponen los problemas y se pasa a la lectura del aparato siguiente. La clase continúa del mismo modo hasta acabar todo el texto.

Esta etapa del procedimiento suele repetirse varias veces con textos distintos antes de que los alumnos pasen a la siguiente fase del proceso, que supone un trabajo más independiente. Se les pide que lean un texto y pongan de manifiesto su comprensión del mismo transformándolo en otra forma textual. Puede consistir en una versión simplificada de un conjunto de instrucciones o una sucesión de diagramas diseñada para efectuar con mayor facilidad una tarea. La última puede usarse con textos que describan la construcción de maquetas, El uso de un

instrumento (por ejemplo, la bomba de la bicicleta) o recetas de cocina. La culminación de la tercera etapa consiste siempre en la puesta común del trabajo de cada grupo y de los problemas hallados.

Variaciones de esta estrategia

Como indicamos al tratar del procedimiento, existen muchas variaciones posibles que, en su mayor parte, se derivan de los tipos de textos utilizados. Debe procurarse que, en efecto, cambien los textos. A veces, puedan planearse sesiones temáticas, en la que todos los textos utilizados sean de tipo específico, por ejemplo: Instrucciones para desarrollar actividades manuales, de construcción de maquetas, de las que puedan encontrarse en tiendas de materiales electromecánicos, juegos, descubrimiento de objetos escondidos, etc.

Argumentos de editoriales

Introducción

El objetivo de la estrategia de argumentos de editoriales es estimular a los estudiantes a que lean los periódicos con sentido crítico. Muchos alumnos son lectores pasivos sin caer en la cuenta de que no tienen por qué estar de acuerdo en lo que aparece en la prensa por ese simple hecho. Esta estrategia aspira a conseguir que los lectores se enfrenten con el texto y hagan juicios relativos a la verdad o la lógica de los argumentos del autor.

Procedimiento

Este debe utilizarse varias veces en clase antes de que los alumnos traten de desarrollarse solos. El profesor debe hacer copias de un editorial o artículo de fondo* de revista o periódico, o, como alternativa una transparencia para el retroproyector, de manera que todos los alumnos de la clase puedan leer el documento. El artículo seleccionado debe presentar un punto de vista claro. Antes de leer el texto, indico que los artículos de este tipo expresan siempre el punto de vista del autor** y que los lectores no tienen por qué estar de acuerdo con los argumentos expuestos. De hecho, les digo que es inevitable que muchos lectores no compartan todos o parte de los argumentos del escritor.

El profesor solicitará después a los niños que subrayen las cosas que están de acuerdo y no ovalen aquellas con las que no coinciden, a medida que les va leyendo el texto. Efectuada esta operación, pueden ponerse en común todos esos aspectos. De hecho, les digo que es inevitable que muchos lectores estén en desacuerdo con todos o parte de los argumentos del escritor.

Hecho esto, los alumnos deben leer el texto en silencio, subrayando de nuevo las cosas con las que están de acuerdo, pero utilizando un lápiz o bolígrafo de distinto color. Después pueden poner en común los cambios habidos en sus puntos de vista, indicando las razones que les han inducido a ello.

Cuando este proceso se haya desarrollado en varias etapas, puede pedirse a los alumnos que realicen esta actividad por su cuenta en grupos de entre dos y cuatro niños.

VARIACIONES DE ESTA ESTRATEGIA

Los procedimientos utilizados pueden modificarse con facilidad: cambiado el formato y la lectura en común (por ejemplo, con el grupo de clases o con grupos mas pequeños), la manera de registrar las opiniones (por ejemplo, subrayando, haciendo una relación de puntos de acuerdo en hojas aparte, etc.).Otras variaciones pueden consistir en proporcionar diversos artículos de distintos periódicos sobre el mismo tema, de manera que puedan compararse o recogerse puntos de vista alternativos de diversos artículos para in iniciar un debate sobre el asunto.

Así mismo, la estrategia puede modificarse para contemplar otra dimensión de la lectura crítica. Por ejemplo, en vez de leer para establecer acuerdos o desacuerdos, los lectores pueden leer en sentido crítico para:

- Percibir sesgos;
- Identificar hechos y opiniones;
- Determinar que argumentos tienen fundamento y cuales no.

Manual del alumno.

REVISTA.



“Leo, luego... insisto”

ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL No. 113

Editorial

¡Una revista muy comic...a!!!

Volumen 1, No.1

Por: La Profra. Laura Elena González Ramos. Por primera vez ¡HOLA A TODOS! Estamos orgullosos de haber sido dignos a ustedes por este medio, esperamos que no sea la última vez que lo hagamos y también esperamos ser del agrado de quienes nos leen. Esta revista tiene, entre otros objetivos, el de ser una guía útil, de entretenerte un poco, pero sobretodo de proporcionarte las estrategias de comprensión lectora que te permitan lograr aprendizajes no sólo para el hoy, sino que se integren a tus experiencias de vida. Sabemos que la lectura se ha convertido desde el punto de vista de los jóvenes en un gran problema, pues es difícil que se acerquen a ella, sin embargo con esta revista estamos seguros logramos el acercamiento esperado pues contiene temas de interés para ti; pues son el resultado de una encuesta hecha a jóvenes como tú, y que dio como resultado temas tales como: muñeco y dibujos animados.

Esperamos por este medio lograr el objetivo acercarte a estrategias que mejoren aún más la comprensión de los textos, y que esto mude en resultados favorables para tu situación académica. ¡Comentámoslo!

Comentámoslo!

Contenido:

Editorial	1
Entrenamiento	2
Manga	4
BOGRAFÍA DE	7
Hombres Simpson	
El Manga, ¿Sabes que es...?	8
Sailor Moon	11
hoyada	12
¿Quién es Naruto?	13
¡Digi Digimon!	14
Dragon Ball Z	14
Índice	14
Aquí	



ESTA REVISTA FUE IMPRESA EN LOS TALLERES DE LA PREPARATORIA OFICIAL No. 113

UBICADA EN CUAUHTILIAN IZCALLI ESTADO DE MEXICO. EL 30 DE MAYO DEL AÑO 2008. COMO PARTE DEL SEMINARIO EXTRACURRICULAR DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA. IMPARTIDO POR LA FESC-ACATLÁN.

2

Página 2

UN MUNDO DE SUPERHEROES

CONOCER SU HISTORIA, DONDE SURGEN EL COMIC, ETC.

COMENZAS DEL COMIC

A otras narraciones a lo largo de los años, el mundo editorial empezó a sentir un creciente interés por el cómic. Hasta 1929 no se comenzó a publicar el primer cómic mundial, *Timoteo*, de la editorial Funer, que surgió en la ciudad de Euzkadi.

Los cómics se empezaron a publicar de una forma tradicional y narrativa incorporados en Europa y por un lado se empezó a desarrollar la literatura, en el caso de la literatura y el estudio y el desarrollo de la novela del siglo XIX.

De comic o historieta es, con diferencia, un relato contado en dibujos y como tal, está formado por una serie de viñetas. En otros tiempos, cuando la alfabetización era todavía de muy poca, los dibujos eran un medio sencillo de comunicar historias e ideas a un público mayor de la población. Estos tipos de cómics son los dibujos que aparecen en los periódicos y otros lugares de circulación masiva. Desde los años sesenta, que se empezaron a publicar en revistas los cómics, por lo general, tienen un carácter más ligero.

3

Una época, el siglo

EL COMIC EN COMENZAS DEL COMIC

CONOCER SU HISTORIA, DONDE SURGEN EL COMIC, ETC.

