



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**UN ACERCAMIENTO A LA LECTURA Y ESCRITURA  
DE TEXTOS EXPOSITIVOS CON ALUMNOS DE PRIMER AÑO  
DE SECUNDARIA TÉCNICA**

**INFORME ACADÉMICO  
POR ACTIVIDAD PROFESIONAL**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS**

**PRESENTA:  
ARTURO CÉSAR CORONA GARCÍA**

**ASESORA :  
DRA. MA. DE LOS ÁNGELES ADRIANA ÁVILA FIGUEROA**



**MÉXICO, D.F.**

**2010**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

## DEDICATORIA

A la Universidad Nacional Autónoma de México.

A mi familia.

A Gabriela, mi esposa.

## AGRADECIMIENTOS

Este informe no hubiera sido posible sin la ayuda y la enorme paciencia de mi asesora, la Dra. Ma. de los Ángeles Adriana Ávila Figueroa. Agradezco la lectura, los comentarios y la disposición de mis sinodales: Lic. José Antonio Muciño Ruiz, Dr. Juan Coronado López, Dr. Axayácatl Campos García Rojas y Dr. Carlos Huaman López.

Las cosas no valen sino en la proporción exacta de lo que cuestan.

A. D. Sertillanges, *La vida intelectual*.

- ¿Qué vas a ser cuándo seas grande? En el fondo, la misma cosa. Ahora no eres nada. Serás después de pasar por la escuela.
- Cuando crezca quiero tener mucho tiempo para ver las nubes.
- Cuando crezca deseo volar papalotes, como lo hago ahora.
- No está bien eso hijo. ¿Tú vas a ser doctor, ingeniero, dentista...?

Rubem Alves, *Estórias de quem gosta de ensinar*.

Cada curso me encontraba con algún alumno que me preguntaba, el primer día de clases, si iba a ser obligatorio leer. Cuando preguntan esto te están diciendo otra cosa: no se trata de que no les guste leer, lo que no les gusta es que a continuación les preguntes, que les pongas en evidencia en clase, aparecer ante los ojos de los demás y los propios como un imbécil. ¡Todo eso no tiene nada que ver con la lectura! ¡Las preguntas no son la lectura!

Cuando se habla de violencia en la escuela no hay que olvidar que la escuela es, *per se*, el lugar de todas las violencias. Es el lugar donde se entrechocan el conocimiento y la ignorancia. Enseñar es violento, es violentar al otro.

Daniel Pennac. *Mal de escuela*.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	3
1. Comienzo de la educación secundaria.	3
1. 2. Nivel al que pertenece la educación secundaria.	5
1. 3. Finalidad de la educación secundaria a partir del 2006.	5
1. 4. Competencias que se enseñan en la educación secundaria a partir de 2006.	6
1. 5. Modalidades de la educación secundaria.	7
1. 6. Secundarias Técnicas.	8
1. 7. Mapa curricular actual de las Escuelas Secundarias Técnicas y Generales.	10
CAPITULO II. SEMBLANZA DE LA ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA NÚM. 45 “IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO”	12
2. Antecedentes de la Escuela Secundaria Técnica núm. 45 “Ignacio Manuel Altamirano”.	12
2. 1. Ubicación del centro laboral.	12
2. 1. 2. Croquis de la Escuela Secundaria Técnica núm. 45.	14
2. 2. Contexto escolar.	15
2. 2. 1. Personal que labora en el turno vespertino.	15
2. 2. 2. Grupos y distribución.	15
2. 2. 3. Datos de identificación.	16
2. 2. 4. Antecedentes escolares.	16
2. 2. 5. Estructura familiar.	18
2. 2. 5. 1. Estado civil de los padres.	18
2. 2. 5. 2. Edad de los padres.	19
2. 2. 5. 3. ¿Con quién vive el alumno?	19
2. 2. 5. 4. Escolaridad de los padres y tutores.	19

2. 2. 5. 5. Ocupación de los padres.	20
2. 2. 5. 6. Ingreso mensual.	21
2. 2. 6. Problemas de la comunidad.	21
2. 3. Recapitulación.	21
CAPÍTULO III. DESCRIPCIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE ESPAÑOL PARA SECUNDARIA 2006	25
3. Programas de estudio de la asignatura de Español 2006.	25
3. 1. Contenidos.	25
3. 1. 1. Prácticas sociales del lenguaje.	25
3. 1. 1. 1. Distribución de las prácticas sociales del lenguaje en tres ámbitos.	26
3. 1. 1. 2. Ámbito de Estudio.	26
3. 1. 1. 3. Ámbito de Literatura.	26
3. 1. 1. 4. Ámbito de Participación ciudadana.	26
3.1. 2. Temas de reflexión.	27
3. 1. 3. Proyectos didácticos.	27
3. 1. 4. Actividades permanentes.	27
3. 1. 4. 1. Actividades de realización frecuente.	27
3. 1. 4. 2. Actividades de largo plazo.	28
3. 2. Propósitos.	28
3. 2. 1. Aprendizajes esperados.	28
3. 2. 2. Propósito general de la enseñanza del español en educación básica.	28
3. 2. 3. Propósitos para la enseñanza del español en la educación secundaria.	28
3. 2. 4. Propósitos para cada grado.	29
3. 3. Organización de prácticas sociales del lenguaje por bloques para primer grado.	30
3. 4. La evaluación en el nuevo programa.	31
CAPÍTULO IV. PARADIGMA COGNITIVO Y SUS APLICACIONES EN EDUCACIÓN	33

4. La psicología cognitiva.	33
4. 1. Modelos cognitivos.	35
4. 2. Aprendizaje estratégico.	36
4. 3. Concepción del alumno y del maestro.	37
CAPÍTULO V. COMPRENSIÓN LECTORA EN TEXTOS EXPOSITIVOS (INFORMATIVOS)	38
5. ¿Qué es leer?	38
5. 1. Comprensión lectora. Variables que intervienen.	40
5. 2. Los esquemas en la lectura y su importancia en la comprensión.	42
5. 3. Tipología textual.	44
5. 3. 1. Clasificación de textos según Teun A. van Dijk.	45
5. 3. 1. 1. Texto narrativo.	45
5. 3. 1. 2. Estructuras argumentativas.	46
5. 3. 1. 3. El tratado científico.	46
5. 3. 2. Tipología textual propuesta por Teodoro Álvarez Angulo.	47
5. 3. 2. 1. Texto narrativo.	47
5. 3. 2. 2. Texto descriptivo.	47
5. 3. 2. 3. Texto argumentativo.	48
5. 3. 2. 4. Texto expositivos-explicativo.	48
5. 4. Estructuras retóricas de los textos expositivos.	50
CAPÍTULO VI. LECTURA DE TEXTOS EXPOSITIVOS	51
6. La comprensión del texto a partir de la reconstrucción hecha por el lector de la macroestructura.	51
6. 1. Estructura, superestructura y las macrorreglas según Teun van Dijk.	51
6. 2. El lector y la construcción de la macroestructura según Emilio Sánchez Miguel.	53
6. 3. Programas de Instrucción para la comprensión lectora.	54



6. 3. 1. Programa de instrucción de Eduardo Vidal-Abarca Gámez y Ramiro Gilabert Pérez.	54
6. 3. 2. Programa de instrucción de Emilio Sánchez Miguel.	55
6. 3. 3. Programa de instrucción de Juan García Madruga.	56
CAPÍTULO VII. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA. COMPRENSIÓN DE LA LECTURAY SU RESULTADO EN LA ELABORACIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS	57
7. 1. Descripción de tres proyectos didácticos.	57
7. 1. 1. Plan anual de trabajo.	58
7. 1. 2. Lectura y escritura: habilidades necesarias para crear una comunidad de lectores y escritores.	60
7. 2. Escritura de un tríptico.	61
7. 3. Monografía.	84
7.4. Exposición.	94
CONCLUSIONES	98
BIBLIOGRAFÍA	103
APÉNDICES	107
I. PROGRAMA DE ESTUDIOS DE PRIMER GRADO.	107
-TRÍPTICO.	107
-MONOGRAFÍA.	107
-EXPOSICIÓN.	108
II. INDICADORES DE EVALUACIÓN.	110
-TRÍPTICO.	110
-MONOGRAFÍA.	111

-EXPOSICIÓN.	111
ANEXOS	113
I. LOS CAMBIOS CURRICULARES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICA.	113
II. LECTURAS.	115
1. <i>EL MUNDO NATURAL.</i>	115
2. <i>EL CANTOR DE LA CHARCA.</i>	116
3. <i>SALTIMBANQUIS CON BOLSILLO.</i>	117
III. TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES	118

## INTRODUCCIÓN

En el presente informe describo las estrategias que enseñé a estudiantes de primer año de secundaria técnica en el Distrito Federal para que leyeran, comprendieran y reescribieran un texto expositivo; así como para que organizaran, redactaran y expusieran sus investigaciones frente al grupo. Este reporte contiene, además, mis experiencias, métodos y evidencias de trabajo. El documento está dividido en siete capítulos.

En el primer capítulo comento brevemente datos relevantes de la educación secundaria en México: nivel al que pertenece, su finalidad, las competencias que enseña desde el 2006, las modalidades con las que cuenta. Respecto a la secundaria técnica, expongo los inicios, sus actividades tecnológicas vigentes y el mapa curricular actual.

En el segundo capítulo brindo los antecedentes de la Escuela Secundaria Técnica núm. 45, la ubicación del plantel, los datos referentes al inmueble, el croquis de la escuela, y el contexto que divido en dos partes, la primera relacionada con los profesores, y la segunda con los estudiantes, sus familias y el ambiente que rodea a la escuela.

En el tercer capítulo presento una descripción del *Programa de Estudio de Español 2006*, contenidos, distribución de las prácticas sociales del lenguaje en ámbitos (estudio, literatura y participación ciudadana), propósitos: 1. General de la enseñanza del español en la educación básica. 2. Para la enseñanza del español en la educación secundaria. 3. Para cada grado (primero, segundo y tercero de secundaria). Además incluyo, los aprendizajes esperados. Muestro la organización por bloques de las prácticas sociales del lenguaje.

En el capítulo cuarto ofrezco datos sobre el paradigma cognitivo y sus aplicaciones en educación, psicología instruccional, concepción de la enseñanza en el paradigma cognitivo, el aprendizaje desde la teoría de los esquemas, estrategias de enseñanza, técnicas concretas para el entrenamiento en estrategias de aprendizaje; concepción del alumno y del maestro desde este modelo psicológico.

En el capítulo quinto expongo tres conceptos sobre qué es leer, las investigaciones referentes a comprensión lectora de textos expositivos, los esquemas y su importancia en dicha actividad. Apunto a demás qué se entiende por esquema (importancia y características). Comento qué es un texto, según Teun van Dijk. Presento la tipología textual hecha por éste y por Teodoro Álvarez Angulo.

En el capítulo sexto analizo cómo se lleva a cabo la lectura de textos expositivos y los beneficios que ofrecen los programas de instrucción en esta actividad. Inicio con la

comprensión del texto a partir de la reconstrucción de la macroestructura hecha por el lector. Describo los elementos que se involucran en el proceso de comprensión: (estructura, superestructura y las macrorreglas) según Teun van Dijk y Emilio Sánchez Miguel. Refiero los programas de instrucción para la comprensión lectora elaborados por Eduardo Vidal-Abarca Gámez y Ramiro Gilabert Pérez, Emilio Sánchez Miguel y Juan García Madruga.

En el capítulo séptimo presento mi planeación anual de trabajo y describo mi práctica profesional. Expongo los procesos que llevé a cabo en los trabajos de lectura y escritura para la elaboración de un tríptico, una monografía y la organización de las ideas para planear y exponer una investigación.

Finalmente, incluyo unos apéndices y anexos. En los apéndices transcribo los tres contenidos de español de primer grado que utilicé para los tres proyectos didácticos. En los anexos proporciono datos sobre los cambios curriculares en la educación secundaria técnica, las lecturas *El mundo natural*, *El cantor de la charca* y *Saltimbanquis con bolsillo* y algunos trabajos de mis alumnos.

## CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen bajo circunstancias que escojan sino bajo aquellas con las que se enfrentan directamente, legadas y transmitidas por el pasado.

Karl Marx, *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*

### 1. Comienzo de la educación secundaria.

La educación secundaria, en México, surge en 1925. Fue creada por el educador, diplomático y político regiomontano Moisés Sáenz Garza (1888-1941) y administrada por la Secretaría de Educación Pública.<sup>1</sup>

Para Moisés Sáenz, la educación secundaria debería ser: un nivel educativo independiente y nuevo que pudiera cursarse después de la primaria y comprendiera tres años de estudio, durante el periodo de 12 a 15 años que coincidiera con la adolescencia, tomando en cuenta las características y necesidades de esta etapa. Él pensaba en una escuela para todos, flexible y diferenciada que diera cabida a la diversidad, con múltiples opciones de salida hacia distintos campos del saber o actividades futuras. Sáenz vislumbraba un sistema educativo inspirado en los principios de fomento a la salud, la preparación para actuar en familia y en sociedad, el diagnóstico y encauzamiento de la vocación, la preparación para la ciudadanía, la capacitación para el aprovechamiento del tiempo libre y la formación ética. Además que contribuyera a estructurar la nacionalidad mexicana y proporcionara una cultura general a quienes la cursaran y un nivel educativo que requiriera, para el ejercicio de la enseñanza, de maestros con una formación específica que les permitiera mejorar sus técnicas de enseñanza y consolidar su función.<sup>2</sup>

Antes de 1925, los estudios secundarios formaron parte de la primaria superior, de los estudios preparatorios o de las escuelas normales, y su finalidad principal consistía en preparar a aquellos que aspiraban a estudiar alguna carrera profesional, quienes en su gran mayoría pertenecían a las clases medias de las zonas urbanas.<sup>3</sup> Durante más de 80 años de existencia, el servicio de educación secundaria se ha extendido paulatinamente en todos el país adoptando

---

<sup>1</sup> Moisés Sáenz G. realizó estudios de postgrado en la Sorbona de París. Obtuvo el grado de doctor en Filosofía en la Universidad de Columbia, Nueva York, bajo la supervisión de John Dewey. Su tesis doctoral se tituló *La educación comparada* (Estados Unidos y Europa), la cual incluía un proyecto de adaptación para las escuelas secundarias de México.

<sup>2</sup> Véase <http://normalista.ilce.edu.mx>

<sup>3</sup> Cf. SEP, *Reforma de la educación secundaria. Fundamentación curricular*, p. 5.

distintas modalidades para atender una demanda creciente de alumnos ubicados en contextos diversos. En 1993, con la reforma de los artículos 3 y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se estipuló la obligatoriedad de la educación secundaria y se le reconoció como la etapa final de la educación básica,<sup>4</sup> con esta decisión la secundaria se unió a la primaria y al preescolar, con un enfoque dirigido a reconocer los saberes y las experiencias previas de los estudiantes, propiciar la reflexión y la comprensión, el trabajo en equipo y el fortalecimiento de actitudes para la convivencia democrática y para la participación, y de manera relevante, en desarrollar capacidades y competencias. No obstante, el exceso de contenidos ha impedido que los maestros apliquen cabalmente los enfoques propuestos; la atomización de los contenidos ha obstaculizado su integración y la motivación ha sido insuficiente para que los alumnos aprendan y realicen con agrado su trabajo escolar.

Con el fin de atenuar y de superar éstas y otras condiciones internas y externas que afectan el trabajo de la escuela secundaria, el Programa Nacional de Educación (ProNaE) 2001-2006 planteó la necesidad de reformar nuevamente la educación secundaria; poniendo mayor énfasis en transformaciones que además de incidir favorablemente en lo curricular, mejoren todas las condiciones indispensables para una práctica docente efectiva y el logro de aprendizajes significativos para los estudiantes. Con ese objetivo dio inicio en el año 2002 la Reforma de la Educación Secundaria.<sup>5</sup>

Actualmente la preocupación por mejorar la educación secundaria es una constante en los distintos sistemas educativos del mundo. Existe el convencimiento de que los adolescentes no pueden ser adecuadamente atendidos con las medidas y los recursos aplicados en otras épocas y para otras generaciones. No obstante, las diferencias en la legislación o en las formas que adoptan los sistemas educativos, se identifican orientaciones comunes en las distintas propuestas de cambio que comparten también la reforma de la educación secundaria en México, entre las que destacan:

- a) Unir la educación secundaria a un ciclo formativo básico y general.
- b) Centrar la formación de los alumnos en las competencias para saber, saber hacer y ser, con respecto a su identidad, diferencias y características sociales.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> De acuerdo con la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, el artículo 3º, primer párrafo, estipula que: “La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria.” Por otra parte, el artículo 31, fracción I, apunta: “Son obligaciones de los mexicanos: I. Hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria y secundaria, y recibir la militar, en los términos que establezca la ley”.

<sup>5</sup> Cf. SEP, *Reforma de la educación secundaria. Fundamentación curricular*, p. 6.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 7.