COMENZAS DEL COMIC

A otras narraciones a lo largo de los años, el mundo editorial empezó a sentir un creciente interés por el cómic. Hasta 1929 no se comenzó a publicar el primer cómic mundial, *Timoteo*, de la editorial Funer, que surgió en la ciudad de Euzkadi.

Los cómics se empezaron a publicar de una forma tradicional y narrativa incorporados en Europa y por un lado se empezó a desarrollar la literatura, en el caso de la literatura y el estudio y el desarrollo de la novela del siglo XIX.

De comic o historieta es, con diferencia, un relato contado en dibujos y como tal, está formado por una serie de viñetas. En otros tiempos, cuando la alfabetización era todavía de muy poca, los dibujos eran un medio sencillo de comunicar historias e ideas a un público mayor de la población. Estos tipos de cómics son los dibujos que aparecen en los periódicos y otros lugares de circulación masiva. Desde los años sesenta, que se empezaron a publicar en revistas los cómics, por lo general, tienen un carácter más ligero.

4

En diciembre de 1986, la primera versión teatralizada del cómic se hizo realidad. Con el título *El mundo de Superman* y el subtítulo *La leyenda de Superman*, y dio a conocer los acontecimientos de los primeros episodios de

EL COMIC EN COMENZAS DEL COMIC

CONOCER SU HISTORIA, DONDE SURGEN EL COMIC, ETC.

COMENZAS DEL COMIC

A otras narraciones a lo largo de los años, el mundo editorial empezó a sentir un creciente interés por el cómic. Hasta 1929 no se comenzó a publicar el primer cómic mundial, *Timoteo*, de la editorial Funer, que surgió en la ciudad de Euzkadi.

Los cómics se empezaron a publicar de una forma tradicional y narrativa incorporados en Europa y por un lado se empezó a desarrollar la literatura, en el caso de la literatura y el estudio y el desarrollo de la novela del siglo XIX.

De comic o historieta es, con diferencia, un relato contado en dibujos y como tal, está formado por una serie de viñetas. En otros tiempos, cuando la alfabetización era todavía de muy poca, los dibujos eran un medio sencillo de comunicar historias e ideas a un público mayor de la población. Estos tipos de cómics son los dibujos que aparecen en los periódicos y otros lugares de circulación masiva. Desde los años sesenta, que se empezaron a publicar en revistas los cómics, por lo general, tienen un carácter más ligero.

5

EL COMIC EN COMENZAS DEL COMIC

CONOCER SU HISTORIA, DONDE SURGEN EL COMIC, ETC.

COMENZAS DEL COMIC

A otras narraciones a lo largo de los años, el mundo editorial empezó a sentir un creciente interés por el cómic. Hasta 1929 no se comenzó a publicar el primer cómic mundial, *Timoteo*, de la editorial Funer, que surgió en la ciudad de Euzkadi.

Los cómics se empezaron a publicar de una forma tradicional y narrativa incorporados en Europa y por un lado se empezó a desarrollar la literatura, en el caso de la literatura y el estudio y el desarrollo de la novela del siglo XIX.

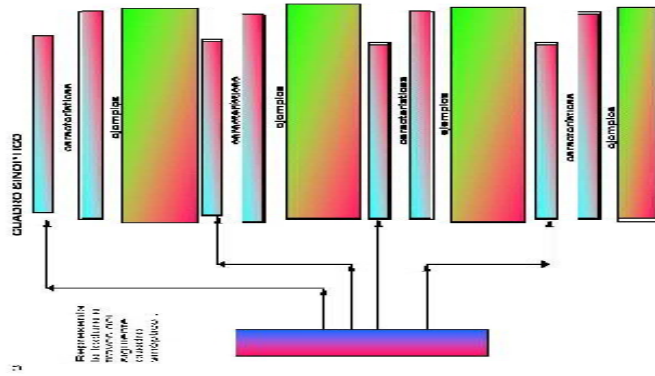
De comic o historieta es, con diferencia, un relato contado en dibujos y como tal, está formado por una serie de viñetas. En otros tiempos, cuando la alfabetización era todavía de muy poca, los dibujos eran un medio sencillo de comunicar historias e ideas a un público mayor de la población. Estos tipos de cómics son los dibujos que aparecen en los periódicos y otros lugares de circulación masiva. Desde los años sesenta, que se empezaron a publicar en revistas los cómics, por lo general, tienen un carácter más ligero.

14

Младра (Младра) es la palabra japonesa para designar a la hija: viene de **младший**, que significa "menor" o "joven". En el mundo del anime, no se refiere necesariamente a una hija menor de la familia, sino a una hija menor de la familia. En el mundo del anime, no se refiere necesariamente a una hija menor de la familia, sino a una hija menor de la familia. En el mundo del anime, no se refiere necesariamente a una hija menor de la familia, sino a una hija menor de la familia.



A finales del año 1984, el primer número de **Dragon Ball** apareció en el **Shounen Saisho Shueisha**, la revista japonesa de manga más importante del mundo. Desde entonces, el manga ha sido publicado en dos volúmenes por semana y en total se han publicado 518 capítulos. El manga **Dragon Ball** fue publicado por primera vez en el año 1984 y desde entonces ha sido publicado en dos volúmenes por semana y en total se han publicado 518 capítulos.



SABES QUIEN ES NARUTO??

Naruto (ナルト, "Naruto") es una serie manga creada por Masashi Kishimoto, más tarde llevada al anime, sobre un niño adolescente llamado Naruto. El manga apareció publicado por primera vez por Shueisha en 1999 en el número 43 de la revista Shōnen Jump en la página 1 y en ella continúa su edición con un capítulo por semana, recopilados hasta ahora en 40 volúmenes.

La historia de Naruto comienza en una Aldea Oculta entre las montañas (en la Aldea Oculta de la Niebla, al igual que muchas otras Aldeas Ocultas). En esta aldea se encuentra Uzumaki Naruto, un chico con un gran sueño. El sueño de Naruto no es solo convertirse en un ninja y convertirse en el más fuerte de la Aldea, sino también convertirse en un miembro del equipo y por alguna razón la gente de la aldea no le hace ningún caso. De hecho, su sueño es ser reconocido por el resto de la aldea y convertirse en el más fuerte de la Aldea. Al final de la historia se ve cómo Naruto logra convertirse en el más fuerte de la Aldea y cómo logra convertirse en el más fuerte de la Aldea. La aldea fue atacada hace años por un demonio zorro de nueve colas, legendaria o energía, que atrajo toda la aldea. Pero este demonio fue derrotado y sellado por el cuarto reactor de los Hokage, el cual murió por su esfuerzo para ello. El espíritu del zorro se quedó en el cuerpo de Naruto cuando este era un bebé.

1. ¿Qué dibujo...? ¿Qué es?



Kishimoto (1966, Iquitos, de Miyano y Miyazaki), etc.

Superman, Batman, Spider-Man, Hulk, Los X-Men. Durante mucho del siglo pasado, los superhéroes de los cómics han capturado la imaginación de millones de niños del mundo. Han sido relegados por los videojuegos, la televisión y los programas de animación, pero en estos días los cómics están volviendo a ser populares entre los niños. Los superhéroes de los cómics reflejan la mejor y lo peor de la humanidad, haciendo historias personales, políticas y sociales en un lenguaje que todos los niños pueden entender.



En 1938 el primero y más grande superhéroe de todos apareció en la primera página de Action Comics #1. Superman saltó de las páginas de Action Comics #1 en la imaginación de una generación. Jerry Siegel y Joe Shuster, dos jóvenes periodistas de Cleveland, vendieron su idea para Superman a DC Comics por \$130 dólares. Desde entonces, Superman ha sido el más grande superhéroe de los cómics. Superman ahora vive en Metrópolis, una ciudad ficticia en Kansas.