- c) Ofrecer a todos los alumnos oportunidades equivalentes de formación, independientemente de su origen social y cultural.
- d) Hacer de la escuela un espacio para la convivencia, donde los jóvenes puedan desplegar su creatividad y encontrar respuesta a sus intereses, necesidades y saberes diversos.
- e) Promover la disposición de los jóvenes para asumir compromisos colectivos en aras de la defensa y la promoción de los derechos humanos, el respeto a la diversidad, el rechazo a la solución violenta de las diferencias y el fortalecimiento de valores orientados a la convivencia.
- f) Replantear la formación técnica que ofrece la escuela, tomando en cuenta los acelerados cambios en el tipo de habilidades y competencias que se requieren para desempeñar exitosamente en el mundo laboral.
- g) Incorporar como parte de las herramientas que apoyan el estudio, el empleo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

## 1. 2. Nivel al que pertenece la educación secundaria.

La escuela secundaria es un nivel educativo básico y gratuito, al cual asisten jóvenes de edades que oscilan entre los 12 y los 15 años, quienes estudian tres grados, que corresponden a tres ciclos, cada uno de 200 días. En ella se trabaja por asignaturas que son atendidas por diferentes profesores, especialistas en la materia, egresados de la Escuela Normal Superior, de institutos con estudios técnicos y de distintas universidades públicas y privadas.<sup>7</sup>

## 1. 3. Finalidad de la educación secundaria a partir del 2006.

Este nivel educativo tiene como finalidad que los alumnos que egresen:

Utilicen el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales. Reconozcan y aprecien la diversidad lingüística del país.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Véase YNCLÁN, Gabriela y Elvia ZÚÑIGA Lázaro, *En busca de dragones. Imagen, imaginario y contexto del docente de secundaria*, p. 113 y 114. Según las investigadoras, el 83 % de los maestros que trabajan en secundarias de México son profesionistas, es decir, egresados de universidades sin formación pedagógica. De acuerdo a sus investigaciones “al final de los años ochenta una gran cantidad de profesores de la Escuela Normal Superior abandonaron las aulas de secundaria porque la remuneración económica no correspondía con el trabajo administrativo y pedagógico que realizaban”. Tal hecho produjo un déficit de docentes. Para resolver este problema la SEP admitió en sus secundarias (especialmente en las técnicas) a pasantes y licenciados- no formados en la docencia- cuyo perfil académico correspondiera (de acuerdo al *Catálogo de profesiones*) con las asignaturas del currículum.

Por otra parte, Emilio Tenti Fanfani en su libro *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay* nos muestra que, a diferencia de México, la mayor parte de los profesores de secundaria, de estos cuatro países, son docentes, formados por una institución dedicada a ello. Con base en los resultados ofrecidos por el autor se sabe que estudiaron para ser profesores y ejercen su carrera en Argentina, un 77.5 %, en Brasil, un 88.3 %, en Perú, un 90.3 % y en Uruguay, un 62.4 %. Se puede pensar que ser egresado de alguna Escuela Normal de Maestros influye en la calidad educativa, sin embargo esto no es cierto ni en México ni en ninguna de las cuatro regiones mencionadas. Véase TENTI FANFANI, Emilio, *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, p. 62.

<sup>8</sup> Cf. SEP, *Educación básica. Secundaria. Plan de estudio 2006*, p. 10.

Empleen la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones; identifiquen problemas, formulen preguntas, emitan juicios y propongan diversas soluciones.

- Seleccionen, analicen, evalúen y compartan información proveniente de diversas fuentes y aprovechen los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.
- Apliquen los conocimientos adquiridos a fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente, en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de la vida.
- Conozcan los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pongan en práctica al analizar situaciones y decisiones con responsabilidad y apego a la ley.
- Reconozcan y valoren distintas prácticas y procesos culturales. Contribuyan a la convivencia respetuosa. Asuman la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- Sepan y valoren sus características y potencialidades como ser humano, se identifiquen como parte de un grupo social, emprendan proyectos personales, se esfuercen por lograr sus propósitos y asuman con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.
- Aprecien y participen en diversas manifestaciones artísticas. Integren conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.
- Se reconozcan como seres con potencialidades físicas que les permitan mejorar su capacidad motriz en contextos lúdicos, recreativos y deportivos.

#### 1. 4. Competencias que se enseñan en la educación secundaria a partir de 2006.

La educación secundaria desarrolla, desde todas las asignaturas, diferentes tipos de competencias. Para la SEP una competencia es “un sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, como motivación, valores y emociones, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales. Una competencia involucra, por tanto, un saber hacer (habilidades), con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes)”.<sup>9</sup>

Las competencias que se enseñan en la secundaria están enfocadas para: el aprendizaje permanente, el manejo de la información, de situaciones y la convivencia.

---

<sup>9</sup> Véase SEP, *Plan de estudios 2006*, p. 11.



- **Para el aprendizaje permanente.** Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
- **Para el manejo de la información.** Se relacionan con: la búsqueda, evaluación y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar, y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.
- **Para el manejo de situaciones.** Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.
- **Para la convivencia.** Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.
- **Para la vida en sociedad.** Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.<sup>10</sup>

#### 1. 5. Modalidades de la educación secundaria.

---

<sup>10</sup> *Ibid.*, pp. 10-12.

La educación secundaria, en escuelas públicas, organiza sus servicios bajo las siguientes modalidades: Secundarias Generales, Secundarias Técnicas, Telesecundarias y Secundarias para Trabajadores; las escuelas privadas, por su parte, sólo brindan los dos primeros tipos.

Secundarias Generales. La educación secundaria general se proporciona a la población de 12 y 15 años de edad que concluyo la educación primaria. Trabajan en turno matutino (de 7:30 a 13:40 horas) y vespertino (de 14:00 a 20:10 horas), y organizan las clases en 35 sesiones a la semana, la mayoría con contenidos de formación general y algunas otras de desarrollo de habilidades. En la Ciudad de México existen 600 secundarias generales públicas.

Telesecundarias. Las telesecundarias tienen sólo turno matutino (de 8:00 a 14:00 horas) y atiende la demanda educativa de la población que no tiene acceso a escuelas secundarias generales o técnicas, apoyando el servicio en el uso de medios electrónicos y de comunicación (televisión, señal satelital, videos). Hay un profesor por grupo que facilita el aprendizaje y brinda apoyo didáctico.

Secundarias para Trabajadores. Esta modalidad se brinda a personas de 15 años o más. Cuenta con tres turnos: matutino (de 7:30 a 13:40 horas), vespertino (de 14:00 a 20:00 horas) y nocturno (de 17:00 a 21:45 ó 17:30 a 22:15 horas). Su plan de estudios no incluye actividades tecnológicas, talleres ni educación física.<sup>11</sup>

#### 1. 6. Secundarias Técnicas.

Al ser ésta la modalidad en la que se suscribe mi actividad, mencionaré brevemente parte de su historia.

Los antecedentes de las Escuelas Secundarias Técnicas en el D. F. pueden remontarse desde las escuelas de artes y oficios del siglo XX. Sus orígenes se encuentran en el *Plan piloto de educación secundaria* de 1959, aplicado con carácter experimental en la escuela de enseñanzas especiales núm. 1 “Rafael Dondé”, “Sor Juana Inés de la Cruz” y en el Instituto tecnológico de Celaya, Guanajuato.<sup>12</sup> Formalmente, la Educación Secundaria Técnica fue creada en 1978. A lo largo de su historia ha diseñado sus propios planes de estudio en cuanto a la educación tecnológica.<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> <http://www.afsedf.sep.gob.mx>

<sup>12</sup> Véase DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS SECUNDARIAS TÉCNICAS, *Los cambios curriculares en la educación secundaria técnica*, p. 1.

<sup>13</sup> *Op. cit.*, p. 2 y ss.

De 1959 hasta 1978, la Secretaría de Educación Pública ofreció sus servicios con un carácter técnico a través de diversos organismos en los ámbitos: industrial, de servicios, agropecuario, forestal y pesquero. Con el fin de unificar la educación técnica en el nivel medio básico, fueron necesarias diversas acciones (véase anexo 1. *Cambios curriculares en la educación secundaria técnica*).

La educación secundaria técnica, en el Distrito Federal, se ofrece a alumnos de 12 a 15 años de edad, en los turnos matutino y vespertino con horarios de 7:00 a 14:00 horas, para el primero y de 14:00 a 21:00 horas, para el segundo. Los egresados obtienen un diploma que avala su Actividad Tecnológica.

Aunado a este servicio educativo, se brindan Cursos Modulares de Formación Tecnológica para personas mayores de 15 años que desean especializarse en alguna tecnología que les permita acceder al mercado de trabajo. Pueden elegir entre 21 opciones, las cuales se dividen en dos áreas: industrial y de servicios administrativos de apoyo para la producción. Entre ellas destacan: Industria del Vestido, Secretariado y Computación. Otras actividades tecnológicas de importancia son: Electricidad, Electrónica, Máquinas y Herramientas, Mecánica Automotriz, Carpintería, Construcción, Ductos y Controles, Dibujo Industrial, Preparación y Conservación de Alimentos y Contabilidad. En el Distrito Federal existen 119 secundarias técnicas públicas.

La educación secundaria técnica se caracteriza por dar a los educandos los elementos básicos para la comprensión, elección y utilización de los procesos y medios tecnológicos en general, así como el acercamiento a un ámbito técnico particular, a partir de una actividad concreta que se lleva a cabo durante ocho sesiones (de 50 minutos) a la semana (la asignación de estas sesiones corresponde al Plan de 1993).

La educación técnica que imparte la secundaria tiene como finalidades:

- La creación de una conciencia tecnológica.
- El logro de un acercamiento al mundo del trabajo mediante la aplicación de los conocimientos y habilidades para el uso de herramientas y materiales, como para el desarrollo de procesos que le permitan la solución de problemas en su vida cotidiana. Todo esto con el fin de incorporar a los alumnos al ámbito laboral.
- La detección de problemas de su entorno y el planteamiento de los posibles soluciones de éstos, lo que les facilitará cobrar conciencia de su participación y de las transformaciones logradas.

- La unión de los contenidos de las materias que integran el plan de estudio, en donde la Educación Tecnológica puede ser un punto de convergencia.
- La toma de decisiones en el proceso de elección vocacional a través de la identificación de las actividades de la tecnología o de un ámbito tecnológico en particular y las aptitudes propias del alumno.<sup>14</sup>

### 1. 7. Mapa curricular actual de las Escuelas Secundarias Técnicas y Generales.

Con base en el perfil de egreso para la educación básica, los espacios de formación de los alumnos de educación secundaria se organizan de la siguiente manera: a) Formación general y de contenidos comunes, b) Asignatura estatal y c) Orientación y Tutoría.

#### a) Formación general y de contenidos comunes.

Es el espacio formativo con mayor carga horaria en el currículo. Los contenidos de las asignaturas que lo conforman se establecen bajo normatividad nacional y su propósito es enriquecer el conocimiento del español y de una lengua extranjera; el uso de herramientas numéricas para aplicarlas en el razonamiento y la resolución de problemas matemáticos; la comprensión y el aprecio del mundo natural y tecnológico, así como el reconocimiento de las interacciones y los impactos entre ciencia, tecnología y sociedad; la comprensión del espacio geográfico, del acontecer histórico, la producción artística y del desarrollo humano basado en aspectos cívicos, éticos y en las capacidades motrices. Para la formación artística se diseñaron contenidos para cada lenguaje: Danza, Teatro, Música y Artes Visuales.<sup>15</sup>

#### b) Asignatura estatal

Este espacio curricular ofrece oportunidades para integrar y aplicar aprendizajes del entorno social y natural de los estudiantes; reforzar, unir y apoyar el desarrollo de proyectos transversales derivados del currículo; fortalecer contenidos específicos, e impulsar el trabajo en relación con situaciones y problemas particulares de la región donde viven los estudiantes.

#### c) Orientación y Tutoría

Orientación y Tutoría se incluyen con el propósito de acompañar a los alumnos en su inserción y participación en la vida escolar, conocer sus necesidades e intereses, además de coadyuvar en la formulación de su proyecto de vida comprometido con la realización personal y el mejoramiento de la convivencia social. Se asignó una hora a la semana en cada grado,

---

<sup>14</sup> Véase <http://www.afsedf.sep.gob.mx>

<sup>15</sup> Cf. SEP, *Educación básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*, pp. 29 y 30.

pero no debe concebirse como una asignatura más. El tutor, en colaboración con el conjunto de maestros del grupo en cuestión, definirá el contenido del programa que se llevará a fin de garantizar su pertinencia.

Primer grado	Sesiones	Segundo grado	sesiones	Tercer grado	sesiones
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (énfasis en Biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y el Mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I*	3/8	Tecnología II*	3/8	Tecnología III*	3/8
Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura Estatal	3				
Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1
Total	35		35		35

Cuadro 1. Mapa curricular

En el cuadro 1 se muestra el mapa curricular de la educación secundaria Técnica y General, la única diferencia entre éstas es el número de sesiones asignadas a las asignaturas tecnológicas.<sup>16</sup>

<sup>16</sup> *Op. cit.*, p. 31. Cabe aclarar que desde 2006 las actividades tecnológicas (los talleres) se convierten en asignaturas.\*En el caso de la asignatura Tecnológica, la distribución horaria no será restrictiva para la educación secundaria técnica, con la finalidad de que se cumpla con los requerimientos pedagógicos que caracterizan a esta modalidad y, por tanto, sus cargas horarias serán determinadas por los campos tecnológicos impartidos (8 sesiones a la semana).

## **CAPÍTULO II. SEMBLANZA DE LA ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA NÚM. 45 “IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO”**

### 2. Antecedentes de la Escuela Secundaria Técnica núm. 45 “Ignacio Manuel Altamirano”.

La Escuela Secundaria Técnica núm. 45 “Ignacio Manuel Altamirano” se fundó en septiembre de 1972. En un principio la secundaria llevó el nombre de Escuela Industrial<sup>17</sup> núm. 178 y estuvo ubicada en la calle de Michoacán 21 de la colonia Tizapan en la delegación Álvaro Obregón. Contó con dos grupos de primer año y ofreció sus servicios sólo en el turno matutino.

En 1973, la Escuela Industrial núm. 178 cambió de domicilio. El Ing. Miguel Ángel Vela, director entonces, se trasladó con sus dos grupos de primer año a un predio localizado en la delegación La Magdalena Contreras del Distrito Federal. El terreno en el que se asentó el plantel perteneció a la Hacienda de Eslava y fue donado por el comisario ejidal Margarito Bassoco Jiménez. Cabe resaltar que la propiedad sólo contaba con un edificio construido (el A, véase croquis) donde se encontraba la dirección y las aulas.

En 1979 dejó de llamarse Escuela Industrial núm. 178 y se convirtió en Escuela Secundaria Técnica núm. 45 y fue hasta el 15 de abril de 1983 cuando la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST) le permitió añadir “Ignacio Manuel Altamirano” que conserva hasta hoy.<sup>18</sup>

#### 2. 1. Ubicación del centro laboral.

La Escuela Secundaria Técnica núm. 45 “Ignacio Manuel Altamirano”, con clave 09DST0045, pertenece al área 1 poniente. Se localiza en la calle de Puente Cuadritos s/n de la colonia San Nicolás Totolapan en la delegación La Magdalena Contreras del Distrito Federal.

La delegación toma su nombre del río Magdalena y de Tomás de Contreras, que en el siglo XVI fue propietario de la hacienda ubicada en estos terrenos.<sup>19</sup> Magdalena Contreras cuenta con bosques de oyamel, pino-ocote, encino, y madroño; pastizales y zacate; cultivos de maíz, frijol, haba, ciruelo y rosas de temporal. Alberga áreas protegidas como la zona forestal

---

<sup>17</sup>Reacuérdesse que la educación tecnológica fue administrada por diferentes dependencias: industriales, agropecuarias. Será a partir de 1978 cuando se inicia con la denominación de secundaria técnica. Véase Anexo 1 *Cambios curriculares en la educación secundaria técnica*.

<sup>18</sup> Cf. ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA NÚM. 45 “IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO”, *Proyecto escolar 2005-2006*, pp. 10 y 11.

<sup>19</sup> Véase GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL, *Ciudad de México. Crónica de sus delegaciones*, p. 176.

del Río Magdalena Contreras, denominada como Parque Nacional Lomas de Padierna; colinda con el Parque Nacional Cumbres del Ajusco. Su fauna la conforman: salamandras, ranas y ajolotes, lagartijas, camaleones, víboras de cascabel, culebras, mariposas, luciérnagas, libélulas, alacranes, tlacuaches, armadillos, musarañas, liebres, conejos, tuzas, zorrillos, cacomiztles, colibríes, gorriones, golondrinas y saltaparedes. Según las crónicas, en 1897, Porfirio Díaz otorgó una concesión a Ángel Sánchez para que instalara plantas generadoras de energía conocida como dínamos, hoy lleva el nombre de Parque y Corredor Ecoturístico “Los Dinamos”.<sup>20</sup>

La Escuela Secundaria Técnica núm. 45 “Ignacio Manuel Altamirano” tiene turno matutino y vespertino y cuenta con una capacidad para 750 estudiantes. La población del turno matutino es de 735 y la del vespertino, de 540 alumnos. Ofrece siete asignaturas tecnológicas: Contabilidad, Computación, Dibujo Técnico, Electricidad, Electrónica, Industria del Vestido y Secretariado.<sup>21</sup>

El terreno en el que está asentada la secundaria es de 11, 040 m<sup>2</sup> de los cual sólo 5, 090 m<sup>2</sup> están construidos. Tiene tres edificios: A, B y C (véase croquis en la siguiente página).

1. El edificio A posee planta baja y un piso. En el la planta baja, se ubica el laboratorio de computación, una bodega, el consultorio dental, las escaleras, el audiovisual, un cubículo para servicios generales y un bodega donde se guardan los instrumentos de la banda de guerra; a su derecha un *hall* y el ante-patio. En el primer piso se halla la dirección, la subdirección, el archivo, contraloría, el área de control escolar, dos baños, el servicio médico, las oficinas de orientación y las coordinaciones de actividades docentes y tecnológicas. Anexo a este edificio está la conserjería.

2. El inmueble B está formado por planta baja y dos pisos. En la primera se localizan los salones 11, 12, 13, 14 y 15, que ocupan los alumnos de tercer grado; los talleres de Secretariado y Contabilidad, ambos en los extremos; dos bodegas, una para Educación física y la otra para el personal de aseo. En el primer piso están las aulas 7, 8, 9 y 10 asignadas a los grupos de 2º año; el taller de Dibujo Industrial y la Sala de maestros. En el segundo nivel se encuentran los salones 1, 2, 3, 4, 5 y 6 que ocupan los estudiantes de primer grado.

El edificio cuenta con dos escaleras una a la derecha y otra a la izquierda. En la planta baja, primero y segundo piso posee baños para hombres y mujeres.

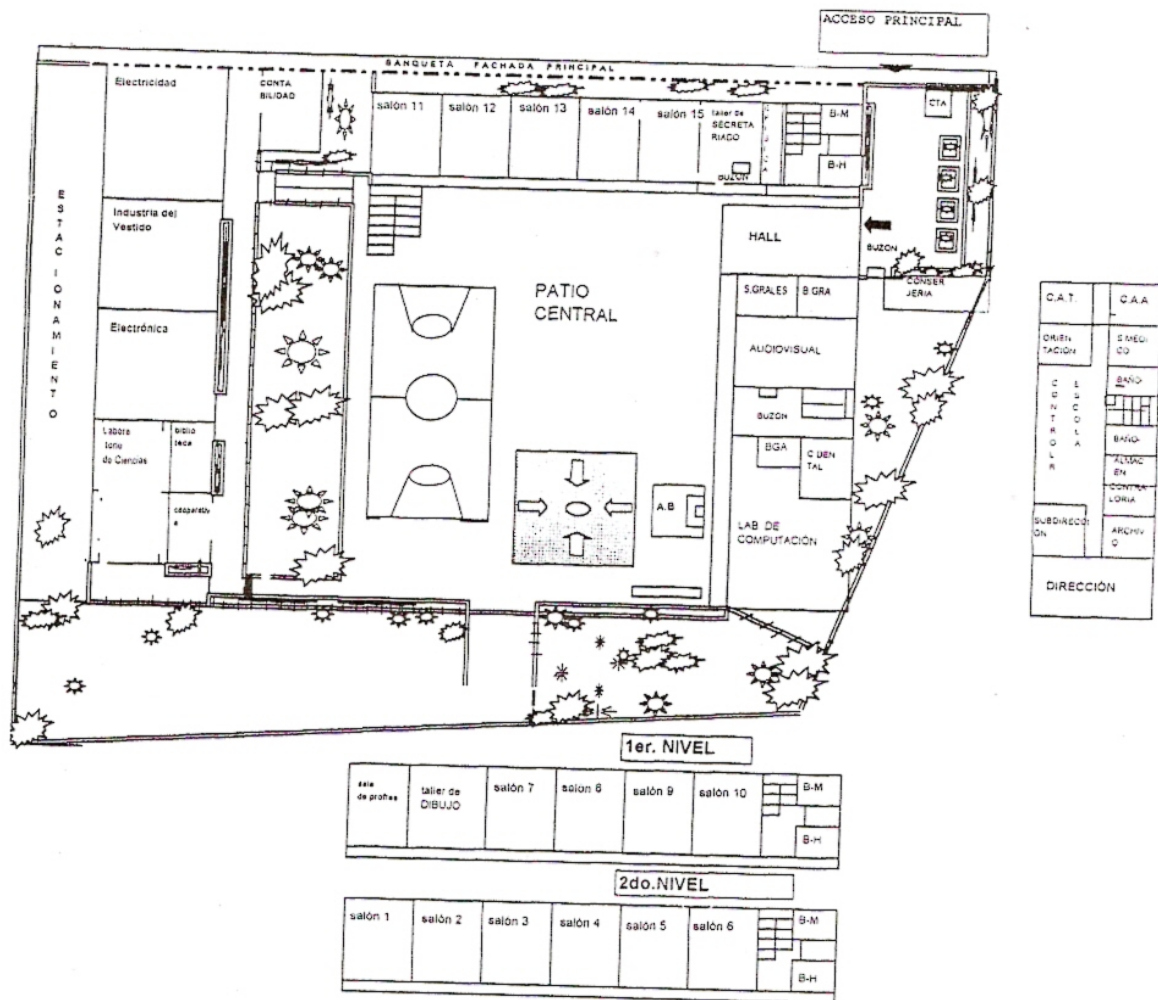
<sup>20</sup> *Ibid.*, pp. 176 y 180.

<sup>21</sup> Véase ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA NÚM. 45 “IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO”, *Proyecto escolar 2005-2006*, p. 6.

3. En el edificio C, se localiza la Cooperativa escolar, la Biblioteca, los talleres de Electrónica, Electricidad e Industria del Vestido y el Laboratorio de Ciencias. A espaldas se halla un amplio estacionamiento.

Además la secundaria posee áreas verdes donde viven pinos, castaños y árboles frutales. En el centro del plantel está la explanada, el asta bandera, las canchas de básquetbol y tres bebederos.<sup>22</sup>

2. 1. 2. Croquis de la Escuela Secundaria Técnica núm. 45 “Ignacio Manuel Altamirano”.



<sup>22</sup> Ibid., pp. 10 y 11.



## 2. 2. Contexto escolar

### 2. 2. 1. Personal que labora en el turno vespertino.

La plantilla se divide en dos categorías. La primera la forman los administrativos, y la segunda, los docentes, ambas suman 42 personas.<sup>23</sup>

-Área administrativa. La integran: 1 director, 1 subdirectora, 1 coordinador de asignaturas tecnológicas, 3 secretarías, 1 trabajadora social, 3 prefectos, 1 bibliotecario y 4 encargados de la limpieza.

SEXO	Número
Mujeres	7
Hombres	8
Total	15

Cuadro núm. 1. Número de hombres y de mujeres del área administrativa

-Área docente. La componen 27 profesores.

SEXO	Número
Mujeres	15
Hombres	12
Total	27

Cuadro núm. 2. Número de hombres y mujeres del área docente

Sólo 8 profesores son egresados de la Escuela Normal Superior y 13 de distintas universidades.

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN DE EGRESO	Número
Escuela Normal Superior (ENS)	11
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	8
Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)	1
Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH)	1
Universidad del YNCA (En español significa Agrupación de Estudiantes Católicos)	1
Escuela Nacional de Danza (INBA)	1
Estudios técnicos	1
No contestó N/C	3
Total	27

Cuadro núm. 3. Escuela de egreso de los docentes

### 2. 2. 2. Grupos y distribución.

-Número de grupos. Existen 13 grupos. La distribución de éstos se explica en el siguiente cuadro.

<sup>23</sup> Información proporcionada por el área de Personal de la Escuela Secundaria Técnica núm. 45.

GRADO	GRUPOS
Primero	5
Segundo	4
Tercero	4
Total	13

Cuadro núm. 4. Cantidad de grupos por grado.

La cantidad de estudiantes por grupo varía de acuerdo con el grado escolar, pero fluctúa entre los 40.

### 2. 2. 3. Datos de identificación.

En el 2006, la edad de los estudiantes que ingresaron al plantel fue entre 11 y 15 años, pero la mayoría corresponde a los 12 años. El 53 % (98) pertenecía al sexo femenino y el 47 % (88) al masculino. Ninguno trabajaba ni habla alguna lengua indígena.<sup>24</sup>

EDAD	F. A.	%
10 AÑOS	0	0
11 AÑOS	7	4. 0
12 AÑOS	115	61. 4
13 AÑOS	47	25. 1
14 AÑOS	16	8. 5
15 AÑOS	2	1. 0
TOTAL	187	100

Cuadro núm. 1. Edad.

SEXO	F. A.	%
FEMENINO	99	53. 0
MASCULINO	88	47. 0
TOTAL	187	100

Cuadro núm. 2. Sexo.

EL ALUMNO TRABAJA	F. A.	%
SÍ		
NO	187	100
TOTAL	187	100

Cuadro núm. 3. Alumnos que trabajan.

### 2. 2. 4. Antecedentes escolares.

178 de los alumnos que ingresaron a primer año cursó preescolar (95. 2 %) y un porcentaje mínimo no lo hizo (4. 8 %). 139 estudiaron primaria en 6 años; 14 reprobaron primero y segundo año de primaria, aunque muy pocos son repetidores, llama la atención que un número

<sup>24</sup> Cf. RUELAS MACÍAS, Verónica, *Escuela Secundaria Técnica núm. 45 "Ignacio Manuel Altamirano". Estudio socioeconómico 2006-2007*, 8 pp.

significativo cursó la primaria en 7, 8 y 9 años -40 (21.4 %), 8 (3.7 %) y 1 (0.5 5) estudiantes respectivamente-. De los que reprobaron, la mitad de ellos lo atribuyó a problemas de aprendizaje; otros, a dificultades familiares, mala conducta; pocos lo relacionaron con su situación económica, con problemas con los profesores o por haber cambiado de domicilio. De los encuestados, menos de la mitad recibió atención especializada de tipo psicológica, médica o pedagógica.

CURSARON PREESCOLAR	F. A.	%
SÍ	178	95. 2
NO	9	4. 8
TOTAL	187	100

Cuadro núm. 4 Alumnos que cursaron educación preescolar.

PRIMARIA	F. A.	%
6 AÑOS	139	74. 4
7 AÑOS	40	21. 4
8 AÑOS	7	3. 7
9 AÑOS	1	0. 5
TOTAL	187	100

Cuadro núm. 5. En cuántos años estudiaron primaria.

GRADO (S) REPROBADO (S)	F. A.	%
1°	14	7. 4
2°	14	7. 4
3°	12	6. 4
4°	9	4. 8
5°	8	4. 2
6°	0	0
TOTAL	57	30. 2

Cuadro núm. 6. Grados reprobados en primaria.

PRIMARIA	F. A.	%
6 AÑOS	139	74. 4
7 AÑOS	40	21. 4
8 AÑOS	7	3. 7
9 AÑOS	1	0. 5
TOTAL	187	100

Cuadro núm. 7. Número de años en que se curso la primaria.

MOTIVO (S) DE REPROBACIÓN	No. DE ALUMNOS
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	24
PROBLEMAS FAMILIARES	4
PROBLEMAS ECONÓMICOS	3
PROBLEMAS POR ENFERMEDAD	9

PROBLEMAS CON PROFESORES	2
CONDUCTA	5
CAMBIO DE DOMICILIO	1
TOTAL	48

Cuadro núm. 8. Motivo de reprobación.

MOTIVO (S) DE LA REPETICIÓN	No. DE ALUMNOS
BAJO APROVECHAMIENTO	3
PROBLEMAS FAMILIARES	1
PROBLEMAS ECONÓMICOS	0
TOTAL	4

Cuadro núm. 9. El porqué de la repetición.

REQUIRIÓ ATENCIÓN ESPECIALIZADA	F. A.	%
SÍ	40	21.4
NO	147	78.6
TOTAL	187	100

Cuadro núm. 10. Alumnos que requirieron atención.

TIPOS DE ATENCIÓN	No. DE ALUMNOS	%
PSICOLÓGICA	17	42.5
MÉDICA	19	47.5
PEDAGÓGICA	4	10
NEUROLÓGICA	0	0
TOTAL	40	100

Cuadro núm. 11 Tipo de atención que recibió.

## 2. 2. 5. Estructura familiar.

2. 2. 5. 1. Estado civil de los padres. Se sabe que de los 187 encuestados, 96 son casados (51.3 %), 22 son separados (11.8 %) y 52 (27.9 %) viven en unión libre. Los solteros forman un sector minoritario, sólo hay 11 casos (5.9 %).

ESTADO CIVIL DE LOS PADRES	F. A.	%
CASADOS	96	51.3
DIVORCIADOS	1	0.5
SEPARADOS	22	11.8
UNIÓN LIBRE	52	27.9
VIUDO (A)	5	2.6
SOLTERO (A)	11	5.9
TOTAL	187	100

Cuadro núm. 12. Estado civil de los padres.

## 2. 2. 5. 2. Edad de los padres.

De las 146 mujeres y de los 177 hombres encuestados, la edad promedio fue para ambos de 31 a 35 años (en ellas corresponde a un 48.6 % y en ellos a un 29.9 %). Finalmente, la edad promedio de los 19 tutores es de 51 años (36.8 %).

EDAD DE LOS PADRES	MADRE	%	PADRE	%	TUTOR	%
20 A 25 AÑOS	1	0.6	0	0	3	15.7
26 A 30 AÑOS	19	13.0	6	3.3	2	10.5
31 A 35 AÑOS	71	48.6	53	29.9	1	5.2
36 A 40 AÑOS	47	32.1	34	19.2	1	5.2
41 A 45 AÑOS	25	17.1	27	15.2	3	15.7
46 A 50 AÑOS	10	6.0	11	6.2	2	10.5
51 ó MÁS	3	2.0	11	6.2	7	36.8
FINADO	1	0.6	4	2.2	0	0
TOTAL	146	100	177	100	19	100

Cuadro núm. 13 Edad de lo padres y tutores.

## 2. 2. 5. 3. ¿Con quién vive el alumno?

De los 187 alumnos encuestados 137 (73. 2 %) viven con su mamá y su papá y sólo 6 (3.3 %), con otro familiar o conocido.

EL ALUMNO VIVE CON	F. A.	%
PADRE Y MADRE	137	73. 2
PADRE	4	2. 2
MADRE	40	21. 3
OTROS	6	3. 3
TOTAL	187	100

Cuadro no. 14. El alumno vive con...

## 2. 2. 5. 4. Escolaridad de los padres y tutores.

De los encuestados (177 mamás, 161 papás y 19 tutores) coincide que el último grado de estudio fue la primaria y secundaria completa. Por otra parte, existen tres datos que llaman la atención. El primero está relacionado con que sólo hay 1 hombre que terminó sus estudios profesionales. El segundo, se refiere a que la mayoría tiene como último grado de educación la primaria terminada: mamás, 47, (26.5 %); papás, 48, (29.8 %) y tutores, 8, (42.1 %). El tercero, nos indica que 8 papás (4.9 %) y 12 mamás (6.7 %) son analfabetas.

Esta información indica que la educación básica de los padres no les permite ayudar a sus hijos en sus estudios y, quizá, tampoco los motive a seguir preparándose en niveles superiores.

ESCOLARIDAD DE LOS PADRES	MADRE	%	PADRE	%	TUTOR	%
ANALFABETA	12	6.7	8	4.9	1	5.2
PRIMARIA INCOMPLETA	25	14.1	21	13.0	1	5.2
PRIMARIA COMPLETA	47	26.5	48	29.8	8	42.1
SECUNDARIA INCOMPLETA	15	8.4	12	7.4	0	0

SECUNDARIA COMPLETA	53	29.9	37	22.9	6	31.5
BACHILLERATO EQUIVALENTE INCOMPLETO	4	2.2	4	2.4	0	0
BACHILLERATO EQUIVALENTE COMPLETO	8	4.5	16	9.9	2	10.5
TÉCNICO PROFESIONAL INCOMPLETO	1	0.5	0	0	1	0
TÉCNICO PROFESIONAL COMPLETO	10	5.6	5	3.1	0	0
PROFESIONISTA INCOMPLETO	1	0.5	5	3.1	0	0
PROFESIONISTA COMPLETO	0	0	1	0.6	0	0
FINADO	1	0.5	4	2.4	0	0
TOTAL	177	100	161	100	19	100

Cuadro núm. 15. Escolaridad de los papás y los tutores

## 2. 2. 5. 5. Ocupación de los padres.

Según datos obtenidos se sabe que 88 mamás de las 177 encuestadas se dedican al hogar, 54 ejerce un arte u oficio y 10 son comerciantes. En cuanto a los hombres 72 de los 147 entrevistados ejercen un oficio, 12 son obreros, 6 estaban desempleados y 3 se dijeron campesinos. Finalmente de los 19 tutores que existen 8 se dedican al hogar (son del sexo femenino), 4 son comerciantes, 3 empleados en institución de gobierno y 1 obrero.

OCUPACIÓN DE LOS PADRES	MADRE	%	PADRE	%	TUTOR	%
HOGAR	88	49.4	0	0	8	42.1
DESEMPLEADO	1	0.5	6	4.0	0	0
ARTES U OFICIOS	54	30.3	72	48.9	3	15.7
OBRAERO	10	5.6	12	8.1	1	5.2
CAMPESINO	0		3	2.0	0	0
COMERCIANTE	10	5.6	9	6.1	4	21.0
EMPLEADO EN INSTITUCIÓN DE GOBIERNO	4	2.2	10	6.8	0	0
EMPLEADO EN INSTITUCIÓN PARTICULAR	5	2.8	7	4.7	2	10.5
PROFESIÓN LIBRE	5	2.8	30	20.4	1	5.2
PENSIONADO O JUBILADO	0	0	0	0	0	0
FINADO	1	0.5	4	2.7	0	0
TOTAL	178	100	147	100	19	100

Cuadro núm. 16. Ocupación de los padres y tutores.

### 2. 2. 5. 6. Ingreso mensual.

De los 187 entrevistados, 65 contestaron que el ingreso mensual era de \$ 1, 251 a \$ 2, 500; por otra parte, 44 respondieron que la cantidad recibida en esa fecha era de \$ 2, 501 a 3 750. Destaca que sólo 6 personas hayan afirmado que percibían más de \$ 7, 501.<sup>25</sup>

INGRESO MENSUAL	F. A.	%
HASTA \$ 1, 250	14	7. 5
DE \$ 1, 251 A \$ 2, 500	65	34. 8
DE \$ 2, 501 A \$ 3, 750	44	23. 5
DE \$ 3, 751 A \$ 5, 000	39	20. 8
DE \$ 5, 001 A \$ 6, 250	5	2. 6
DE \$ 6, 251 A \$ 7, 500	7	3. 8
MÁS DE \$ 7, 501	6	3. 2
DESEMPLEADO	7	3. 8
TOTAL	187	100

Cuadro núm. 17. Ingreso mensual.

### 2. 2. 6. Problemas de la comunidad.

Entre los problemas que se reportaron, la gente destaca, en orden de importancia, los siguientes: drogadicción, alcoholismo, vandalismo, graffiti, delincuencia y prostitución. No cuento con más información para comentar estos problemas.