Después de los cómics, Superman ahora vive en Metrópolis, una ciudad ficticia en Kansas. Superman ahora vive en Metrópolis, una ciudad ficticia en Kansas.



Después de los cómics, Superman ahora vive en Metrópolis, una ciudad ficticia en Kansas.

QUE SABES DE HOMERO SIMPSON???

INSTRUCCIONES

A CONTINUACION TE RETO A QUE ELABORES UN SOCIOGRAMA DEL TEXTO QUE VAS A LEER EN LA SIGUIENTE PÁGINA. NO OLVIDES REPRESENTAR COMO SE RELACIONA CADA PERSONAJE DEL TEXTO.

POR EJEMPLO HOMERO ES ESPOSO DE MARCH



SAILOR MOON ... ?



Antiguamente, y aún en estos días, la luna era considerada en Japón un astro sagrado, al que se le rendía adoración. Esta figura sagrada se simboliza bajo diferentes formas a lo largo de las series. Tsukiko Usagi (Serena), de hecho, significa "Conejo de la Luna" (Tsuki no Usagi), específicamente refiriendo a una leyenda japonesa según la cual si se miraba fijamente esta astro, se podía distinguir la forma de un conejo moliendo arroz para hacer el mochi (panetón de arroz). Hoy en la obra varias bromas basadas en esta simbología inicial: la vista del caballo de Serena y Rin se aprieta detrás de conchita; Serena visita y usa diademas de conejos a todo el tiempo; la coronación de la sacerdotisa de Luna (SM) es: "El conejo de la luna tocó un pastel de arroz"; Rin es llamada "cuento" (Shō) por los niños (esto está respaldado en el episodio mencionado y nombrado); el alimento que más odia son las zanahorias, etc. Estas bromas suelen pasar desapercibidas para el auditorio, que desconoce esto. A fin de mantener las bromas, algunas versiones como la española, la alemana, la francesa o la italiana, llaman "Bunny" ("conejo", en inglés) a Serena.

Nombre: Bunny Tsukiko - usagi Tsukino

Significado: Conejo de la luna

Fecha de nacimiento: 30 de junio del 1973

Edad: 14 años al principio de la serie, 19 al final

Horoscopo: Cáncer

Color favorito: blanco

Hobbies: Comer, dormir, los videojuegos, los cómics

Comida favorita: Los helados y los dulces

Comida que odia: Las zanahorias

Personalidad: Bunny es torona, torpa, irresponsable... y además seica matas notras, quien lea a pensar que debéis de ella escondo la personalidad de sailor moon, la matica guernar! Ella lucha contra el mal junto a sus amigos, al principio sigue siendo la de siempre pero con el tiempo cambia y se convierte en la princesa del milenio de plata, responsable y segura (aunque pareciera insegura)



10

VOLVER A CONTAR

ELIGE UN TEXTO DE CUALQUIER PARTE DE LA REVISTA Y CUENTALO DE NUEVO CON TUS PROPIAS PALABRAS. ¡ADVERTENCIA! SE VALE LEERLO DOS VECES, HACER ANOTACIONES. PERO NO SE VALE REGRESARSE CUANDO HAYAS EMPEZADO A NARRAR TU PROPIA HISTORIA.



7



Biografía de Homero Simpson

Homero Jay Simpson (12 de mayo de 1953/1959), 36-40 años, 1.83 mts y 108 kilos, es el padre de la familia animada más conocida del mundo entero. Esposo de Marge Boubeau Simpson y padre de Bartolomeo (Bart), Elizabeth (Lisa) y la Pequeña Margaret (Maggie).

Los Simpson. Más de quince años en el estrellato pueden hoy permitir este breve relato de su agitada y amarilla vida. Homero trabaja en la planta nuclear de Springfield, sector 7G y su labor nunca ha quedado clara ni en su boca ni en la de su jefe, el Sr. Burns.

Las pocas y confusas referencias hablan de un técnico supervisor y de un inspector de seguridad, lo cierto es que sus entredos se han transferido a su trabajo.

Sus hobbies son vanos y todos rondan el ocio pero los más conocidos son dormir, tomar cervezas Duff, pedirle cosas prestadas a su vecino Ned Flanders y comer muchas donas.

Sus hijos mayores van a la escuela de Springfield a cargo del Profr. Skinner y por las tardes se deleitan viendo las aventuras de Tommy y Dali, estrellas del programa de Krusty el payaso, un juicio amargado que sólo le interesa beber y ganar dinero.

March, se queda en casa con Maggie, va de compras y apoya en todo a su amarillito esposo, poniéndose en contra de sus hermanas Patty y Selma.

Los comics de los Simpson han llegado hasta 159 en total de su colección, impresionante trayectoria no creen eso!

Simpson Comics #158

[13 de noviembre de 2007]



Simpson Comics #159

[11 de diciembre de 2007]

9

Historia del Manga moderno tras 1945: Con la victoria estadounidense en 1945, Japón entró en una época oscura. El movimiento manga comenzó entonces vinculándose a la necesidad y por último de manera más directa progresiva. La idea de escritura de la población en general requirió de unido hábito de entretenimiento.

¿Qué proceso histórico que afectó a la mayor parte de la humanidad terminó en 1945?

De esta manera, la industria japonesa de mangas basados en revistas se empezó a desarrollar. Producto de las circunstancias, que así el Kamakibishi, una especie de "dependencia de manga", que se creó los primeros dibujantes se separó de los creadores de la época de manera más. El Kamakibishi no compitió con las revistas, pero sí creó dos nuevos modelos extractados en Oshita.

Por un lado, el sistema de publicación de pago, que funcionaba como una red de 50.000 o menos de personas por todo el país, produciendo sus propios mangas, extractos de revistas o tomos de 100 páginas.

¿Qué proceso de la evolución del primer Manga?

Expresa las ideas acerca del texto



ASTROBOY ES CONSIDERADO EL PRIMER MANGA EN EL MUNDO OCCIDENTAL

5

EL MANGA... ¿QUE ES?

Algunas de las revistas de manga más conocidas son:

- Big Comic Original
- Shonen Jump
- Shonen Magazine
- Shonen Gendai
- Shojo
- Magazine
- Young Animal
- Shojo Beat

Una revista del manga de Shueisha con una representación de los estilos tradicionales, pero puede considerarse un precursor del manga moderno. El manga se centra en las manifestaciones de la humanidad. La revista se reproduce en el arte japonés. El producto de esta larga evolución a partir del siglo XX. Desde sus principios, se puede rastrear el desarrollo de la popularidad en los dibujos y la animación.

¿Qué proceso que surgió en la evolución del Manga? Explicado en este cuadro

La composición.

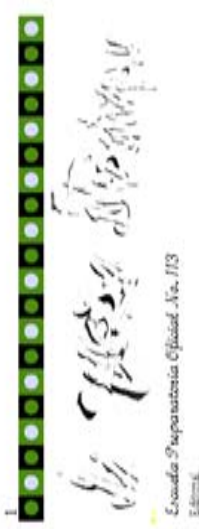
Actualmente el Manga. Los primeros estilos del manga se desarrollaron con el Chūkyūga (siglo anterior de mediados), así como a Tōka en 1920 (hasta 1922), así que se puede encontrar un estilo nuevo como "completo" en blanco y negro.

¿Hay alguna diferencia entre el manga y el tomo? ¿Cuáles son?

Durante el período Edo, el dibujo se desarrolló como un arte, y por lo tanto los primeros manuscritos eran más o menos por dibujo a los primeros estilos de manga, que surgieron de la literatura y el arte de la tradición y la cultura.