### 2. 3. Recapitulación.

Los datos hasta aquí presentados nos permiten conocer dos situaciones, una relacionada con los recursos materiales y humanos del plantel, y la segunda, la probable relación entre el aprovechamiento escolar y el contexto socio-económico de los estudiantes. Para mí, tienen más peso los factores sociales que envuelven a la secundaria y la relación que éstos establecen con el aprendizaje de los alumnos. Mis argumentos se basan, por una parte, en las ideas que tiene Pierre Bourdieu sobre el capital cultural que transmite la familia.<sup>26</sup>

De acuerdo al sociólogo francés, la trascendencia de la familia radica en que ella invierte capital cultural y económico en la educación. El capital cultural está determinado por el espacio social de donde provienen los padres. El espacio social se puede explicar a partir del estilo de vida afín de los agentes que lo conforman, así como de las prácticas y los bienes que poseen. Según Pierre Bourdieu, son diferentes las prácticas de un banquero y un obrero. Para

<sup>25</sup> Cabe aclarar que estos datos corresponden tanto a las madres, padres y tutores que trabajan.

<sup>26</sup> BOURDIEU, Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*, pp. 32 y 33.

distinguir las uno debería reflexionar: qué come un obrero, cómo lo come, el deporte que realiza y su manera de llevarlo a cabo, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas.

...las familias cultivadas, que en su mayoría pertenecen a las clases altas, en especial, las madres de familia, desempeñan un papel determinante en la transmisión del capital cultural, pues éstas capacitan a los hijos en el empleo de diccionarios, abreviaturas, bibliotecas, instrumentos informáticos, bases de datos o bancos de reactivos. Además organizan las actividades de los hijos, les enseñan a distribuir su tiempo, les proporcionan técnicas de trabajo intelectual, tales como: tomar notas, emplear adecuadamente la retórica de la comunicación, hacer un índice, una ficha bibliográfica, organizar un fichero, leer cuadros estadísticos y de gráficas; y les inculcan el gusto por la lectura y la escritura.<sup>27</sup>

Por otra parte, Emilio Tenti Fanfani apunta:<sup>28</sup>

Para que los alumnos aprendan<sup>29</sup> es necesario que asistan a una escuela bien equipada en términos de materiales didácticos, herramientas tecnológicas, entre otras, donde haya maestros calificados,<sup>30</sup> que desarrollen el programa, que utilicen métodos pedagógicos adecuados. Además es necesario que los alumnos estudien, es decir, que hagan ellos lo que deben hacer para que el aprendizaje se desarrolle. A su vez, y más cuando se trata de niños pequeños, la familia tiene un papel fundamental que cumplir. Ella es la que vela para que los niños tengan satisfechas otras necesidades básicas como las que se relacionan con la alimentación, la salud, la contención afectiva, el apoyo al trabajo escolar, etc. Todo parece indicar que por la acción de diversos factores (pobreza, exclusión social, la incorporación de la mujer al mercado del trabajo, entre otros) la escuela contemporánea tiende a ampliar el campo de su responsabilidad.

---

<sup>27</sup> *Op. cit.*, pp. 31 y 32.

<sup>28</sup> Véase TENTI Fanfani, Emilio, *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, pp. 145 y 146.

<sup>29</sup> En este caso según Schunk D., se entiende por aprendizaje: “un cambio de la conducta o en la capacidad de conducirse de manera adecuada como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia”. Véase LÓPEZ Aragón, Linda Olimpia, *Los adolescentes y el contexto social II*, p. 10.

<sup>30</sup> Cf. ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO, *Sobre el proceso de aprendizaje*, pp. 148 y 149. Según este organismo internacional el aprendizaje se puede atribuir a los estudiantes con respecto a sus habilidades y actitudes, también a los entornos como su comunidad y familia, pero otras variables importantes son el profesor y su formación. De acuerdo a la OCDE los alumnos de profesores eficientes tienen una mejora cuatro veces que los estudiantes con profesores menos eficientes, algo lógico, sin embargo, el dato más revelador es que al tener los alumnos una sucesión de profesores eficaces puede reducirse la distancia de logro entre estudiantes de familias de ingresos altos y bajos. La cuestión económica no interfiere. Hedges y Greenwald encontraron que las variables como la educación del profesor, su experiencia y habilidades de enseñanza muestran grandes relaciones con el logro del estudiante. Véase “Have Times Changed? The Relation Between School Resources on Student Achievement and Adult Success, Brookings Institution Press, Washington D.C. 1996). Citado por la OCDE.



Emilio Tenti Fanfani encuesta, en cuatro países, a profesores de secundaria y les pregunta: ¿Qué factores inciden en el aprendizaje? La respuesta que obtuvo fue que el acompañamiento y apoyo de la familia (Argentina (80. 9%), Brasil (78. 4 %), Perú (66. 1 %) y Uruguay (80. 0 %, respectivamente).<sup>31</sup>

El capital cultural y la influencia que tiene la familia, específicamente la figura de la madre, tienen importancia para que exista un mejor desempeño de los estudiantes, sin embargo no determina el fracaso escolar. Actualmente la psicología acuñó el nombre de *resiliencia*, el cual se define como la capacidad que tiene la gente para salir adelante ante situaciones adversas. Ejemplo de ello soy yo pues mi mamá es analfabeta.

Los datos presentados en este capítulo nos sugieren que resulta complicado para los tutores de mis estudiantes ayudar a sus hijos ya que la mayor parte de las mujeres se dedican al hogar (49. 4%) y el máximo grado de estudio es la secundaria (se dividió en dos sectores: primaria 26. 5 % y secundaria 29. 9 %). Con respecto a la edad, aún cuando son jóvenes (31 a 35 años), casadas (51. 3 %) y cuentan con vivienda propia (65. 8 %), no poseen con recursos económicos suficientes (perciben mensualmente de \$ 1, 251 A \$ 2, 500). Además se suman los problemas de drogadicción en la zona relacionado con la formación de bandas dedicadas a distribuir los enervantes.

Posibles soluciones serían una equitativa distribución de la riqueza entre la población, profesores y directores mejor preparados y una política educativa que garantice a los alumnos una educación de calidad, salud, alimentación, permanencia y término de sus estudios.

Otro ejemplo más ambicioso a seguir podría ser el modelo japonés, que involucra a la sociedad, la familia, la escuela, el profesor, el medio laboral y por supuesto al alumno. Este conjunto comparte ciertos valores que explicaré líneas a delante. Howar Gardner en su libro *Inteligencias Múltiples*, al definir qué es inteligencia, descubrió la relación de ésta con la sociedad: [inteligencia] “es la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural”.<sup>32</sup> Casi al final de su libro expone el caso de Japón, dice que:

... el desarrollo de la inteligencia se ve potenciado por un conjunto de valores ampliamente compartidos, que a su vez están apoyados por las instituciones de la sociedad. Entre estos valores se hallan los triunfos escolares y el estudio diligente. Los padres exigen escuelas de alta calidad y

<sup>31</sup> *Op. cit.*, p.147.

<sup>32</sup> GARDNER, Howard, *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, p. 27.

tienen grandes expectativas para sus hijos. Creen que los hijos pueden satisfacer estas expectativas mediante el trabajo duro y la dedicación en lugar de confiar en las capacidades innatas. Así pues, las madres instruyen activamente a sus hijos y los profesores son muy respetados. Maximizar el potencial del niño japonés se considera una responsabilidad social, no sólo en el nivel retórico sino también en la práctica real. [...] En Japón, obtener el máximo rendimiento de uno mismo no se promueve simplemente como un modo de conseguir atravesar el estrecho conducto del éxito profesional. La motivación para realizar las competencias individuales radica en el hecho de que esta realización contribuye a asegurar el propio lugar en una sociedad que destaca y valora los vínculos interpersonales. No conseguir estudiar y no contribuir a la sociedad amenaza estos vínculos. [...] El estímulo de la conexión social sobre el éxito también resulta evidente en el mundo laboral japonés. Los empleados se identifican ampliamente con sus empresas.<sup>33</sup>

Como se observa la cuestión educativa, sus planes, resultados y actores forman una complicada red. Por otra parte, no se puede olvidar que existe una relación entre los factores sociales y en el aprovechamiento escolar de los alumnos, así como también influyen los programas de estudio, la formación académica de los profesores y la administración de la educación en México.

No quisiera pasar por alto la lección que nos da el sistema educativo cubano, considerado por Martín Carnoy como el mejor de América Latina. El Estado cubano es el responsable de la educación por lo que garantiza a su población: escuelas cuyo objetivo es la instrucción de alta calidad, profesores preparados y periódicamente supervisados por expertos en la materia, directores que ejercen su liderazgo, 20 alumnos por grupo, libros y programas diseñados con base en los altos conocimientos del docente, uso de material didáctico en todas las clases, óptimo ambiente escolar. Por otra parte, el Estado ofrece a su población servicios públicos de alta calidad (entre ellos los de salud), vivienda, alimentación y trabajo. Admito que no es un país “democrático” como México, sin embargo es más consciente.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> *Ibid.*, pp. 309 y 310.

<sup>34</sup> CARNOY, Martín, *La ventaja académica de Cuba*, pp. 205-220.

### **CAPÍTULO III. DESCRIPCIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE ESPAÑOL PARA SECUNDARIA 2006**

#### 3. Programas de estudio de la asignatura de Español 2006.

- Características que lo diferencian de los anteriores.

Los programas de estudio 2006 de la asignatura de Español poseen características cualitativas que los diferencian de los anteriores: 1) los programas se han estructurado a partir de prácticas sociales del lenguaje agrupadas en tres ámbitos: el estudio, la literatura y la participación ciudadana; 2) el trabajo que se propone con la lengua oral y lengua escrita se hace de manera integral; 3) los contenidos de gramática, la reflexión sobre<sup>35</sup> la lengua y las propiedades de los textos (véase temas de reflexión) se presentan ligados a aquellas prácticas del lenguaje en las que cobran especial relevancia, en lugar de estudiarse aislados; 4) se establecen dos modalidades de trabajo: los proyectos didácticos y las actividades permanentes, y, 5) se emplean para las actividades (fuera y dentro del aula) una amplia gama de materiales: textos de divulgación científica, enciclopedias y diccionarios; obras de diferentes géneros literarios, épocas y autores; antologías, revistas, periódicos, carteles, libros sobre temáticas sociales; estadísticas de carácter demográfico; el uso de computadoras y el acceso a Internet.

#### 3. 1. Contenidos.

Estos programas contemplan 47 contenidos en total, distribuidos de la siguiente forma: para primer año 17, para segundo 15 y para tercero 15.<sup>36</sup> Agrupados en tres ámbitos (estudio, literatura y participación ciudadana). Los contenidos de cada grado se desarrollan a lo largo de cinco bimestres (200 días hábiles, según lo marca el calendario escolar de la SEP). Con cada contenido se elaborará un proyecto didáctico, que se registra en una carta descriptiva (documento que tiene como función planear el proceso de enseñanza-aprendizaje. El cual está conformado por: objetivo(s), tema(s), tiempo(s), estrategias de aprendizaje, actividades del estudiante y profesor, material didáctico, evaluación...).

#### 3. 1. 1. Prácticas sociales del lenguaje.

Desde esta nueva perspectiva, se reconoce que el lenguaje se adquiere y se educa en la interacción social, mediante la participación en actos de lectura y escritura, así como en

<sup>35</sup> Véase SEP, *Reforma de la educación secundaria. Fundamentación curricular*, pp. 18-26.

<sup>36</sup>Cf. SEP, *Programas de estudio 2006*, pp. 36, 66 y 94. Para mayor información consulte <http://reformadelaeducacionsecundaria@sep.gob>

intercambios orales variados, plenos de significación para los individuos cuando tienen necesidad de comprender lo producido por otros o de expresar aquello que consideran importante. Asimismo, el lenguaje se nutre de la reflexión sistemática en torno de las propiedades de los textos y de los intercambios orales.<sup>37</sup>

3. 1. 1. 1. Distribución de las prácticas sociales del lenguaje en tres ámbitos: Estudio, Literatura y Participación ciudadana.

3. 1. 1. 2. Ámbito de Estudio.

Los contenidos de este ámbito buscan que los alumnos se expresen correctamente por escrito y de manera oral, en un lenguaje formal y académico. Produzcan textos del área de ciencias naturales y sociales. Que tomen en cuenta, durante el proceso de escritura, los siguientes puntos:

- a) Planeen su escritura.
- b) Preparen la información y la expongan conforme el discurso que cada disciplina requiere.
- c) Expresen las ideas claramente, de acuerdo con un esquema elegido.
- d) Organicen de manera coherente el texto, delimitando temas y subtemas, definiciones, comentarios y explicaciones.
- e) Empleen un vocabulario especializado y definiciones técnicas.
- f) Citen adecuadamente las fuentes de consulta y puedan relacionar sus opiniones con la de distintos autores.<sup>38</sup>

3. 1. 1. 3. Ámbito de Literatura.

En este espacio se pretende que los estudiantes compartan con todo el grupo la lectura de textos literarios y que aborden de manera sistemática éstos, y reconozcan la intención creativa e imaginativa del lenguaje.

3. 1. 1. 4. Ámbito de Participación ciudadana.

Se busca que los estudiantes lean, comprendan y usen documentos administrativos y legales; que redacten textos que implican la expresión y defensa de la opinión personal, y la propuesta de soluciones a los problemas que analizan. En este ámbito se busca que el alumno desarrolle de una actitud crítica ante la información que recibe de los medios de comunicación: periódico, televisión, radio e Internet. Lo cual le permitirá descubrir las posiciones ideológicas

<sup>37</sup> Cf. SEP, *Reforma de la educación secundaria. Fundamentación curricular*, p. 15 y 16.

<sup>38</sup> Véase SEP, *Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*, pp. 17 y 18.

que presentan éstos y a asumir una postura reflexiva ante los mismos. Finalmente, en el ámbito de la participación ciudadana se ha otorgado un espacio a la investigación y reflexión sobre la diversidad lingüística.<sup>39</sup>

### 3. 1. 2. Temas de reflexión.

El programa de Español contempla un espacio para la reflexión sobre el lenguaje que incluye temas relacionados con aspectos: discursivos, sintácticos, semánticos (recursos que sirven para asegurar la cohesión, estructuras sintáctico semánticas, recursos gramaticales en los textos informativos y argumentativos, y, recursos gramaticales en la narración de los sucesos históricos), gráficos y ortográficos; así como otros temas afines con propiedades de los géneros y tipos de textos, las variedades lingüísticas y los valores culturales.<sup>40</sup>

### 3. 1. 3. Proyectos didácticos.

Los proyectos didácticos son estrategias que integran los contenidos de manera articulada y dan sentido al aprendizaje; favorecen el intercambio entre iguales y brindan la oportunidad de encarar ciertas responsabilidades en su realización. Se caracterizan porque especifican las acciones y los medios necesarios para alcanzar una meta determinada; permiten planear las tareas y sus requerimientos, distribuir las responsabilidades entre los participantes, anticipar las dificultades y soluciones posibles, así como evaluar cada fase y la totalidad del proceso.<sup>41</sup>

Los proyectos didácticos están integrados por una serie de actividades (secuencias específicas) de duración variable, elaboradas con el fin de que los estudiantes entiendan y sistematicen los temas de reflexión, y que les ayuden a alcanzar el conocimiento que se requiere para continuar con el proyecto.<sup>42</sup>

### 3. 1. 4. Actividades permanentes.

Las actividades permanentes son actividades que permiten participar al alumno en prácticas del lenguaje y a las que no se les asigna calificación dentro de la evaluación del bimestre. Estas actividades se realizan una vez a la semana. Se dividen en dos: las de realización frecuente y las de largo plazo.

3. 1. 4. 1. Actividades de realización frecuente: lectura del periódico para comentar las noticias de la semana o del día, comentario de los programas de radio o televisión que llamen su

---

<sup>39</sup> *Ibid.*, pp. 18 y 19.

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 28.

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 29.

atención, comentario de editoriales, reportajes y artículos de divulgación que despierten el interés de los alumnos, lectura compartida de cuentos, poemas o novelas cortas.

3. 1. 4. 2. Actividades de largo plazo: club de lectores, taller literario, publicación de un periódico o gaceta mensual, taller de expresión oral, lectura de novelas u otros textos extensos y puestas en escena de una obra de teatro.<sup>43</sup>

Es importante mencionar que todos los programas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) están desarrollados con base en cuatro campos formativos: 1. Lenguaje y comunicación. 2. Pensamiento matemático. 3. Exploración y comprensión del mundo natural y social, y 4. Desarrollo personal y para la convivencia. Y comparten sólo tres temas transversales: 1. Educación ambiental. 2. Formación en valores. 3. Educación sexual y equidad de género.<sup>44</sup>

### 3. 2. Propósitos.

El programa de español contiene: I. El propósito general de la enseñanza del español en la educación básica. II. El propósito para la enseñanza del español en la educación secundaria. III. Los propósitos para cada grado (primero, segundo y tercero de secundaria). Además incluye, al término de cada bimestre, aprendizajes esperados.

#### 3. 2. 1. Aprendizajes esperados

Los aprendizajes esperados representan aquellos conocimientos, habilidades, actitudes y formas de comportamiento que se espera que logren los estudiantes. Son un continuo que se va desarrollando a lo largo del trabajo de cada ciclo de modo que los aprendizajes que se plantean para un ciclo, deben considerarse siempre incluidos en los siguientes.<sup>45</sup>

#### 3. 2. 2. Propósito general de la enseñanza del español en educación básica.

El propósito de la enseñanza del español para educación básica es que los estudiantes se apropien de diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera eficaz en la vida escolar y extraescolar.<sup>46</sup>

#### 3. 2. 3. Propósitos para la enseñanza del español en la educación secundaria.

Los propósitos para la enseñanza del español en la educación secundaria contemplan que los estudiantes:

<sup>43</sup> SEP, *Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Español. Antología*, p. 107.

<sup>44</sup> BECERRA LÓPEZ, Blanca Rosa y Joel HERNÁNDEZ Floreán, *Conocimiento del Plan de Estudios para la educación secundaria*, p. 84.