Los géneros del manga moderno: Cuando nació el manga, los artistas empezaron a experimentar con el color, pero a la vez se volvió a ser tradicional. Con el tiempo y el efecto "bando paralelo por el mundo", los estilos del manga moderno se desarrollaron en un arte de dibujo. En el arte de dibujo, los estilos de manga moderno se desarrollaron en un arte de dibujo, con la incorporación de los estilos del color.

El manga hacia 1945: Con la representación de la cultura japonesa en Japón, el manga moderno fue transformado a medida que se desarrollaron técnicas de dibujo y escritura. Esto se tradujo en una producción lenta pero segura por parte de mangakas como Katsuhiro Otomo, Shōji Shōzō y Shōji Shōji.



¡UNA REVISTA A TODA M...USICAAA!!!

Volúmen I No.1

Para las Pruebas Literarias y Nacionales de la Universidad de la República. ESPECIAL DE FICCIÓN Y NO FICCIÓN.

- **¡Música a toda M...USICAAA!!!**
- **¡Una revista a toda M...USICAAA!!!**
- **¡Música a toda M...USICAAA!!!**
- **¡Una revista a toda M...USICAAA!!!**
- **¡Música a toda M...USICAAA!!!**

Contenido:

- 1. Introducción
- 2. Bienvenidos
- 3. La revista
- 4. El contenido
- 5. El objetivo
- 6. La revista
- 7. El contenido
- 8. El objetivo
- 9. El contenido
- 10. El objetivo
- 11. El contenido
- 12. El objetivo



2



La historia de la música

"La historia de la música"

Los primeros instrumentos fueron los objetos o utensilios o el mismo cuerpo del hombre que podían producir sonidos.

Clasificación de instrumentos musicales primitivos

- A) **Aulónos:** aquellos que producen sonidos por medio de la materia con que la que están contruidos.
 - B) **Membranófonos:** serie de instrumentos más sencillos que los contruidos por el hombre. Tambores hechos con una membrana tirante, sobre una nuez de coco, un recipiente cualquiera o una verdadera y auténtica caja de resonancia.
 - C) **Condónos de cuerda,** el arpa
- Aerófonos:** el sonido se origina en ellos por vibraciones de una columna de aire.

Uno de los primeros instrumentos: la flauta (en un principio contruida por un hueso con agujeros).



La expresión de las **emociones** y las **ideas** a través de la música está estrechamente relacionado con todos los demás aspectos de esa misma cultura, como la organización **social** y **económica**, el desarrollo técnico.

¿Qué tendencia de música te agrada, aprende de ella?

Reggaetón

Orígenes musicales: hip hop, reggae, R&B, Funk, Soul.

Orígenes culturales: América Latina, Puerto Rico y Panamá principalmente.

Instrumentos comunes: Pista elaborada en computador (samplers).

Popularidad: Muy popular en Latinoamérica.

Fecha de origen: A mediados de los 90

Tiene bastante influencia de otros estilos latinos, como la bomba, la salsa, la

23



GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN EN ESTE TALLER. NOS QUEDAMOS EN ESPERA DE TUS SUGERENCIAS PARA LA ELABORACIÓN DE NUEVAS REVISTAS, EN LAS QUE TU COLABORACIÓN Y EXPERIENCIA SERÁN DE GRAN AYUDA.

ESTA REVISTA FUE IMPRESA EN LOS TALLERES DE LA PREPARATORIA OFICIAL No. 113 UBICADA EN CUAUHTILIAN ECZALLI ESTADO DE MEXICO, EL 30 DE MAYO DEL AÑO 2008, COMO PARTE DEL SEMINARIO EXTRA CURRICULAR DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA, IMPARTIDO POR LA FESC ACANTLAN.

22 *El Taller de Comprensión Lectora*

Muchísimas gracias a todos los que hicieron posible este primer número. Recuerden que cualquier aportación que deseen hacer a esta revista "La Chorra Interminable", nos encontramos a tu disposición, haremos llegar tus ideas, sugerencias, comentarios, etc. a la Coordinación Editorial en el Clubcódulo del PREGA. Deberá contener tu aportación en limpio, tu nombre, grupo, turno y un seudónimo en caso de que no desees que aparezca tu nombre. ¡Gracias!

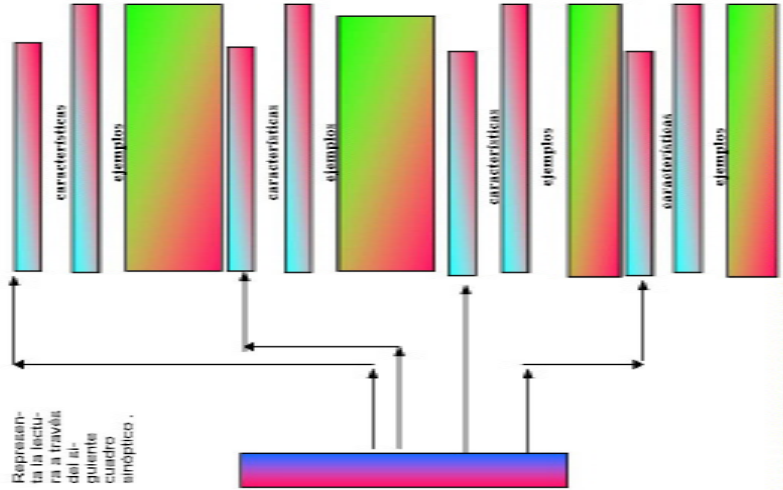


Manerías



3

Representa la lectura a través del siguiente cuadro sinóptico.





Taller | M.1



Un poco mas de sabor

Ritmos latinos: dentro de esta categoría se encuadra una gran cantidad de subgéneros reconocidos en el mundo anglosajón "Latin music". De esta música son la salsa, cumbia, merengue, vallenato, etc., con cierto especial en el Caribe, incluyendo todo de S. demérica, Centroamérica y México.

Electrónica: es el género musical surgido que deriva a partir de estilos asociados a base de sonidos electrónicos mediante el uso de equipos electrónicos. Cualquier sonido generado por medio de una señal eléctrica (como una guitarra eléctrica, o incluso los micrófonos, sintetizadores y otros) podrá ser considerado dentro de este género (instrumentales, samples, -muestreadores, computadores y registros de otros -lectores-, etc.)

NEW WAVE: Hace hacia los finales de los años 70 en Estados Unidos, Alemania y el Reino Unido, como una derivación de géneros como el Punk, Rock, Funk, Reggae, Ska y el Glam Rock. Hace como resultado de una necesidad de la época de utilizar las nuevas corrientes artísticas y culturales post Punk. Algunos de los exponentes de este movimiento musical son: The Cars, The Motels, Jonathan Echuman, The B-52's, Devo, The Elast-ers, The Residents.

POP: El Pop comienza su aparición en la Inglaterra de los finales años de la década del 60. En sus comienzos, el término Pop era utilizado en forma peyorativa lo que no le permitía llegar al status de género. Es probable que el concepto de música popular (Pop) genere este sentido despectivo. Es uno de los géneros más importantes y representativos del panorama musical.

La evolución musical propiamente dicha ha generado algunos derivados, tales como el Europop, Bubblegum pop, Christian pop, Dance Pop, Electro Pop, Folk Pop, Indie pop, Under pop.





Si aprecias la existencia de algunos de nuestros antepasados machachados o si consideras que eres una persona con factores de riesgo, lo mejor es consultar a tu médico inmediatamente y en el caso de las mujeres es aconsejable hacer la prueba del Papanicolaou una vez por año.