<sup>45</sup> <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx>

<sup>46</sup> Cf. SEP, *Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*, p. 13.

- Amplíen su capacidad de comunicación, aportando, compartiendo y evaluando información en una variedad de contextos.<sup>47</sup>
- Utilicen los acervos impresos y los medios electrónicos a su alcance para obtener y seleccionar información con propósitos específicos.
- Usen la escritura para planear y elaborar su discurso.
- Amplíen su conocimiento de las características del lenguaje y lo utilicen para comprender y producir textos.
- Interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.
- Se reconozcan como parte de una comunidad cultural diversa y dinámica.
- Valoren la riqueza lingüística y cultural de México, las variedades sociolingüísticas del español y del lenguaje en general.
- Expresen y defiendan sus opiniones y creencias de manera razonada, respeten los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva, utilicen el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos, y sean capaces de modificar sus opiniones y creencias ante argumentos razonables.
- Analicen, comparen y valoren la información generada por los diferentes medios de comunicación masiva y tengan una opinión personal sobre los mensajes que difunden.
- Conozcan, analicen y aprecien el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas; valoren su papel en la representación del mundo; comprendan los patrones que lo organizan y las circunstancias discursivas e históricas que le han dado origen.
- Utilicen el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear ficción.

#### 3. 2. 4. Propósitos para cada grado

Es importante aclarar que sólo transcribiré los propósitos de primer grado ya que mi informe de actividad profesional se sitúa dentro de éste.

Se espera que al final del primer grado, los alumnos:

---

<sup>47</sup> *Ibid.*, pp. 14 y 15.

- Aprendan a consultar materiales de difusión de las ciencias, diccionarios especializados y enciclopedias –impresos o electrónicos-, para apoyar el estudio de diversos temas.
- Aprendan a consultar materiales especializados como manuales de ortografía, gramática, puntuación, entre otros, para mejorar la redacción de sus textos.
- Compartan con sus compañeros los resultados de sus investigaciones mediante exposiciones y textos académicos coherentes y comprensibles para mejorar la redacción de sus textos.
- Adquieran conocimientos que les permitan interpretar y apreciar el valor estético de textos narrativos, poéticos y dramáticos.
- Aprendan a compartir la interpretación y los efectos emotivos que les producen los relatos y los poemas que leen o escriben.
- Reflexionen sobre el papel de la literatura en la transmisión de los valores culturales de los pueblos.
- Valoren la diversidad lingüística y cultural de México. Tomen conciencia de la discriminación asociada a las formas de hablar de la gente y de las alternativas para evitarla.
- Comprendan el valor de los documentos que sirven para regular el comportamiento de las personas en contextos determinados.
- Aprendan a ver televisión, escuchar radio y leer el periódico de manera reflexiva; se interesen por las noticias y los temas de actualidad.<sup>48</sup>

### 3. 3. Organización de prácticas sociales del lenguaje por bloques para primer grado.

Los programas de estudio de Español para secundaria 2006 ofrecen tres cuadros (uno para cada grado escolar) donde se concentran las actividades que se realizarán. El que aparece abajo corresponde al primer año de secundaria.

ÁMBITO	BLOQUE 1	BLOQUE 2	BLOQUE 3	BLOQUE 4	BLOQUE 5
ESTUDIO	A. Buscar, seleccionar y registrar información de	Escribir un texto que integre información de resúmenes y	Exponer los resultados de una investigación.	Revisar informes sobre observaciones de procesos.	NO CONTEMPLA NINGUNA ACTIVIDAD

<sup>48</sup> Véase SEP, *Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*, p. 37.



	distintos textos. B. Escribir resúmenes como apoyo al estudio o al trabajo de investigación.	notas.			
LITERATURA	Investigar sobre relatos míticos y leyendas de distintos pueblos.	Hacer el seguimiento de un subgénero narrativo: cuento de terror, de ficción, policiaco o algún otro.	Escribir poemas tomando en como referente los movimientos de vanguardia del siglo xx.	Compartir poemas de la lírica tradicional.	A. Leer obras dramáticas contemporáneas breves. B. Escribir una obra corta para ser representada.
PARTICIPACIÓN CIUDADANA	Explorar, leer y participar en la elaboración de reglamentos.	Explorar y leer noticias en diferentes periódicos.	Investigar sobre la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas de México.	A. Hacer encuestas sobre el uso de los medios de comunicación. B. Dar seguimiento y comentar programas televisivos de divulgación de las ciencias, la cultura y las artes.	Escribir cartas para hacer la aclaración o presentar reclamos.

Cuadro de contenidos para primer grado.<sup>49</sup>

El cuadro de arriba muestra los 17 contenidos que se desarrollan a lo largo del primer año de secundaria en la asignatura de español. Se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Está dividido en 5 bloques, cada uno incluye los tres ámbitos. Las letras mayúsculas (A y B) indican dos actividades (proyectos) a realizar dentro de un mismo ámbito. El verbo en infinitivo que enuncia el contenido establece la práctica social específica (el propósito) que se debe cumplir. Por ejemplo, al final del primer bimestre el estudiante, en el ámbito de estudio, aprendió a: *buscar, seleccionar y registrar información de distintos textos*. Existe una relación progresiva (de aprendizaje) horizontal y verticalmente entre los 17 contenidos, así como entre grados (segundo y tercero) y demás asignaturas. Se incluyen en cada bloque actividades permanentes.

Cada uno de los 17 contenidos está integrado por los siguientes apartados: ámbito, práctica general y específica, actividades y temas de reflexión. Estos datos indican al profesor los temas que tiene que desarrollar en secuencias a fin de integrar proyectos didácticos. Las actividades y los temas de reflexión son prescriptivos y cualquier modificación requiere de argumentos sólidos. (Véase Apéndice. 1 Programa de estudios).

---

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 38.

### 3. 4. La evaluación en el nuevo programa.

En el *Programa de español 2006* para secundaria existen dos progresos. El primero tiene que ver con la incorporación de los indicadores de evaluación y el poco valor que se le da a los exámenes. Dado que el programa está basado en competencias (saber-conceptos; hacer-habilidades; y, ser-valores) y no en temas, la asignación de calificaciones se adquieren con base en los procesos para la obtención de los productos. Por otra parte, el segundo avance se relaciona con la evaluación, en ésta los participantes, profesor y alumnos, tienen una responsabilidad compartida. El nuevo planteamiento lo forman: la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Resulta importante aclarar que no excluyen a otros tipos de evaluación como: la sumativa y formativa; la inicial, procesual y final.<sup>50</sup>

María Antonia Casanova define la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de la siguiente forma:

1. Autoevaluación. La autoevaluación se produce cuando un sujeto evalúa sus propias actuaciones. Por tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican.

2. Coevaluación. La coevaluación consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios.

3. Heteroevaluación. La heteroevaluación reside en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, entre otras. Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con los alumnos.<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> Según María Antonia Casanova la evaluación sumativa tiene como finalidad determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado. Es aplicable a la evaluación de productos terminados. Se sitúa puntualmente al final de un proceso, cuando éste se considera acabado. Permite tomar medidas a medio y largo plazo. Por otra parte, la evaluación formativa tiene como propósito la mejora del proceso evaluado. Es aplicable a la evaluación de procesos. Se debe incorporar al mismo proceso de funcionamiento como un elemento integrante del mismo. Permite tomar medidas de carácter inmediato.

La evaluación inicial es aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluador. Tiene una función diagnóstica porque sirve para conocer al alumno y las ideas previas que posee en relación con el tema que se va a tratar y permite ajustar la actuación del profesor. La evaluación procesual es aquella que consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumno y de la enseñanza del profesor, mediante la obtención sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportuna mientras tiene lugar el proceso. Evaluación final. La evaluación final es aquella que se realiza al terminar un proceso aunque éste sea parcial. Una evaluación final puede estar referida al fin de un ciclo, curso o etapa educativa, pero también al término del desarrollo de una unidad didáctica. Supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido para realizar determinadas actividades y aprendizajes. Cf. SEP, *Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Español. Antología*, pp. 67-70 y 74. 75 y 76.

<sup>51</sup> *Op. cit.*, pp. 77-79.

## CAPÍTULO IV. PARADIGMA COGNITIVO Y SUS APLICACIONES EN EDUCACIÓN

### 4. La psicología cognitiva.

La psicología cognitiva estudia los procesos mentales implicados en el conocimiento. El aprendizaje según esta perspectiva es un proceso mental en el que se transforma, almacena, recupera y utiliza la información. Su tarea es describir los mecanismos y niveles del procesamiento de la información que realiza nuestra mente y que explica la conducta.<sup>52</sup>

El paradigma cognitivo cobró importancia en la psicología educativa gracias al interés prestado a los trabajos de Jean Piaget y a las aportaciones de Jerome Bruner y de David P. Ausubel.

Los teóricos cognitivos concuerdan en que la explicación del comportamiento del hombre debe remitirse a una serie de procesos internos. Muchos de los trabajos de este paradigma se han abocado a describir los mecanismos de la mente humana y para tal fin han propuesto varios modelos, que pretenden dar cuenta de cómo se realiza el procesamiento de la información desde que ésta ingresa al sistema cognitivo hasta que finalmente se utiliza para ejecutar una conducta determinada. Uno de los subsistemas ha sido los procesos de memoria.

El modelo más utilizado sobre el sistema cognitivo humano es el planteado por Gagné. Éste contiene los siguientes elementos: Receptores, Memoria Sensorial (MS), Memoria a Corto Plazo (MCP) o Memoria de Trabajo, Memoria a Largo Plazo (MLP), Generador de respuestas, Efectores y Control ejecutivo y expectativas.

- Receptores. Son dispositivos físicos que captan la información -en forma de algún tipo de energía ya sea luminosa, acústica, química- que entra al sistema. Los cinco sentidos tienen receptores especializados.
- Memoria sensorial (MS). La vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto poseen un sistema de registro que mantiene la información durante dos segundos –como máximo-. En este breve tiempo, los receptores captan la estimulación sensorial y hacen copias. A partir de estas copias (llamadas huellas *mnémicas*) el cerebro realiza una serie de

---

<sup>52</sup> [www.psicologiacognitiva.docx](http://www.psicologiacognitiva.docx)

operaciones de selección sobre algunos aspectos de éstas, con el fin de ingresar intencionalmente a la memoria de corto plazo.<sup>53</sup>

- Memoria a corto plazo (MCP) o memoria de trabajo. Posee características estructurales y funcionales.

Características estructurales.

- Tiene una duración limitada de procesamiento (aproximadamente entre 15 y 30 segundos).
- Posee una capacidad limitada de almacenaje (7 unidades o proporciones de información, conocidas como *chunks*).
- El formato de la información es de tipo fonético y articulatorio, aunque se cree que también sea de tipo semántico.

Características funcionales.

-La MCP es una memoria de trabajo en la que ocurren los procesamientos conscientes que ejecutamos. Según Gagné, la memoria a corto plazo (MCP) interactúa con la memoria sensorial (MS) y con la memoria a largo plazo (MLP). Al respecto dice: “La información saliente de la MS se traspasa a la MCP (a través de procesos de atención selectiva) y comienza a ser codificada semánticamente; así, hace intervenir información que se recupera de la MLP y que se mantiene en forma consciente en la MCP”.<sup>54</sup>

- Memoria a largo plazo (MLP). Tiene una capacidad de almacenaje ilimitada. En ella se guardan información episódica, semántica, procedimental, condicional y autobiográfica. Tipo de información:

-La información episódica se relaciona con lugares, tiempos determinados y recuerdos.

-La información semántica es la que se compone de *hechos* (datos y cosas arbitrarias), *conceptos* (relaciones significativas), y *explicaciones* (elaboraciones conceptuales sobre estas relaciones significativas). La información semántica está almacenada jerárquicamente en forma de *esquemas*.

-La información procedimental se relaciona con el saber hacer.

-La información condicional o contextual se refiere al saber dónde, cuándo y por qué, hacer uso de de conceptos, principios, reglas, estrategias, habilidades, procedimientos.

Para recuperar la información de la MLP se recomienda que ésta tenga sentido y sea significativa para el que la almacena.

<sup>53</sup> HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*, pp. 125 y 126. Sobre el tema de la memoria también véase DIJK, Teun van, *La ciencia del texto*, capítulo 6. Psicología de la elaboración del texto pp. 189-221.

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 127.

- Generador de respuestas. En el generador de respuestas se organiza la secuencia de la respuesta que el sujeto decida para interactuar con el entorno.
- Efectores. Son órganos musculares y glándulas. Un ejemplo de efector es el aparato fono-articulador.
- Control ejecutivo y expectativas. Los procesos de control que ocurren en las distintas estructuras de la memoria son: retención, atención, percepción, estrategias de procesamiento y estrategias de búsqueda y recuperación. Para la aplicación de los procesos de control es necesario un sistema ejecutivo, que está relacionado con la metacognición (que es un actuar consciente que nos indica qué hacer, cómo cuándo) y con la creación de expectativas.<sup>55</sup>

A fin de estudiar los procesos y las representaciones mentales (no observables por vía directa), los teóricos del procesamiento utilizaron la inferencia. Según ellos, para comprender su naturaleza era necesario observar los comportamientos del sujeto y realizar análisis deductivos sistemáticos durante la investigación que posibilitaran la construcción de una descripción y una explicación detallada.

#### 4. 1. Modelos cognitivos.

##### 1. Aplicación del paradigma cognitivo al contexto educativo.

Jerome Bruner y David P. Ausubel son los teóricos cognitivos cuyos trabajos tienen aplicación en el campo educativo. El primero ha abordado los temas de pensamiento, recepción y lenguaje, y es a quien se le atribuye el concepto de andamiaje.<sup>56</sup> El segundo, elaboró la teoría del aprendizaje significativo o de asimilación. El aprendizaje significativo consiste en la adquisición de la información de forma sustancial (lo esencial semánticamente hablando); su incorporación en la estructura cognitiva no es arbitraria, se relaciona con el conocimiento previo.<sup>57</sup>

##### 2. Psicología instruccional.

La psicología instruccional es una de las corrientes hegemónicas de las disciplinas psicoeducativas. Entre sus líneas más significativas se encuentran las siguientes.

- a) La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.
- b) Las aplicaciones educativas de la teoría de los esquemas.

---

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 128

<sup>56</sup> Un andamio es una estructura de madera o metal que se usa para la construcción, y conforme ésta avanza, el trabajador retira los andamios, por analogía se utiliza en educación.

<sup>57</sup> HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*, p. 132.

- c) Las estrategias instruccionales y la tecnología del texto.
- d) La investigación y los programas de entrenamiento de estrategias cognitivas, metacognitivas y de enseñar a pensar.
- e) El enfoque de expertos y novatos.

### 3. Concepción de la enseñanza en el paradigma cognitivo.

Los psicólogos educativos de tendencia cognitiva como Ausbel, Gagné, García Madruga, Novak, Gowin y Pozo señalan que la educación debería orientarse al logro del aprendizaje significativo con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje.<sup>58</sup>

### 4. Aprendizaje desde la teoría de los esquemas.

Desde esta perspectiva el aprendizaje es un proceso de modificación de los esquemas que posee el sujeto (almacenado en la MLP), como producto del flujo y la adquisición de la información nueva y de la interacción de ésta con los primeros.<sup>59</sup>

#### 4. 2. Aprendizaje estratégico.

##### 1. Estrategias de enseñanza

De acuerdo con la línea de investigación sobre estrategias de aprendizaje y metacognitivas, el aprendizaje es una tarea de solución de problemas, para lo cual tiene que coordinar una serie de instrumentos de manera inteligente y autorregulada.

Las estrategias de enseñanza o instruccionales se han definido como los procedimientos o recursos que el docente o diseñador de materiales educativos puede utilizar para el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

##### 2. Técnicas concretas para el entrenamiento en estrategias del aprendizaje: Ejercitación, Modelaje e Instrucción directa o explícita.

-Ejercitación. Consiste en que luego de enseñar alguna estrategia al estudiante, éste haga uso de ella mediante la ejecución en varias tareas; el profesor asignará la tarea, vigilará el cumplimiento y evaluará los productos del trabajo realizado.<sup>60</sup>

-Modelaje. Es la forma de enseñanza en la cual el docente modela ante los alumnos cómo se utiliza una estrategia determinada, con la finalidad de que el estudiante intente copiar la forma de uso de la estrategia.

---

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 133.

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 140.

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 151.

-Instrucción directa o explícita. A través de ella se da directamente al estudiante por medio de una serie de indicaciones, instrucciones y consignas, información precisa sobre el uso de la estrategia, recomendaciones valiosas para su empleo y el grado de eficacia conseguido. Es necesario guiar al estudiante a lo largo del proceso.

-Análisis y discusión metacognitiva. Por medio de esta técnica se intenta que los estudiantes exploren sus propios pensamientos y procesos cognitivos cuando ejecuten alguna tarea de aprendizaje, de este modo ellos mismos valoran la eficacia de actuar reflexivamente y modifican en el futuro su forma de aproximarse a problemas y tareas similares.

-Autointerrogación metacognitiva. También consiste en ayudar a que los alumnos vayan conociendo y reflexionando sobre las estrategias utilizadas con el fin de conseguir mejoras en su uso; para ello se utiliza un esquema de interrogantes que el sujeto va aprendiendo a hacerse antes, durante y después de la ejecución de la tarea.<sup>61</sup>

#### 4. 3. Concepción del alumno y del maestro.

-El alumno es un sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas; dicha competencia, a su vez, debe ser desarrollada usando nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas.

-El maestro llevará a cabo cuatro actividades: 1) Promoverá el aprendizaje significativo. Para tal fin hará uso de las estrategias cognitivas de enseñanza (resúmenes, analogías, mapas conceptuales, redes semánticas...). 2) Permitirá a los alumnos explorar, experimentar, solucionar problemas y reflexionar sobre temas definidos de antemano y tareas diversas o actividades que surjan de las inquietudes de los alumnos, deberá proporcionar apoyo y retroalimentación continua. 3) Fomentará expectativas adecuadas en sus alumnos con respecto a sus objetivos del ciclo que va impartir. 4) Creará un clima propicio para que el alumno experimente autonomía y competencia, atribuya valor a sus éxitos basados en el esfuerzo, perciba los resultados como controlables y modificables y para que mejore su autoestima y su concepción de sí mismo.

---

<sup>61</sup> *Ibid.*, pp. 156 y 157.

## CAPÍTULO V. COMPRENSIÓN LECTORA EN TEXTOS EXPOSITIVOS (INFORMATIVOS)

Mientras más leemos, mejor leemos y mientras mejor leemos, más leemos.

Carolina Golder y Daniel Gaonac'h. *Leer y comprender. Psicología de la lectura.*

### 5. ¿Qué es leer?

Según el comité de expertos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es “la capacidad para comprender, emplear y reflexionar sobre textos escritos, con el fin de alcanzar las metas personales, desarrollar el conocimiento y el potencial, y participar en la sociedad.”<sup>62</sup>

Para Ana María Maqueo leer es comprender (apoderarse de unas ideas contenidas en el texto y asociar esas ideas con las que ya poseemos).<sup>63</sup>

De acuerdo a Caroline Golder y Daniel Gaonac'h leer “es descodificar, o de manera más exacta, que la interpretación debe hacerse de un modo relativamente automatizada para permitir el funcionamiento de los procesos de alto nivel”. “En resumen, la lectura es una actividad familiar pero compleja que implica a la vez procesos cognoscitivos y perceptivos. Se puede definir la actividad de la lectura como la recepción y la comprensión de las ideas y los pensamientos de un autor a partir de signos visuales”.<sup>64</sup>

Para Jonh T. Bruer, la lectura es una tarea cognitiva compleja y exigente. Los científicos cognitivos han descubierto que los movimientos de los ojos revelan procesos mentales relacionados con la lectura y su comprensión. Según el autor, cuando leemos nuestros ojos no se mueven fluida y continuamente a través de la página, sino que realizan

<sup>62</sup> [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org). Cf. OCDE, *Sobre el proceso de aprendizaje*, p. 107.

La OCDE está integrada por 30 países y mantiene relaciones con 70. México es un miembro de ellos y se somete a las evaluaciones del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA (en inglés *Programme for International Student Assessment*), proyecto de la OCDE cuyo objetivo es obtener información de los alumnos cuando llegan a la etapa de enseñanza obligatoria hacia los 15 años. La evaluación cubre los dominios de lectura, matemáticas y competencia científica. En la competencia lectora se toman en cuenta las habilidades para comprender textos de diferente índole que las pruebas agrupa en dos categorías: textos en prosa continua (narración breve, una nota periodística o una carta) y textos en prosa discontinua (con párrafos separados por imágenes, diagramas y espacios como pueden ser manuales de operación de algún aparato, textos publicitarios, argumentaciones científicas, entre otros). La prueba evalúa la capacidad para recuperar información, interpretar un texto y reflexionar sobre su contenido (competencias cognitivas). Véase, *Op. cit.*, pp. 101, 102 y 107.

<sup>63</sup> MAQUEO, Ana María. *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, pp. 207-211. Dice la Dra. leer “no es descodificar”, luego corrige y afirma que es necesario este paso. Existen investigaciones que le dan demasiado peso a la descodificación, como ejemplo están las ideas de Vigotski, quien creía que “una palabra sin significado es un sonido vacío”. Decodificar es uno de varios procesos cuando se aprende a leer. En mi labor he visto que los estudiantes ignoran gran cantidad de palabras y a veces creo están aprendiendo otro idioma diferente al español. Cf. GARCÍA GONZÁLEZ, Enrique, *Vigotski. La construcción histórica de la psique*, p. 46.

<sup>64</sup> Cf. GOLDER, Carolina y Daniel GAONAC'H, *Leer y comprender. Psicología de la lectura*, pp. 10 y 22.



*fijaciones* (pararse en una palabra) y *saltos* veloces a otras palabras (sacudidas). A veces los ojos saltan hacia atrás en el texto en lugar de hacia delante. Los psicólogos llaman a estos saltos hacia atrás *regresiones*. Estos especialistas utilizan un mecanismo controlado por computadora llamado *rastreador ocular*, para tomar medidas precisas de los movimientos de los ojos. Se sabe, a partir de los controladores de los ojos, que los buenos lectores tienen 250 milisegundos en sus fijaciones y que éstos se fijan en alrededor de un 80 % en palabras de contenido (nombres, verbos, y adjetivos) y en alrededor de un 40 % en palabras funcionales (artículos, conjunciones y preposiciones). La fijación consume entre el 90 y el 95 % del tiempo de la lectura.<sup>65</sup>

Según John T. Bruer, la lectura es una modalidad más de *solución de problemas*. Lo que describe de la siguiente forma:

El estado inicial del problema son los símbolos impresos en las páginas. El objetivo consiste en dar un significado a esos símbolos y en almacenarlos en la memoria a largo plazo para posteriores usos. Los operadores de resolución de problemas son las habilidades y conocimientos que se tienen para transformar los símbolos en significados. Estos operadores incluyen los conocimientos sobre la forma de las palabras, sobre sus significados, sobre las reglas gramaticales y sobre las formas literarias. Todos estos conocimientos se almacenan en la memoria a largo plazo. El procesamiento de la información se da en la memoria en funcionamiento, donde estos operadores cogen su input (entrada) y dejan su output (salida). Para leer con fluidez se debe presentar y almacenar una cantidad inmensa de información con rapidez y a diferentes niveles: visual, léxico, gramatical, conceptual y metacognitivo.

En una fijación, el lector procesa la nueva información a nivel visual, léxico, gramatical, conceptual y textual, y almacena su interpretación del texto en ese momento en la memoria a largo plazo. El proceso se detiene cuando ya no queda más texto que procesar. Los buenos lectores, siendo metacognitivamente conscientes, supervisan el proceso para estar seguros que su interpretación es coherente y de que están comprendiendo correctamente el texto.<sup>66</sup>

Además Bruer considera que leer es una destreza equiparable a la pericia del ajedrez:

[...] el lector fija material nuevo, que le sirve como input (entrada) en el proceso de reconocimiento de palabras. Éste consiste en dos subprocesos: la codificación inicial y el acceso léxico. En la codificación inicial, el lector codifica la línea de letras impresas en una representación visual. Después, en el acceso léxico, el lector relaciona la representación visual con

---

<sup>65</sup> BRUER, John T., *Escuela para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*, pp. 181 y 182.

<sup>66</sup> *Op. cit.*, p. 183.

los patrones de las palabras almacenados en una parte de la memoria a largo plazo llamada lexicón. El lexicón es el diccionario mental del lector, y contiene la información que asocia la forma de las palabras con sus posibles significados y sus partes gramaticales del habla en el lenguaje del lector.

En el acceso léxico, el lector comprueba si la representación visual encaja con una forma de la palabra en su lenguaje. Si se da el encaje, el reconocimiento de la palabra finaliza. El reconocimiento de la palabra es una habilidad visual y es el único proceso del modelo que es exclusivo de la lectura.

Una habilidad fundamental para la comprensión del lenguaje es saber lo que las palabras significan. El resultado final del reconocimiento de palabras es la asociación por parte del lector de una línea de letras con una entrada en el lexicón. Al igual que ocurre con las palabras en el diccionario, una misma línea de letras puede tener diferentes significados asociados con ella en el lexicón. Si el significado de una palabra es ambiguo, el lector debe elegir entre los posibles significados el que mejor encaja en el contexto en cuestión. Los investigadores llaman a este proceso de elección de significado codificación semántica.<sup>67</sup>

El autor afirma que la lectura es una tarea compleja porque requiere de varios niveles de procesamiento de información, ya que el proceso debe ser realizado con rapidez y los procesos son altamente interactivos.<sup>68</sup>

He transcrito las cuatro definiciones, primero para relacionar lo que se plantea en el programa de español 2006 y, luego, para marcar el rumbo del enfoque cognitivo sobre la lectura.

### 5. 1. Comprensión lectora. Variables que intervienen.

De acuerdo a la psicología cognitiva, Eduardo Vidal-Abarca Gámez y Ramiro Gilabert Pérez en su libro *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*, expresan que la comprensión y el aprendizaje de los textos están influidos por dos variables: 1. El material que se lee (el texto). 2. El lector, sus esquemas de conocimientos y las estrategias para comprender, recordar y aprender.<sup>69</sup>

Para estos autores, la lectura se puede explicar a partir de dos componentes: el acceso léxico y la comprensión:

---

<sup>67</sup> *Op. cit.*, p. 185.

<sup>68</sup> *Op. cit.*, p. 189.

<sup>69</sup> VIDAL-ABARCA GÁMEZ, Eduardo Ramiro y Ramiro GILABERT Pérez. *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*, p. 19.

- El acceso léxico es el proceso de reconocer una palabra como tal.<sup>70</sup>
- La comprensión implica dos niveles. El primer nivel se relaciona con la comprensión de las proposiciones del texto, la cual se realiza a partir de la conjunción de los elementos textuales, es decir, de la información suministrada por el texto mismo. El segundo se refiere al conocimiento almacenado en la memoria del sujeto.<sup>71</sup>

Vidal-Abarca Gámez y Gilabert Pérez observaron que la comprensión del contenido general de un pasaje involucra, la formación, por parte del lector, de la macroestructura del texto, entendida ésta como una descripción semántica del contenido global del texto.<sup>72</sup>

Por otra parte, Emilio Sánchez Miguel en su libro *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión* afirma que la comprensión de un texto consiste en construir y mantener un modelo de las situaciones descritas en él. Además plantea que el procedimiento de la comprensión (construir un modelo plausible, lógico, aceptable, conocido, parecido) se asemeja al usado para resolver un crucigrama o un problema.<sup>73</sup>

Así Sánchez Miguel explica que en la comprensión de un texto, el lector debe componer o recomponer un orden entre las ideas y para ello cuenta con que los textos ofrecen en su misma organización una guía. Este orden entre las ideas se llama hilo o progresión temática. Para el escritor, las ideas tienen en el texto distinto valor llamado diferenciación o jerarquía. Las ideas de mayor peso proporcionan un sentido unitario o global a todo párrafo o texto. Según el autor, si un lector no distingue esa diferenciación o jerarquía entre las ideas (macroestructura), no hay comprensión de lo que se lee. La jerarquía entre las ideas se llama macroestructura, ésta alude a las ideas que se expresan el significado global del texto. Además, añade que comprender un texto implica que el lector lleve a cabo los siguientes pasos:<sup>74</sup>

<sup>70</sup> Juan García Madruga dice sobre el acceso léxico que numerosos estudios ponen de manifiesto que los niños que no llegan a adquirir una buena descodificación pierden el gusto por la lectura y como consecuencia leen menos, tanto dentro como fuera de la escuela. Al leer menos, pierden oportunidades de adquisición del vocabulario, de aprendizaje de estructuras sintácticas complejas, de conceptos y de conocimiento general. Cf. GARCÍA MADRUGA, Juan A., *Lectura y conocimiento. Cognición y desarrollo humano*, p.108.

<sup>71</sup> Véase VIDAL-ABARCA GÁMEZ, Eduardo Ramiro y Ramiro GILABERT Pérez, *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*, p. 20.

<sup>72</sup> *Op. cit.*, p. 23.

<sup>73</sup> Cf. SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio, *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*, p. 47.

María Teresa Serafín comenta que el análisis y resolución de un problema consiste en un conjunto de acciones y comportamientos necesarios para alcanzar un determinado objetivo. Resolver problemas es una típica actividad humana: como llegar a su lugar de trabajo, como preparar una comida, como jugar una partida de ajedrez, como diagnosticar una enfermedad. Algunos psicólogos explican todos los procesos de comprensión como resolución de problemas (Newell y Simón, 1972; Brenford y Stein, 1984; Olshavsky, 1976, citados por la autora). Véase SERAFINI, María Teresa, *Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual*, p. 286.

<sup>74</sup> *Op. cit.*, pp. 35-38.

- Reconozca las palabras escritas: acceda al significado de las palabras.
- Construya proposiciones: organice los significados de las palabras en términos de un predicado y varios argumentos.
- Conecte las proposiciones: relacione las proposiciones entre sí, tanto temáticamente como, si llega el caso, de manera causal, motivacional o descriptiva.
- Construya la macroestructura: derive del texto y de los conocimientos del lector las ideas globales que individualizan a las proposiciones del texto.
- Interrelacione globalmente las ideas: relacione las ideas globales entre sí en términos, causales, descriptivos, comparativos o temporales.<sup>75</sup>

Por último, Juan García Madruga en *Lectura y conocimiento. Cognición y desarrollo humano* dice que el objetivo de la lectura siempre es la comprensión.<sup>76</sup> Para él comprender es “pensar, y comprender un texto es re-pensar, compartir con su autor, los pensamientos que tenía cuando los escribió; por tanto, comprender, implica la construcción de una representación, la actividad consciente y deliberada de manipular, integrar o comparar las representaciones, y extraer o inferir conclusiones”.<sup>77</sup>

García Madruga piensa que los buenos lectores llevan a cabo los siguientes pasos: 1. Identifican las ideas importantes en el texto. 2. Vuelven hacia atrás cuando necesitan mantener la coherencia global del texto. 3. Establecen relaciones entre las diferentes ideas del texto. 4. Construyen la macroestructura del texto durante la lectura. 5. Formulan preguntas y buscan respuesta en el texto. 6. Realizan esquemas y resúmenes después de la lectura del texto.<sup>78</sup>

## 5. 2. Los esquemas en la lectura y su importancia en la comprensión.

Emilio Sánchez Miguel, Eduardo Vidal-Abarca Gámez, Ramiro Gilabert Pérez y Juan García Madruga coinciden en que los textos, en particular los expositivos, están organizados por estructuras. Estas formas organizativas se llaman esquemas retóricos, los cuales son operativos en la comprensión.

¿Qué es un esquema? Según Piaget, un esquema es una organización mental de conceptos, información, ideas y vivencias que se constituyen a lo largo de la experiencia.<sup>79</sup>

<sup>75</sup> *Op. cit.*, pp. 54-55.

<sup>76</sup> GARCÍA MADRUGA, Juan A., *Lectura y conocimiento. Cognición y desarrollo humano*, p. 115.

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. 247.

<sup>78</sup> *Ibid.*, p. 123.

<sup>79</sup> PIAGET, Jean, *La equilibración de las estructuras cognitivas*, p. 9.

De acuerdo a Teodoro Álvarez Angulo un esquema es “una representación abstracta de un concepto genérico relativo a un objeto, suceso o situación”. El autor cree que los esquemas se adquieren a partir de la experiencia personal en situaciones recurrentes, ya que prácticamente todos los contenidos de la memoria humana se organizan en esquemas.<sup>80</sup>

Para Emilio Sánchez Miguel los esquemas tienen las siguientes características:<sup>81</sup>

- Recogen las regularidades que encontramos en los objetos, situaciones, acontecimientos de nuestro entorno. Esas regularidades incluyen los componentes que siempre están presentes en esos objetos y situaciones o al menos aquellos que somos capaces de captar; y asimismo, las relaciones que existen entre ellos. Así un componente puede mantener una relación temporal, espacial, motivacional o causal con el resto. Los componentes, por otro lado, pueden tener un grado diferente de importancia. Los componentes de los esquemas son categorías abstractas de información o variables de información o variables que requieren ser conectadas con valores específicos.
- Permiten realizar inferencias.
- Guían el proceso de interpretación en la lectura.
- Recuperan información.
- Tienen un carácter flexible ya que pueden combinarse con otros.
- Organizan el recuerdo, dado un texto cualquiera es más probable recordar aquella información que se sitúa en los niveles más altos de la superestructura (estructura retórica de los textos).
- Orientan el procesamiento del texto distribuyendo la atención y el esfuerzo según sus indicaciones y señales.
- Permiten formular al texto preguntas.<sup>82</sup>

Para Vidal-Abarca Gámez y Ramiro Gilabert Pérez, un esquema es algo estructurado en el sentido que representa las partes que lo integran. Los esquemas se relacionan con la comprensión porque:<sup>83</sup>

---

<sup>80</sup> ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro, *Cómo resumir un texto*, p. 12.

<sup>81</sup> SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio, *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*, p. 64.

<sup>82</sup> *Op. cit.*, pp. 74 y 81.

<sup>83</sup> VIDAL-ABARCA GÁMEZ, Eduardo Ramiro y Ramiro GILABERT Pérez, *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*, pp. 51-53.

- Proporcionan un andamiaje mental de forma que la información del texto rellena los huecos del esquema posibilitando la comprensión y reduciendo el esfuerzo mental del sujeto.
- Dirigen la focalización de la atención. Un esquema ayuda al lector a determinar que aspectos son los más importantes. De esta forma, los sujetos tienen una guía para dirigir sus recursos cognitivos.
- Favorecen la elaboración de inferencias. Debido a que los textos no son completamente explícitos, los esquemas proporcionan al lector las bases para realizar las inferencias que van más allá de lo explícitamente afirmado en el texto, con el fin de complementar su significado y asegurar la comprensión.
- Permiten una búsqueda ordenada en el almacén de memoria. A partir de los huecos de información que poseen los esquemas, los sujetos tienen una guía cuando tratan de recordar lo leído.
- Facilitan el resumen del texto teniendo en cuenta los criterios que proporcionan sobre la importancia relativa de las diversas unidades de información suministrada por el texto.
- Ayudan en la reconstrucción del mensaje textual. Cuando hay lagunas en el recuerdo de un texto, el esquema del lector, junto con la información específica puede ser recordada, ayudando a generar hipótesis acerca de la información.