El médico realiza el diagnóstico de condiciones que tienen la forma de una cañita: Manchas blancas, verrugas, blanqueos o bultos. No obstante, cuando se trata de lesiones sin esas características, como las que ocurren en el cuello del útero, el médico sólo podrá confirmarlo a través de una biopsia (toma de un pedazo pequeño de tejido para el diagnóstico) del sitio sospechoso, que se puede realizar a través de la colposcopia, una cámara con lente vaginal (Papanteloscopia). Además, la prueba de VPH puede ser una adición útil a la prueba de Papanicolaou para las mujeres menores de 30 años y más.

El mejor cuidado es reducir al máximo los factores de riesgo y un chequeo constante. Y ... ¡protección!

Los usos del protocolo humano son asociados como la principal causa de riesgo cervical que es además la primera causa de muerte en mujeres en fase menopáusica.

Envía tus preguntas a los proles de la Comisión Editorial en el Cubículo del PECA y si sientes pena de que aparezca tu nombre envíalas con un seudónimo, y por este medio serán contestadas tus inquietudes.

Hasta la próxima y ¡fíjense con quién se juntan!

Quiénes somos...?

Por Luz María, Luz María González

Es un gusto saludarte y felicitarle como fueron los inicios de esta escuela. Ya soy una de las docentes que prácticamente comenzó con la institución y por ello te comento lo siguiente.

Esta Proyección inició actividades el 25 de Septiembre de 1995, con 200 alumnos de primero a quinto grado, y en ese momento ya se había iniciado el primer año de la escuela. Yo me uní al 14 de Noviembre de ese año. Las actividades se desarrollaron de manera difícil, ya que lo único que había eran 30 aulas, una unidad deportiva y la cancha de béisbol. Tampoco había bancos, pizarrones por lo que se utilizaban hojas de rotafolio y ellas prestadas por el Centro Social de la Comunidad, que debían ser recogidas al lunes por los alumnos y entregadas al viernes por los profesores. Además, cuando se necesitaban materiales, los profesores de profesiones muchos de los cuales aún se encuentran entre nosotros. La primera Directora llamó fue la Profr. Ma. Del Refugio Méndez Linares. Recordó algunas ocasiones en que fue necesario realizar actividades económicas extraordinarias para poder reunir fondos para beneficio de la Institución, como aquella ocasión en la que se participó en la Feria de la Mujer de la Universidad de la Habana, pero con un presupuesto mínimo de \$100.00 se realizó una feria. En el Centro Social de Infancia, todo ello con la colaboración de alumnos, docentes, la directora y padres de familia. Algo que requirió de gran esfuerzo fueron las gestiones para la construcción del edificio administrativo, el cual observamos desde su construcción y como también como problemas, ya que el suelo es de mala calidad. De hecho, cuando se hizo el primer año de la escuela, se observó la Escuela Preparatoria de la que se levantó el edificio. Ojalá que algún día se decida o reflexionar que tener nuestro y pensar la próxima vez que decidamos lo que tenemos en la Institución.

Un poco más de sabor que dicen 7, la edición 777

- 1.- Subraya las cosas que le agradan de esta pequeña lectura.
- 2.- Los generos más famosos son.
- 3.- Los filmes latinos reflejan ...
- 4.- Los exponentes del movimiento musical fueron...
- 5.- La estación musical genero...
- 6.- comenta algo acerca del pop
- 7.- como se realizan los sonidos electrónicos.
- 8.- cuales son los ritmos generos actuales.

Recomendación: realiza esta actividad las veces que sean necesarias ,reúnete en equipos para considerar diferentes puntos de vista.

En Música Electrónica

Una música por el momento muy adictiva por muchos

EMEA: Derivado del Hardcore y el Punk, aunque con una estructura más melódica y cadenciosa, e incluso por momentos, el emo (o emo-core) plantea temas que desmbian...



HIP HOP: Kevin Donovan, conocido como Afrika Bambaataa, es no solo un DJ, sino un líder musical del Sur del Bronx. Entre finales de los 80's y prin...

MEGA: El MeLo coreo hacia los finales de los 80's de la mano de artistas como el Rock y el Heavy Metal. Comenzó a cobrar importancia en los años...

El MeLo (o Heavy Metal) se caracteriza por ser una música muy energética, rítmica y con instrumentos muy marcados, distintos de los que se escuchan en una diversidad de...



18

de Terece B...

Si aprendes a reconocer algunos antonomásticos masculinos o si consideras que eres una persona con factores de riesgo, lo mejor es consultar a tu médico inmediatamente y en el caso de las mujeres es necesario hacer la prueba del Papanicolaou una vez por año.

El médico realiza el diagnóstico de condiciones que tienen la forma de una cañal: Manchas, verrugas, blanqueos e induras. No obstante, cuando se trata de lesiones sin características, como las que ocurren en el cuello del útero, el médico solo podrá confirmarla a través de una biopsia (transmisión de un pedazo pequeño de tejido para el diagnóstico) del sitio sospechoso, que se puede realizar a través de la colposcopia, una técnica curiosa vaginal (Papanicolaou). Además, la prueba de VIH puede ser una adición útil a la prueba de Papanicolaou para las exámenes selectivos de detección de mujeres de 30 años y más.

El mejor cuidado es reducir al mínimo los factores de riesgo y un chequeo constante. Y ... ¡proceda!

Los virus del papiloma humano son conocidos como la principal causa de cáncer cervical, que es el tipo de primera causa de muerte en mujeres en los Estados Unidos.

Envía tus preguntas a los prótes de la Comisión Editorial en el Cubículo del FECA y si quieres pensar de que aparece tu nombre envíatlas con un "señalamo, y por este medio serán contestadas tus inquietudes".

Si aprendes la existencia de algunos antonomásticos masculinos o si consideras que eres una persona con factores de riesgo, lo mejor es consultar a tu médico inmediatamente y en el caso de las mujeres es necesario hacer la prueba del Papanicolaou una vez por año.

El médico realiza el diagnóstico de condiciones que tienen la forma de una cañal: Manchas, verrugas, blanqueos e induras. No obstante, cuando se trata de lesiones sin características, como las que ocurren en el cuello del útero, el médico solo podrá confirmarla a través de una biopsia (transmisión de un pedazo pequeño de tejido para el diagnóstico) del sitio sospechoso, que se puede realizar a través de la colposcopia, una técnica curiosa vaginal (Papanicolaou). Además, la prueba de VIH puede ser una adición útil a la prueba de Papanicolaou para los exámenes selectivos de detección de mujeres de 30 años y más.

El mejor cuidado es reducir al mínimo los factores de riesgo y un chequeo constante. Y ... ¡proceda!

Los virus del papiloma humano son conocidos como la principal causa de cáncer cervical, que es el tipo de primera causa de muerte en mujeres en los Estados Unidos.

Envía tus preguntas a los prótes de la Comisión Editorial en el Cubículo del FECA y si quieres pensar de que aparece tu nombre envíatlas con un "señalamo, y por este medio serán contestadas tus inquietudes".

Hasta la próxima y ¡fíjense con quién se juntan!



7

A CONTINUACION TE RETO. A QUE ELABORES UN SOCIOGRAMA DEL TEXTO QUE ACABAS A LEER EN LA PÁGINA ANTERIOR. NO OLVIDES REPRESENTAR COMO SE RELACIONA CADA PERSONAJE DEL TEXTO.

BAUTIZO AL HIP HOP

KEVIN DONOVAN →

HIP HOP

BIOGRAFÍAS SONADORAS!!!