Finalmente, Juan García Madruga dice que un esquema consiste en una representación de la estructura lógica de las ideas de un texto mediante una adecuada presentación de las mismas. El autor cree que los esquemas presentan una ventaja la cual es en permitir observar la estructura lógica de las ideas principales del texto de forma visual y puede facilitar su recuerdo posterior.<sup>84</sup>

### 5. 3. Tipología textual

La comprensión lectora ocurre en la enseñanza a partir de diferentes tipos de textos, pero ¿qué es un texto?

Teun A. van Dijk define un texto como:

---

<sup>84</sup> Cf. GARCÍA MADRUGA, Juan A., *Lectura y conocimiento. Cognición y desarrollo humano*, pp. 120 y 121.

... las secuencias, compuestas por oraciones que a su vez satisfacen las condiciones de conexión y coherencia. Únicamente las secuencias de oraciones que posean una macroestructura, las denominaremos (teóricamente) texto. [...] las conexiones que se basan en el texto como un todo o por lo menos en unidades textuales mayores. Llamaremos macroestructura a estas estructuras del texto más bien globales. Una superestructura esquemática es meramente una estructura formal, muy similar a la sintaxis de una oración. Se llena con el contenido de la macroestructura semántica.<sup>85</sup>

Los libros, revistas, periódicos son soportes. Los textos pueden adoptar diferentes (super) estructuras según el tema a tratar por el autor.

### 5. 3. 1. Clasificación de textos según Teun A. van Dikj.

Teun A. van Dikj define superestructura como “estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto”.<sup>86</sup> “Una superestructura es un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinaciones se basa en reglas convencionales”.<sup>87</sup> Por lo tanto, una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido (es decir, de la macroestructura) de la narración. Teun A. van Dikj advierte que aunque no existe una teoría general de las superestructuras, sí se conoce una teoría sobre determinadas estructuras, particularmente sobre la narración y la argumentación. El autor señala que sólo puede dar una serie de observaciones sobre las hipotéticas características de esas estructuras (narrativa y argumentativa).<sup>88</sup> El autor reconoce las siguientes superestructuras: narrativas, argumentativas y tratado científico.

Estructuras narrativas.

#### 5. 3. 1. 1. Texto narrativo

Teun A. van Dikj define al texto narrativo como aquél que se “refiere ante todo a acciones de personas de manera que las descripciones de circunstancias, objetos u otros sucesos quedan claramente subordinadas”. Además, advierte que el texto narrativo tiene una característica pragmática: “un texto narrativo debe poseer como referentes mínimo un suceso o una acción que cumplan con el criterio de *interés*”.<sup>89</sup>

Los elementos que integran el texto narrativo son: *complicación* (es decir, una parte del texto cuya función será expresar una “dificultad” en una secuencia de acciones) que requerirá a lo largo del texto que se vean implicados algunas personas (personajes) en su reacción ante

<sup>85</sup> Véase DIJK, Teun A. van, *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*, pp. 54, 55, 69.

<sup>86</sup> *Op. cit.*, p. 142.

<sup>87</sup> *Ibid.*, p. 144.

<sup>88</sup> *Ibid.*, p. 142.

<sup>89</sup> *Ibid.*, p. 154.

el suceso. Esta reacción la denomina dilución o resolución que puede ser positiva o negativa.

Según van Dijk, con la complicación y la resolución se tiene el núcleo de un texto narrativo. La unión de complicación y resolución formarán un *suceso*. Cada suceso se desarrolla en un lugar, una situación, hora y circunstancia determinada, elementos que integran el *marco*. El marco y los sucesos conforman un *episodio*. Las categorías *suceso* y *episodio* son recursivas. A la serie de episodios se les denomina *trama* del texto narrativo. El autor incluye otra categoría que llama *evaluación* hecha por el narrador en la que expresa su reacción mental, opinión y valoración. Otros elementos son el *anuncio* y el *epílogo* (pone como ejemplo, la moraleja) que se refieren a las acciones futuras del hablante/narrador y/o del oyente.<sup>90</sup>

#### 5. 3. 1. 2. Estructuras argumentativas.

Según van Dijk, el esquema básico de las estructuras argumentativas es “la secuencia hipótesis (premisa) conclusión”. Tienen como objetivo convencer al oyente de la corrección o la verdad de una aseveración. Existe en su estructura una relación de probabilidad, credibilidad, pero no de implicación entre hipótesis y conclusión. Por ejemplo: “Estoy enfermo. Luego no puedo venir”. Para el autor, la palabra *luego* no establece una relación causal, con ella lo que se busca es sacar una conclusión (convencer).<sup>91</sup>

#### 5. 3. 1. 3. El tratado científico.

Teun A. van Dijk dice que la estructura básica del discurso científico la integran una conclusión y su justificación, un planteamiento del problema y una solución. Esta estructura la explica a través de un informe experimental. Para él, un informe parte de una o varias observaciones. Se intentará encontrar una explicación para esta circunstancia. Esta propiedad general se formulará como hipótesis, de la cual se pueden derivar una serie de expectativas (predicciones) que se refieren a las regularidades esperadas. Estas regularidades pueden comprobarse experimentalmente (tests). El experimento tomará en cuenta los siguientes criterios de exigencia: las personas de ensayo que se necesitan, la estructuración del experimento, las condiciones de investigación, la ejecución del experimento, comportamiento de las personas de ensayo, los resultados del experimento, la discusión de los resultados del experimento y la conclusión sobre cuya base se confirma o no y mediante las cuales se

<sup>90</sup> *Ibid.*, pp. 155 y 156. Cf. Esquema arbolado.

<sup>91</sup> *Ibid.*, p. 158.



demostrará si se ha hallado una explicación adecuada de las observaciones originales (solución).<sup>92</sup>

### 5. 3. 2. Tipología textual propuesta por Teodoro Álvarez Angulo.

Teodoro Álvarez Angulo admite como principales tipos de textos cuatro: 1) narrativo 2) descriptivo 3) argumentativo, y 4) expositivo-explicativo.<sup>93</sup>

#### 5. 3. 2. 1. Texto narrativo.

El narrar tiene un origen oral, con el paso del tiempo y la escritura apareció en otros contextos como los cuentos, novelas, fábulas, mitos, leyendas, chistes, entre otros.<sup>94</sup>

El texto narrativo trata sobre hechos o acontecimientos que se producen en el tiempo. El desarrollo temporal es el elemento que lo caracteriza. Suele adoptar una estructura secuencial en la que los hechos se presentan ordenados. Narrar es transmitir, contar acciones, sucesos, encadenados en lo que se puede llamar trama, que es la unión de varios motivos dinámicos que son la serie de acontecimientos que se presentan en una narración.

El texto narrativo tiene un esquema que presenta los siguientes elementos: situación inicial, acción (es), complicación, resolución y situación final.

#### 5. 3. 2. 2. Texto descriptivo.

El texto descriptivo representa ordenamientos secuenciales jerárquicos; se basa en la estructura de un determinado léxico de modo que la enumeración se puede considerar como la situación más simple de descripción.

La secuencia descriptiva se expresa mediante la puntuación y por la elección de marcadores como: organizadores enumerativos y reformulativos (“primero-después-finalmente”, “por una parte-por otra”). Generalmente éstos aparecen estructurados en torno al relato de una sucesión de hechos ordenados cronológicamente.

Son considerados como textos descriptivos los instructivos-prescriptivos (recetas de cocina, instrucciones de montaje, consignas y reglamentos, reglas de juego, guías-itinerarios). No pueden resumirse.

Esquema del texto descriptivo. Contiene un tema (título) y tres partes. Primero (parte 1); luego (parte 2) y, por fin (parte 3).<sup>95</sup>

<sup>92</sup> *Ibid.*, pp.163 y 164.

<sup>93</sup> Véase ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro, *Cómo resumir un texto*, pp.19-27. Elegí la tipología de los textos que este autor propone porque sus observaciones sobre el resumen de un texto están influidas por Teun A. van Dikj.

<sup>94</sup> *Op. cit.*, pp. 19 y 20.

<sup>95</sup> *Op. cit.*, pp. 20-22.

### 5. 3. 2. 3. Texto argumentativo.

La argumentación es “un conjunto de estrategias de un orador que se dirige a un auditorio con vistas a modificar el juicio de dicho auditorio, conseguir su adhesión o hacer que admitan una determinada situación, idea, etcétera.”<sup>96</sup> Teodoro Álvarez explica que el propósito de la secuencia o texto argumentativo consiste en demostrar o refutar una tesis, para lo cual se parte de premisas, no siempre explícitas, con el propósito de llegar a una conclusión; esta conclusión será la tesis que se pretende demostrar, o por el contrario, la negación de la tesis contraria.

Son ejemplos de argumentaciones: las discusiones o deliberaciones (emitir juicios, pedir explicaciones, dar consejos o recomendaciones); el debate, los artículos de crítica, en la prensa; la publicidad y el ámbito jurídico, entre otros.

El esquema base de la argumentación es el siguiente:

Secuencia argumentativa. La argumentación implica: a) tesis, b) premisa (s), c) conclusiones y d) tesis nueva.

Conectores que utiliza la argumentación: sin embargo, pero, entonces y por tanto. Los cuales tienen una función de introductores de premisa, de argumento, o de conclusión respectivamente.

### 5. 3. 2. 4. Texto expositivos-explicativo.

El texto expositivo transmite información reciente y explican nuevos temas; su objetivo principal es expresar ideas con la intención de demostrar y de explicar o hacer más comprensibles éstas.

El discurso explicativo está presente en los libros de texto escolares, las enciclopedias y la divulgación científica.

Esquema de la secuencia expositiva es el siguiente:

Fase de preguntas (Problema)	Fase resolutive (Resolución)	Fase de conclusión (Conclusión-Evaluación)
¿Por qué?	Porque	
¿Cómo?		

Aspectos lingüísticos y textuales de los textos expositivos:

- Abundancia de conectores lógicos y organizadores textuales.

---

<sup>96</sup> *Op. cit.*, pp. 22 y 23.

- Organizadores intra, meta e intertextuales, que generalmente son recursos tipográficos que permiten la organización interna del texto y de las relaciones intertextuales. Los organizadores metatextuales –enfatan elementos del texto y regulan la disposición de éste sobre el espacio- son los guiones, números o letras para enumerar hechos, argumentos, fenómenos, así como el control de los márgenes, comillas, subrayados, cambios en el tipo y color de letra, entre otros. Los intratextuales se remiten a otra parte del texto, mientras que los intertextuales remiten a otro texto de autor identificado (sistema de citas).
- Organización de formas supralingüísticas (títulos, subtítulos, en estrecha relación con los organizadores metatextuales).
- Uso endofórico de los deícticos. Los deícticos son unidades lingüísticas cuyo referente se puede determinar en relación con los interlocutores, pueden ser subjetivos (yo, tú, demostrativos, posesivos), espaciales (aquí, ahí...) y temporales (ahora, ayer...). Se trata, pues, de marcas o indicadores que se refieren a otros elementos del texto que pueden ir adelante (anafóricos) o detrás (catafóricos); esta función hace que sean elementos importantes en la cohesión textual.
- Nominalizaciones anafóricas. Las nominalizaciones anafóricas consisten en transformar enunciados, verbos o adjetivos en nombres o sintagmas nominales.
- Predominio del presente y del futuro de indicativo con valor de intemporalidad, para crear la apariencia de que el momento de producción y el de lectura transcurren paralelamente. Predominan igualmente las formas no personales y las impersonales.
- Marcas de modalización. Se refieren a la actitud que el sujeto hablante adopta con respecto a sus producciones verbales, indican el grado de adhesión (incondicional o mitigada) de incertidumbre o de rechazo del sujeto de la enunciación con respecto a los contenidos enunciados. Algunos son: puede..., cabría..., probablemente..., perífrasis aspectuales, entre otras).
- Tendencia a la precisión léxica, con profusión de tecnicismos, cultismos, préstamos y extranjerismos en las áreas de conocimiento.
- Reformulaciones intradiscursivas y ejemplificaciones.<sup>97</sup>

---

<sup>97</sup> *Op. cit.*, pp. 24 y 25.

#### 5. 4. Estructuras retóricas de los textos expositivos.

Eduardo Vidal-Abarca Gámez y Ramiro Gilabert Pérez reconocen seis formas de organización o estructuras retóricas en los textos expositivos:

1. Secuencia temporal. En este tipo de estructuras se presenta una serie de sucesos relacionados con un proceso temporal y ordenado de una forma determinada. Todas las ideas que se relacionan están al mismo nivel de importancia. Los textos con esta estructura pueden resumirse a partir de una frase que recoja el tema central y una síntesis de los hechos expuestos alrededor del mismo. Hay un precedente y un evento posterior.

2. Enumeración. Una serie de hechos, detalles o componentes relacionados con un determinado tópico se presentan en un listado de puntos. Todas las ideas que se relacionan están al mismo nivel de importancia. Los textos con esta estructura se pueden resumir a partir de una oración que recoja el tema central y una de las ideas expuestas alrededor del mismo.

3. Causación. En esta estructura textual predomina una relación de causalidad entre las ideas, pudiéndose distinguir ideas antecedentes o causas, e ideas consecuentes que son efectos de aquellas. La idea principal de los textos con esta estructura se puede resumir mediante la expresión de una relación de causa-efecto entre dos ideas centrales del mismo.

4. Comparación/contraste. En esta estructura textual, las ideas se comparan entre sí. Los textos de este tipo se pueden resumir mediante expresiones que indiquen la comparación o comparaciones que se realizan. Dentro de esta estructura hay lecturas que establecen una comparación entre aquello que diferencia a dos tipos de objetos o seres, mientras que otras señalan no sólo las diferencias, sino también semejanzas.

5. Respuesta: problema/solución. Es un tipo de estructura textual similar a la causación. Por cuanto el problema es un antecedente de la solución, la cual es un consecuente. La diferencia entre ambos tipos de estructuras textuales estriba en que en la del problema/solución hay una estrecha relación entre el contenido del problema y el contenido de la solución, es decir, al menos parte de la solución debe estar temáticamente muy ligada al problema.

6. Descripción. Esta estructura se refiere a aquellos textos que proporcionan más información acerca de un determinado tópico presentando atributos, especificando características, ambientes o formas de actuación.<sup>98</sup>

---

<sup>98</sup> VIDAL-ABARCA GÁMEZ, Eduardo Ramiro y Ramiro GILABERT Pérez, *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*, pp. 34-36.

## CAPÍTULO VI. LECTURA DE TEXTOS EXPOSITIVOS

6. La comprensión del texto a partir de la reconstrucción hecha por el lector de la macroestructura.

Los estudios revisados sobre la comprensión de lectura de textos expositivos (Vidal-Abarca Gámez y Gilabert Pérez, 1991; Sánchez Miguel, 1999, y, García Madruga, 2006) concuerdan en que para comprender y aprender a partir de un texto el lector debe construir la macroestructura del mismo. Dicha afirmación tiene como sustento los conocimientos aportados por van Dijk (1996).<sup>99</sup> La teoría de van Dijk (citado por Juan García Madruga) sostiene que, durante la lectura, el lector experto selecciona, generaliza e integra las ideas o proposiciones del texto para formar así la macroestructura del mismo. Para van Dijk, el texto está formado por tres elementos: la microestructura o conjunto de proposiciones (unidades informativas) que se encuentran relacionadas entre sí jerárquicamente y que representan las ideas principales. De la microestructura se deriva la macroestructura o representación semántica del significado global. La superestructura que alude a la forma o la organización de los textos.

6. 1. Estructura, superestructura y las macrorreglas según Teun van Dijk.

Teun A. van Dijk establece en su libro *La ciencia del texto. Un enfoque multidisciplinario*, que “existen estructuras textuales de tipo global, es decir, macroestructuras y que éstas son de naturaleza semántica.” “La macroestructura de un texto es por ello una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto”.<sup>100</sup>

El autor nos dice que para llegar a la macroestructura determinada de un texto son necesarias unas reglas, las que permiten la unión entre micro y macroestructura. Al respecto comenta: “Así pues, necesitamos reglas para la realización de la unión de micro y macroestructuras [...] Este tipo de normas, formalmente denominadas reproducciones, tienen la forma de transformaciones semánticas: transforman una serie de reproducciones en una serie de proposiciones distintas o iguales”.<sup>101</sup>

El autor llama a estas reglas macrorreglas y las explica así:

<sup>99</sup> Cf. GARCÍA MADRUGA, Juan A., *Lectura y conocimiento. Cognición y desarrollo humano*, p. 118.

<sup>100</sup> DIJK, Teun A. van, *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*, p. 55.

<sup>101</sup> *Op. cit.*, p. 57.

“Las macrorreglas son una reconstrucción de aquella parte de nuestra capacidad lingüística con la que enlazamos significados convirtiéndolos en totalidades significativas más grandes. Es decir, introducimos un orden en lo que a primera vista no es más que una larga y complicada serie de relaciones, como por ejemplo entre proposiciones de un texto”<sup>102</sup>

Las macrorreglas cumplen con la tarea de organizar la información compleja de un texto y operan de tal forma que crean una reducción de la información semántica.

[...] uno de los términos que pretende aclarar la macroestructura es el concepto de tema de un texto o tema del discurso [...]

Un hablante también puede contestar cuando el tema o el objeto en sí no se menciona total y explícitamente en el texto. Por lo tanto, debe deducir el tema a partir del texto. Las macrorreglas son, pues, la reconstrucción formal de esta deducción de un tema, con lo cual el tema de un texto es exactamente lo mismo que lo que hemos llamado macroestructura o una parte de ella.<sup>103</sup>

Van Dijk señala que la macroestructura de los textos se obtiene cuando se aplican las macrorreglas a una serie de proposiciones. De acuerdo al autor, estas proposiciones son:

Las macroestructuras de los textos se obtienen al aplicar las macrorreglas a series de proposiciones. Éstas son:

- I. Omitir
- II. Seleccionar.
- III. Generalizar
- IV. Construir o Integrar.