Rock-Pop mexicano

Calle Tacuba, Maná, Tarta Blanca, Pecco And Lowe, Javier Báez, Los Dug Dug S. Love Army, La Revolución de Emiliano Zapata, Molotov, Cartines, Zóe, Coda, La Megafauna Leonada Y Los Hijos Del Quinto Piso, Genialísimos Luz de Lumbra, etc.

1º **Linkin Park**

Origen: Los Ángeles, California, Estados Unidos

Género: Nu-metal, rock alternativo y rap metal.

Periodo de actividad: de 1996 presente

Miembros: Chester Bennington, Mike Shinoda, Joe Hahn, Brad Delson, Rob Bourdon, David Farrell.

El grupo se hizo famoso gracias a su disco debut Hybrid Theory. El nombre del grupo hace homenaje al Lincoln Park, de Santa Mónica, EE.UU.

2º. **U2**

Origen: Dublín, Irlanda

Género: Rock, pop rock, rock alternativo, post punk.

Periodo de actividad: 1976-presente

Miembros: Bono, The Edge, Adam Clayton, Larry Mullen. Es una banda de rock de Dublín, Irlanda. Formada en 1976, U2 ha sido una de las bandas más populares del mundo desde mediados de la década de 1980. Han sido galardonados con 22 premios Grammy, la cifra más alta para un artista de rock.



¿SABES QUÉ ES EL VPH O VIRUS DEL PAPILOMA HUMANO?

¿NO? PUES LEE ÉSTO

Por la Dra. M. Delia Angélica Pineda D.

Bienvenidos a esta sección de la revista "La chera interminable". En esta ocasión me toca a mí hablarles de un bicho cuya manifestación es muy frecuente y que se presenta sin ser evidente y por lo tanto es de fácil contagio cuando sus tejidos están con nuestra vida sexual, su nombre es VIRUS DEL PAPILOMA HUMANO (VPH por sus siglas). Te invito a conocerlo.

Este virus es un agente infeccioso que se transmite a través de las relaciones sexuales. El contagio ocurre porque los hombres portadores del VPH de la persona infectada se frotan contra la vagina de la mujer o se desprenden e ingresan a través de la capa mucosa del conducto (o) sexual.

El virus del papiloma humano, se considera que está involucrado en el 70% de los casos de cáncer del cuello uterino, el tumor maligno de aparición más frecuente en la mujer.

El VPH está clasificado dentro del grupo de enfermedades sexualmente transmisibles (EST). La infección puede ser ocasionada por una de las más de cien cepas (tipos) diferentes de VPH, el virus puede causar con un cuadro de síntomas, haciendo que el paciente no tenga conocimiento a menos que aparezcan alteraciones en la prueba de Papanicolaou o en la colposcopia.

Aproximadamente entre 6 semanas y 3 meses el virus puede permanecer en un estado de latencia y hasta 25 años, es decir, algunas veces pueden permanecer "dormidos" en la persona infectada y ésta no presenta ningún síntoma de la infección y posteriormente se pueden activar y formar los tejidos visuales. Mes al examen médico a que se refieren a través de los resultados de pruebas más avanzadas.

Tener antecedentes de enfermedades de transmisión sexual y contar con varias parejas sexuales son de los factores de riesgo que se deben tener en cuenta. De hecho, cada vez que se hace el diagnóstico de cualquier enfermedad de transmisión sexual es prudente realizar pruebas para descartar otras (sífilis, gonorrea, VPH, VIH, SIDA, etc.).

En gran número de casos ocurren de forma silenciosa (no hay síntomas). Sin embargo, el síntoma más característico es la aparición de condilomas (verrujas genitales).

Mujer: Manchas. De color gris o rosa, pedunculadas y suelen encontrarse en el cuello uterino (en las cavidades con la vagina, la pared vaginal, el genital (perineo) y el ano).

Virus: Manchas. Los presentes en el pene suelen ser lisos y pequeños. Mientras que los del perineo asemejan a una costra. A menudo, aparecen primero en el prepucio (piel que cubre el pene) y el glande, y luego en el escroto (piel externa de los testículos) y la región perineal.

¿Qué paso crees que sigue en la evolución del mango? escribilo en este cuadro

¿Hay alguna diferencia entre el mango y el conito? ¿Cuáles crees?



3º. Ewanescence

Origen: Lula, Rock, Adams, Estados Unidos

Géneros: Rock, Alternativo

Período de actividad: 1988 - presente

Miembros:

- Amy Lee
- Ben Byland
- Jim McCook
- Troy McLawhorn, Will Hurt



Unidad

Ewanescence se formó por la cantante Amy Lee y el guitarrista Ben Moody. Ambos se conocieron en julio de 1994 en un campamento para jóvenes. Hasta la fecha el CD fallen ha vendido 21.600.000 copias alrededor del mundo lo que le otorgó un enorme éxito a ewanescence.

El video musical de «Call Me When You're Sober» fue filmado en Los Ángeles y está basado en el cuento de hadas Caperucita Roja.

Amy Lee confirmó que había escrito una canción para la película Los Chicos de Nueva York, la Strut y el Espectro, producido por Danjae, pero fue rechazado debido a su «oscuro» sonido.

4º. Los Rolling Stones

No hace falta decir que cuando hablamos de The Rolling Stones estamos hablando de la banda de rock más grande de todos los tiempos. Junto a The Beatles son de las primeras agrupaciones en incursionar en el mundo del rock and roll y hasta la actualidad continúan en el mundo musical con el primer videoconocimiento.

The Rolling Stones nació en el año 1962 gracias a la unión de sus dos miembros fundadores, los músicos que pertenecieron a las bandas Mick Jagger y Keith Richards. El vocabulario de ambos músicos y el legendario guitarrista eran entusiastas adolescentes que iban juntos al colegio y como eran fanáticos de los discos de Fats y se fascinaron con la música. Junto con un amigo en común, Dick Taylor, formaron una banda llamada Little Boy Blue con los Blue Boys. A esta agrupación se les sumaron luego otros miembros: Brian Jones, Ian Stewart, y Tony Chapman. Poco tiempo después Taylor abandonó esta propuesta, y así nacieron los Rolling Stones.

14



11

50. ZOE.

Somos de Miranda de Ebro (Burgos) y empezamos a funcionar en el año 1993, y tras varios cambios en la formación del grupo, a lo largo de los años, es en el 2004 cuando queda configurada la banda actual. Nuestra música se mueve entre el pop y el rock con letras en castellano comprometidas con la juventud y su ambiente social en las cuales cualquier cosa puede verse reflejada. En junio de 2004 sale a la luz nuestro tercer disco "Carreteras Secundarias" con 10 temas nuevos y un vídeo-clip del tema "Años de Rebelión". Sin duda es el trabajo más completo y serio del grupo y suena algo más rockero que los dos anteriores. Es el primer disco de Zoe con 4 componentes y marca un antes y un después en el grupo dando comienzo una nueva etapa.

BIOGRAFÍAS DE SOLISTAS

1º Enrique Bunbury

Nombre: Enrique Ortiz de Landáuzuri Azurduy

Alias: Bunbury

Nacimiento: 11 de agosto de 1967

Origen: Zaratuzoa, España

Género: Rock

Instrumentos: Voz, Guitarras, bajo, batería, mandolina, armónica, piano, etc.

Periodo de actividad: 1984-Presente





Sabes cantar, aprende y has tus propuestas ¿Qué quieres cantar?

YA NO VOLVERÁS
L. Aristarain

A pasado mucho tiempo
Desde el día en que nos despedimos
Una brisa se llevó el recuerdo
De un amor que parecía eterno

Hean pasado tantos años
Me pregunto si aun veses de blanca
Si el domingo en tu día favorito
Y que nunca por olvidar que te amo

Y si pudieras escribirme en una carta,
Que nunca pa olvidar de mi vida
Si pudieras volver a verme y decirme de loar
Por que regresara algún día

No estara cantando esta canción tan triste
Mientras tu tristeza que en mi alma
Se amparan solo por que tu te fuiste

Y se que a mi vida ya no volverás
Ya te fuiste el alma y no regresaras.
Y por que otros amoros te probaron
Por que hoy estoy aquí triste y resignado

Hay Hay, Hay Hay amor.
Por que aun que me olvidas no regresaras

Me han contado que el solido es el cielo de las
que no han mudado
Pero un día quedaron sin cariño
Y hoy luchan por recuperar el tiempo

Desde el día en que te fuiste
De verdad me siento decepcionado y hoy te escribo
Este canto tan triste por si un día llegas a encon-
trarlo

Y si alguien llega a preguntarte que a pasado
Con la segunda parte de mi vida
Dile que tu corazón sigue en pedruzcos
Que hoy esta segunda parte esta vacía

Yo fuí un tanto por jugar con tu cambio en el tiempo
En que más me necesitabas de angustia
Y me portaba como un niño
Y por no haberme dado cuenta

Hay Hay Hay amor, por que aun no me olvi-
das no regresaras.

YA NO VOLVERÁS
L. Aristarain

A pasado mucho tiempo
Desde el día en que nos despedimos
Una brisa se llevó el recuerdo
De un amor que parecía eterno

Hean pasado tantos años
Me pregunto si aun veses de blanca
Si el domingo en tu día favorito
Y que nunca por olvidar que te amo

Y si pudieras escribirme en una carta,
Que nunca pa olvidar de mi vida
Si pudieras volver a verme y decirme de loar
Por que regresara algún día

No estara cantando esta canción tan triste
Mientras tu tristeza que en mi alma
Se amparan solo por que tu te fuiste

Y se que a mi vida ya no volverás
Ya te fuiste el alma y no regresaras.
Y por que otros amoros te probaron
Por que hoy estoy aquí triste y resignado

Hay Hay, Hay Hay amor.
Por que aun que me olvidas no regresaras

Me han contado que el solido es el cielo de las
que no han mudado
Pero un día quedaron sin cariño
Y hoy luchan por recuperar el tiempo

Desde el día en que te fuiste
De verdad me siento decepcionado y hoy te escribo
Este canto tan triste por si un día llegas a encon-
trarlo

Y si alguien llega a preguntarte que a pasado
Con la segunda parte de mi vida
Dile que tu corazón sigue en pedruzcos
Que hoy esta segunda parte esta vacía

Yo fuí un tanto por jugar con tu cambio en el tiempo
En que más me necesitabas de angustia
Y me portaba como un niño
Y por no haberme dado cuenta

Hay Hay Hay amor, por que aun no me olvi-
das no regresaras.

4.5.9 GLOSARIO.

Actividad metacognitiva.- Adaptación y manejo consciente de estrategias mentales durante un razonamiento determinado y la resolución del problema.

Aprendizaje.- Proceso mediante el cual se adquiere la capacidad de responder adecuadamente a una situación.

Codificación.- Proceso por el cual la información llega a la memoria.

Cognición.- Conocimiento que se adquiere mediante el ejercicio de las facultades intelectuales.

Comprender.- Captar el significado y el alcance de lo que ocurre o se dice.

Conocimiento.- Cada una de las facultades sensoriales del hombre.

Constructivismo.- Enfoque de aprendizaje que pone énfasis en que los individuos construyan activamente conocimiento y entendimiento.

Elaboración de estrategias.- Descubrimiento de un procedimiento para procesar información.

Evaluar.- Estimar el aprovechamiento que un alumno ha tenido en los estudios.

Lectura.- Proceso mediante el cual se descifra y se comprende un texto escrito o impreso, empleando para ello la vista o el tacto.

Leer.- Descifrar y comprender un texto escrito o impreso, empleando para ello la vista o el tacto.

Metacognición.- Es la cognición sobre la cognición, el conocimiento sobre el conocimiento, el pensamiento sobre el pensamiento.

Objetivos de aprendizaje.- Declaración específica de lo que estudiantes deben saber o ser capaces de hacer como resultado de la instrucción.

BIBLIOGRAFIA

Carney, T.H. (1996) Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Ediciones Morata

Cooper, JD. (1998) Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje Visor.

Cuetos, F. (2000) Psicología de la lectura. Barcelona: CISSPRAXIS

Martín, H. (2002) Leer para comprender y aprender. Madrid: CEPE.

Ruffinelli, J. (2001) Comprensión de la lectura .México: Trillas

Solé, I. (2001) Estrategias de lectura. Barcelona: Graò.

Santrock.J. (2002) Psicología de la educación .México: McGraw Hill.

CONCLUSIONES

El papel que la sociedad le ha dado a la educación es ser un instrumento que permita al individuo el progreso hacia la libertad, la justicia y la paz social” Delors (1996); situación que pone al sector educativo ante un gran reto, en el que las políticas deben ir encaminadas a desarrollar en el individuo no solo conocimientos conceptuales sino sobre todo útiles a su ser y estar, es decir propiciar un desarrollo integral.

Lo anterior es posible si los profesionales de la educación nos preocupamos más por el desarrollo de competencias en donde el alumno utilice los conceptos como parte de sus procesos de vida con actitud propositiva. En este sentido el pedagogo debe asumir junto con un trabajo multidisciplinario, el ser un analista y observador activo de las realidades educativas de su entorno para que, con su formación incida en su entorno; implementando estrategias de aprendizaje que ayuden al individuo a conformar estructuras cognitivas más acabadas, socializando los conocimientos anteriores, integrando los nuevos, pero sobre todo se reflejen en aprendizajes significativos aplicados a su vida diaria.

Sin embargo la realidad educativa en el caso de nuestro país nos rebasa al grado de ubicarnos en los últimos lugares de aprovechamiento a nivel mundial, situación que fue revelada (Julio 2003) en las evaluaciones realizadas por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) a través del programa PISA que es una serie de pruebas estandarizadas de habilidades de lectura, matemáticas y ciencias, que se aplicaron a jóvenes de entre 15 y 16 años.

Si bien sabemos que estos resultados son multifactoriales están afectando en la inserción de los jóvenes a los procesos académicos superiores e incluso productivos, al no poder hacer uso de los conocimientos en situaciones prácticas.

En el caso de la lectura se entiende como un proceso activo en el que se pone en juego “la capacidad para comprender, emplear información y reflexiona a partir de textos escritos, con el fin de lograr las metas individuales, desarrollar el

conocimiento y el potencial personal, y participar eficazmente en la sociedad” (PISA 2005).

Si bien a nivel nacional estos resultados impactaron de manera importante se ha intentado darle el matiz de parámetro de análisis propositivo, objetivo y confiable que sirvan de directriz de las políticas educativas en adelante.

En el Estado de México en especial a partir del 2007 se pone en práctica en todos los niveles educativos el programa **Leer para crecer**, propuesta interesante en aspectos teóricos y metodológicos pero que sin embargo en el nivel medio superior se convirtió solo en un proyecto más a cumplir con pocas repercusiones reales realizando acciones aisladas a través de acercar a los alumnos a la lectura pero no tanto como un medio sino como un fin de cumplimiento institucional hacia las autoridades educativas superiores, pero con poco o nulo reflejo en la realidad concreta y los alumnos continúan con las carencias en la comprensión lectora.

Por otro lado resultados obtenidos en el examen de selección de los alumnos que se ingresaron al ciclo escolar 2008- 2009 así como la experiencia de otras generaciones que a lo largo de 12 años de trabajo en la preparatoria nos han mostrado que uno de las problemáticas que se repiten en los alumnos es la carencia de comprensión lectora y por tanto de elementos que les permitan hacer uso de la lectura como una estrategia de aprendizaje ya que a pesar de tener acercamiento con textos de todos los ordenes, ya sean científicos o literarios la comprensión lectura es mínima y por tanto la deficiencia académica es notoria.

El trabajo del orientador educativo en el sistema educativo estatal y el nivel medio superior en especial, esta considerado como “un educador especializado que ofrece un servicio académico de apoyo directo al desarrollo de competencias, habilidades y valores del bachiller” (DOROE 1995) razón por la cual se hacia necesario implementar estrategias efectivas para este problema.

Por todo lo anteriormente expuesto, la propuesta de este trabajo a través del “Taller de comprensión lectora dirigido a los alumnos de la Escuela Preparatoria Oficial No. 113” pretende ser una alternativa de trabajo efectiva a realizar, pues permite al retomar puntos de interés del propio individuo así como los conocimientos anteriores y la incorporación de nuevos conocimientos.

Sin embargo, es importante el papel de la motivación como generador de aprendizajes por propia iniciativa y no como medida de cohesión y a la lectura para evaluar conocimientos, por lo que jugó un papel importante el conocer sus preferencias temáticas e incorporarlas en un formato atractivo para los adolescentes de entre 15 y 17 años, eligiendo una revista en la que se abordó temáticas tales como música y los comics, aspectos de interés sobre estilos, características, personajes. Cabe mencionar que estas revistas pasaron a conformar el manual del alumno en la cual incluso podrá trabajar con las estrategias de comprensión lectora que se retomaron del autor Carney, que se considero como una propuesta constructivista, activa en la que el alumno va haciendo su propia construcción de conocimientos y los incorpora haciendo de ellos aprendizajes significativos. Estas estrategias son factibles de utilizar en textos simples y complejos permitiendo su uso en la vida diaria y académica, proporcionándoles herramientas de uso para el estancia por el nivel educativo y que se refleje en mejoras académicas y de preparación para el nivel superior.

Cabe señalar que esta propuesta representa una tarea de investigación y de conocimiento de la realidad laboral en la cual me desenvuelvo profesionalmente, sumada a la posibilidad de identificar la importante función del orientador educativo, que si bien esta plasmada en el Documento Rector de Orientación Educativa, desafortunadamente en muchas ocasiones se convierte solo en funciones de prefectura por aspectos conductuales, dejando de lado su labor en los procesos de enseñanza aprendizaje, y amplio conocimiento de los aspectos biopsicosociales que influyen en los alumnos por los cambios propias de la adolescencia.

El trabajo sistemático de investigación, me proporciono las herramientas teórico metodológicas para actualizar y mejorar mi practica laboral, la que segura estoy redundará en mejoras para la institución, pero sobre todo a los alumnos de la Escuela Preparatoria, principal razón de ser del trabajo del Orientador Educativo.

BIBLIOGRAFIA GENERAL.

Álvarez, M. (1994) Orientación Educativa y Acción Orientadora. Relaciones entre teoría y práctica. España. Editorial EOS.

.Argudin, Y. (2003) Aprender a pensar leyendo bien. Universidad Iberoamericana. México.

Best, J.W. (1978) Como investigar en educación. Madrid. Ediciones Morata.

Bisquerra, A:R:(2001) Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona. Praxis.

Bisquerra, R y Álvarez M. (1998) VII” El modelo de programas”. Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona. Praxis.

Buendía, E.L. (1998). Métodos de investigación en psicopedagogía. México. Edit. McGraw Hill

Carney, T.H. (1996) Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Ediciones Morata.

Carretero, M. (1997) “Capítulo 1 y 2. Teorías de la Adolescencia” en Mario Carretero, Jesús Palacios y Álvaro Marcesi (comp.), Psicología evolutiva. 1. Adolescencia, madurez y senectud. Madrid Alianza Psicología.

Charria de Alonso.M:E: (2006) Hacia una pedagogía de la lectura. México. Ed. Larrousse.

Cooper, JD. (1998) Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje Visor.

Cuetos, F. (2000) Psicología de la lectura. Barcelona: CISSPRAXIS.

Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. México. Librería de la UNESCO.

García, J.E. (1999) Metodología de la investigación cualitativa. España. Edit. Aljibe.

Gobierno del Estado de México (1995) Documento Rector de Orientación Educativa. SECyBS. Estado de México.

Huget, T. (1989) Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. Madrid. Paidós.

INEE (2005) PISA para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje. México. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.

Kabalen,D.(1997) La lectura analítico-crítica: un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información .México: Trillas.

Martín, H. (2002) Leer para comprender y aprender. Madrid: CEPE.

Muñoz R.,B:A: (1986) Marco Teórico de la practica de la orientación educativa en el Colegio de Bachilleres. México: Mecnograma.

Nava, J. (2001) Situación actual y perspectivas de la orientación educativa en México. México. AMPO.

Otero. M.J. (2007) Dinámicas para la comprensión lectora. México. Gil Editores.

Papalia, D. (2001) Psicología del Desarrollo. Colombia: Mc Graw Hill.

Podall, M. y Comellas, M.J: (1997). Las estrategias del aprendizaje aplicadas al campo verbal y matemático. Barcelona: Alertes

Rodríguez Espinar, S. (Coord) (1993). Teoría y práctica de la orientación educativa. Barcelona: PPU.

Ruffinelli. J. (2001) Comprensión de la lectura .México: Trillas.

Sánchez, M. (2004). Desarrollo de habilidades del pensamiento. México. Trillas-; ITESM.

Solé, I. (2001) Estrategias de lectura. Barcelona: Graò.

Santrock.J. (2002) Psicología de la educación .México: McGraw Hill.

Tarragona, M. (2004). El adolescente y las relaciones familiares. México, UNAM y Educere.

Velaz,M. (2002) Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas, evaluación. Málaga. Aljibe.

BIBLIOGRAFIA VIRTUAL

Greybeck, B.(1999). La metacognición y la comprensión de la lectura. Estrategias para los alumnos de Nivel Superior en Educa Revista de Educación / Nueva Época Núm. 8 / Enero-Marzo 1999
<http://www.educación.jalisco.gob.mx/srias/educación/consulta/educar/o8>:

Gómez Palacio, M (1999).El Programa Nacional para el fortalecimiento de la escritura, entrevista con Margarita con Margarita Gómez Palacios_en Educar Revista de Educación / Nueva Época Núm. 8 / Enero-Marzo 1999.
<http://www.educación.jalisco.gob.mx/srias/educación/consulta/educar/o8>

http://perso.wanadoo.es/angel.saez/pagina_nueva_162.htm

Géneros EMO

[http://es.wikipedia.org/wiki/Emo_\(g%C3%A9nero_musical\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Emo_(g%C3%A9nero_musical))
groups.myspace.com

Género dark

http://www.geocities.com/agua_fiera/analisismdt.html

Géneros punk

<http://es.wikipedia.org/wiki/Punk>

New wave

http://es.wikipedia.org/wiki/New_wave

POP.

<http://es.wikipedia.org/wiki/Pop>

Hip hop

http://es.wikipedia.org/wiki/Hip_hop

Metal

http://es.wikipedia.org/wiki/Heavy_metal

Dragon Ball

<http://bola-de-dragon.metropoliglobal.com/historia.html>

Sailor moon

http://es.wikipedia.org/wiki/Sailor_Moon

Manga

<http://es.wikipedia.org/wiki/Manga>

Naruto

[http://es.wikipedia.org/wiki/Naruto_\(manga\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Naruto_(manga))