Desde el punto de vista formal, las dos primeras son reglas de anulación, y las dos últimas son reglas de sustitución. Las cuatro reglas deben cumplir además el principio denominado implicación semántica. Con ello se expresa que cada macroestructura, obtenida mediante las macrorreglas, debe estar implicada semánticamente en su conjunto por la serie de proposiciones a las que se le aplica la regla.

I. OMITIR. La primer macrorregla, OMITIR, resulta bastante trivial y significa que toda información de poca importancia y no esencial puede ser omitida. Esto no significa que la información no sea importante en sí, sino que a lo sumo es secundaria para el significado o la interpretación en un nivel superior o más global.<sup>104</sup>

---

<sup>102</sup> *Ibidem.*

<sup>103</sup> *Op. cit.*, p. 58.

<sup>104</sup> *Op. cit.*, 59 y 60.

## II. SELECCIONAR.

También en este caso se omite cierta cantidad de información. [...] la regla II exige que la proposición implique la serie, a raíz de conocimientos generales, de situaciones, actuaciones o sucesos (marco), o bien debido a postulados semánticos para conceptos.<sup>105</sup>

## III. GENERALIZAR.

La tercera regla, GENERALIZAR, también omite informaciones esenciales, pero lo hace de manera que se pierden. Se omiten componentes esenciales de un concepto al sustituir una proposición por una nueva [...]. I. En el suelo había una muñeca. II. En el suelo había un tren de madera. III. En el suelo había ladrillos. Utilizando la regla quedaría: En el suelo había juguetes. Así se sustituye una serie de conceptos por el subconcepto compartido que define el conjunto abarcador. En las generalizaciones de este tipo se produce también aquello que normalmente denominamos abstracción.<sup>106</sup>

## IV. CONSTRUIR O INTEGRAR

La regla VI, CONSTRUIR O INTEGRAR, tiene un papel muy importante [...] la información se ve sustituida por una nueva y no es omitida ni seleccionada.<sup>107</sup>

Para Teun van Dijk, las macrorreglas nos permiten decidir, de manera más o menos exacta, que es lo principal y lo secundario de cada texto.

### 6. 2. El lector y la construcción de la macroestructura según Emilio Sánchez Miguel.

Según Emilio Sánchez Miguel, la construcción de la macroestructura que elabora el lector se realiza empleando tres macrorreglas: omisión, generalización y construcción.<sup>108</sup>

1. Omisión. Dada una secuencia de proposiciones se suprimen aquellas que no son una condición interpretativa para el texto.

Selección. Cuando se identifica una oración temática, se suprimen las demás.

2. Generalización. Mediante ella, ofrecida una secuencia de proposiciones, se sustituyen los conceptos en esta secuencia por un concepto supraordenado, es decir, un concepto más abstracto o general que incluya lo que se describe.

3. Construcción. Una secuencia de proposiciones es reemplazada por otra totalmente nueva, que está implicada por el conjunto de las proposiciones a las que incluye.

<sup>105</sup> *Op. cit.*, p. 60.

<sup>106</sup> *Op. cit.*, p. 61.

<sup>107</sup> *Op. cit.*, p. 62.

<sup>108</sup> Véase SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio, *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*, pp. 93 y 94.

Emilio Sánchez Miguel señala que la construcción de la macroestructura que lleva a cabo el lector no es suficiente para que el lector comprenda lo que lee. Sin embargo, él cree que resulta una etapa indispensable en el proceso de lectura de los textos expositivos dado que éstos tienen como finalidad que el lector se guíe, (aprenda y recuerde) por las señales que el escritor va proporcionando en el documento. Es decir, la estructura del texto se convierte en un recurso didáctico tanto para leer como para escribir. La estructura lógica que posee el discurso le permite aprender al lector a seguir una sucesión de acontecimientos que se mencionan y que buscan un objetivo: enumerar, describir, argumentar... El formato que presentan los textos expositivos también le facilitan al escritor llevar esa progresión temática que es necesaria para exponer una idea.

### 6. 3. Programas de Instrucción para la comprensión lectora.

Eduardo Vidal-Abarca Gámez y Ramiro Gilabert Pérez, Emilio Sánchez Miguel y Juan A. García Madruga, elaboraron programas de instrucción para que los lectores aprendieran a distinguir la información importante (ideas principales), reconocieran los esquemas retóricos de los textos, organizaran los datos que éstas les proporcionaban y demostrarán que habían captado el mensaje que el autor les transmitió en su texto; identificaran y comprendieran las categorías empleadas por Van Dijk para construir la macroestructura: micro, macro, super estructura y las macrorreglas.<sup>109</sup>

#### 6. 3. 1. Programa de instrucción de Eduardo Vidal-Abarca Gámez y Ramiro Gilabert Pérez.

Eduardo Vidal-Abarca Gámez y Ramiro Gilabert Pérez proponen tres actividades.<sup>110</sup>

1. Activar los conocimientos previos sobre el tema y predecir el contenido de los párrafos que quedan por leer. Con ello se busca una lectura más activa. Al actualizar los conocimientos que ya poseen, esos esquemas previos ayudan a codificar mejor la nueva información. Los muchachos leerán con el propósito de entender lo que el autor quiere decir y verificar si las predicciones que han hecho son correctas.

2. Generar autpreguntas, por ejemplo: ¿Qué ideas nos quiere transmitir el autor?  
¿Todo lo que nos quiere transmitir es igual de importante?

---

<sup>109</sup> Véase VIDAL-ABARCA GÁMEZ, Eduardo Ramiro y Ramiro GILABERT Pérez, *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*, p. 87.

<sup>110</sup> *Op. cit.*, pp.172 y 173.



3. Elaborar un resumen. Para resumir es necesario condensar y transformar la información original. Se puede facilitar empleando las macrorreglas: supresión, generalización y construcción.

Más concretamente, el autor propone que el estudiante, mientras lee, active: a) los conocimientos previos, b) las estructuras textuales, (tomando como referencia el título del tema que tratará la lección), c) localice la idea principal, si no la hay, construirla, d) revise si existen expresiones que ayuden a conectar unas oraciones con otras, nexos proporcionando coherencia al texto según el propósito comunicativo, e) emplee la técnica de selección de información y ver si es relevante, f) analice el vocabulario, es decir, si el texto tiene un vocabulario accesible, y si los términos técnicos son imprescindibles para entender el pasaje, están claramente definidos y, por último, g) elabore un resumen.

#### 6. 3. 2. Programa de instrucción de Emilio Sánchez Miguel.

Según Emilio Sánchez Miguel con su programa de instrucción trata de enseñar a los niños cuatro actividades o estrategias.<sup>111</sup>

1. Detectar la progresión temática de los textos, de forma que durante la lectura los alumnos se planteen a sí mismos las siguientes preguntas:

¿Sigue el texto hablado de lo mismo?, ¿Qué dice el texto sobre el tema?, ¿De qué trata el texto en cada momento?

1. Buscar un título que caracterice a cada uno de los pasajes o párrafos del mismo.

2. Reconocer la organización (superestructura) o estructura retórica del texto: causalidad, respuesta, comparación, descripción y secuencia.

3. Los alumnos deben localizar en el texto los contenidos que corresponden a cada uno de los componentes de estas estructuras retóricas. Así en el caso de la estructura causal, se deben identificar en el texto las causas y las consecuencias; en una estructura de respuesta o problema-solución, los componentes claves son problema y la solución al mismo; para una estructura de comparación son las semejanzas y diferencias los componentes básicos; en la descripción es necesario analizar las características específicas de lo que se describe y en la secuencia, es preciso establecer las fases o momentos que la conforman.

4. Finalmente los alumnos deben ser capaces de realizar un esquema de los contenidos que ponga de manifiesto la estructura retórica que contiene.

---

<sup>111</sup> Véase SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio, *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*, pp. 186 y 187.

### 6. 3. 3. Programa de instrucción de Juan García Madruga.

Juan García Madruga propone para la comprensión y aprendizaje de textos relacionada con la construcción de la macroestructura tres estrategias básicas: 1) la identificación de ideas importantes, 2) la sumarización y realización de esquemas, y, 3) la relectura.

El autor piensa que la identificación o construcción de ideas principales sería una tarea básica para formar la macroestructura del texto. La realización de resúmenes y esquemas supondría la formulación escrita de esta macroestructura de forma secuencial –los resúmenes- o mediante la explicitación de su organización jerárquica –los esquemas-. A través de la estrategia de la relectura, a su vez, el lector podría comprobar y evaluar la adecuada elaboración de la macroestructura del texto.<sup>112</sup>

Para Juan García Madruga, las estrategias constituyen nuestro conocimiento procedimental sobre cómo debemos actuar para conseguir de forma óptima nuestros propósitos durante la realización de una tarea cognitiva compleja.<sup>113</sup>

---

<sup>112</sup> Cf. GARCÍA MADRUGA, Juan A., *Lectura y conocimiento. Cognición y desarrollo humano*, pp. 116-118.

<sup>113</sup> *Op. cit.*, p. 116.

## CAPÍTULO VII. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA. COMPRENSIÓN DE LA LECTURA Y SU RESULTADO EN LA ELABORACIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS

...la tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir.

Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*.

### 7. 1. Descripción de tres proyectos didácticos.

A continuación reporto las actividades que llevé a cabo durante el ciclo escolar 2006-2007 en la Escuela Secundaria Técnica núm. 45 “Ignacio Manuel Altamirano”, del D. F., en el turno vespertino, donde impartí la asignatura de Español, de lunes a viernes, con un horario de las 18:30 a las 21:00 horas, a tres grupos de primer grado cuyo número de alumnos osciló entre 41 y 44, de los cuales el 45 % fueron hombres y el 55%, mujeres.

En este capítulo refiero la elaboración y enseñanza de tres proyectos didácticos: 1. Tríptico, 2. Monografía y 3. Exposición, relacionados con la lectura y escritura de textos expositivos que corresponden al ámbito de Estudio del nuevo *Programa de Español 2006*.

Reporte de tres proyectos: 1. Tríptico, 2. Monografía y 3. Exposición.

En la elaboración del Plan de Trabajo (Planeación) observé dos actividades que se repetían en todos los proyectos, las cuales tienen que ver con la lectura y (re) escritura. Entonces opté profundizar en éstas con el fin de relacionar los temas de reflexión y diseñar las secuencias didácticas. Para enseñar los procedimientos que deberían usar los alumnos en sus trabajos decidí emplear como estrategia de enseñanza el modelado (o modelaje), es decir, mostrar los pasos necesarios para ejecutar una determinada habilidad o realizar una tarea (véase capítulo IV Paradigma cognitivo). Por otra parte, también llevé a cabo una instrucción directa, la cual contiene cinco etapas: 1) Introducción, 2) Ejemplo, 3) Instrucción directa, 4) Aplicación dirigida por el profesor y 5) Práctica independiente (del alumno).

La selección del material con el que trabajaron los estudiantes en una primera fase fue elegida por mí y tomada de libros de texto de la asignatura de español de años anteriores; en una segunda etapa, los alumnos seleccionaron sus lecturas.

Los tres proyectos didácticos se realizaron en sesiones de cincuenta minutos aproximadamente. Se trabajó en forma grupal, en equipo y de manera individual. Se empleó la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. La evaluación que efectúe está basada en los indicadores que aparecen en el Apéndice (Indicadores de evaluación) y que dicta la SEP. En el anexo se pueden encontrar los trabajos realizados por los alumnos. Es importante recordar que cada proyecto exige como evidencia final un texto escrito.

Antes de iniciar mi exposición, debo aclarar que la idea que guió mi trabajo fue la siguiente: Leer y comprender lo que se lee proporcionan elementos básicos para escribir. El ejemplo más claro es el redactar un resumen.

Smith apunta que se debe leer como escritor para aprender el código escrito y Sánchez Miguel ofrece una estrategia para hacerlo realidad. Van Dijk nos muestra como las estructuras y superestructuras nos guían cuando leemos y escribimos. Por su parte Delia Lerner cita a Olson, quien señala que:

El dominio de la escritura es una condición social; cuando leemos o escribimos un texto participamos de una comunidad textual, de un grupo de lectores que también escriben y oyen, que comparten una determinada manera de leer y entender un *corpus* de textos. Volverse lector de un dominio específico significa aprender a participar de un paradigma, en el mismo sentido que Kuhn propuso esa noción para describir una comunidad científica que comparte un mismo conjunto de textos, un mismo conjunto de interpretaciones y un mismo conjunto de creencias con respecto de los problemas que se investigan. Para dominar la escritura no basta conocer las palabras, es necesario aprender a compartir el discurso de alguna comunidad textual, lo que implica saber cuáles son los textos importantes, cómo deben ser leídos o interpretados, cómo deben ser aplicados en el habla o la acción. [...] Pensamos en el dominio de la escritura como una condición al mismo tiempo cognitiva y social: la capacidad de participar activamente en una comunidad de lectores que acuerden ciertos principios de lectura, un conjunto de textos que son tratados como significativos y una hipótesis de trabajo sobre las interpretaciones apropiadas o válidas en estos textos.<sup>114</sup>

---

<sup>114</sup> Véase LERNER, Delia, *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*, pp. 94 y 95.

## 7. 1. 1. Plan anual de trabajo.

A continuación muestro una serie de cuadros que resumen la información de los contenidos y fechas del programa de español para primer grado de secundaria. Cada uno corresponde a los ámbitos de estudio, literatura y participación ciudadana respectivamente. En ellos se señala el bloque, la práctica (o contenido), el tiempo y el producto que se realizó.

- Cronograma de actividades para el primer grado de secundaria durante el ciclo escolar 2006-2007.<sup>115</sup>

Bloque	PRÁCTICA ESPECÍFICA CONTENIDOS	TIEMPO	PRODUCTO
1	A. Buscar, seleccionar y registrar información de distintos textos. B. Escribir resúmenes como apoyo al estudio o al trabajo de investigación.	Del 23 de agosto al 07 de septiembre de 2006.	Folleto o tríptico informativo. Resúmenes. [Cartel informativo].
2	Escribir un texto que integre la información de resúmenes y notas.	Del 12 de octubre al 30 de octubre de 2006.	Monografía.
3	Exponer los resultados de una investigación.	Del 07 de diciembre al 12 de enero de 2007.	Exposición.
4	Revisar informes sobre observaciones de procesos.	Del 20 de febrero al 07 de marzo de 2007.	Informe sobre la observación de un proceso
5	No hay	No hay	No hay.

Cuadro núm. 1. Ámbito Estudio

Bloque	PRÁCTICA ESPECÍFICA	TIEMPO	PRODUCTO
1	Investigar sobre relatos míticos y leyendas de distintos pueblos.	Del 08 de septiembre al 25 de septiembre de 2006.	Antología escrita o grabada en audio de mitos y leyendas. Exposición sobre los relatos míticos y leyendas.
2	Hacer el seguimiento de un subgénero narrativo: cuento de terror, de ciencia ficción, policiaco o algún otro.	Del 31 de octubre al 16 de noviembre de 2006.	Artículo literario o reseña.
3	Escribir poemas tomando como referente los movimientos de vanguardia del siglo XX.	Del 15 de enero al 31 de enero de 2007.	Poemas para ser publicados en diferentes medios (antología, exposición de carteles, periódico escolar).
4	Compartir poemas de la lírica tradicional.	Del 08 de marzo al 22 de marzo de 2007.	Lectura pública, declamación o grabación en audio de poemas seleccionados o -Poemas escritos por los alumnos en forma de versificación de la lírica tradicional
5	A Leer obras dramáticas contemporáneas breves. B. Escribir una obra corta para ser representada.	Del 25 de abril al 22 de mayo de 2007.	Comentarios escritos o reseñas. Obra de teatro escrita por los alumnos.

Cuadro núm. 2 Ámbito Literatura

<sup>115</sup> Cf. SEP, *Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*, p. 38.

Bloque	PRÁCTICA ESPECÍFICA	TIEMPO	PRODUCTO
1	Explorar, leer y participar en la elaboración de reglamentos.	Del 26 de septiembre al 11 de octubre de 2006.	Reglamento del grupo.
2	Explorar y leer noticias en diferentes periódicos.	Del 17 de noviembre al 06 de diciembre de 2006.	Debates o mesas redondas
3	Investigar sobre la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas de México.	Del 01 de febrero al 19 de febrero del 2007.	Discusiones: -Textos informativos. -Carteles.
4	A. Hacer encuestas sobre el uso de los medios de comunicación.  B. Dar seguimiento y comentar programas televisivos de divulgación de las ciencias, la cultura y las artes.	Del 23 de marzo al 24 de abril de 2007.	Exposiciones o textos informativos para publicarlos en el periódico mural. Textos informativos folletos, carteles, anuncios publicitarios, entre otros para dar a conocer los programas que consideren más interesantes.
5	Escribir una carta formal para hacer aclaraciones, solicitudes o presentar reclamos.	Del 23 de mayo al 13 de junio de 2007.	Cartas formales para resolver una problemática de su escuela o comunidad.

Cuadro núm. 3 Ámbito Participación ciudadana

7. 1. 2. Lectura y escritura: habilidades necesarias para crear una comunidad de lectores y escritores.

Delia Lerner dice en su libro *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario* que enseñar a leer y a escribir son las finalidades de la educación básica: “la finalidad esencial de la escolaridad obligatoria es enseñar a leer y escribir”.<sup>116</sup>

Para la autora, se aprende a leer, leyendo y se aprende a escribir escribiendo por ello es necesario que el objeto de enseñanza en la escuela se construya tomando como referencia las prácticas de lectura y escritura, lo cual implica conocer y llevar a cabo los quehaceres del lector y del escritor.

Lerner considera que los quehaceres del lector y el escritor tienen dos dimensiones: la social y la privada.

-En los quehaceres del lector, dentro de la *dimensión social*, se involucran interacciones con otras personas acerca de los textos como comentar, recomendar lo que se ha leído, compartir la lectura, confrontar con otros lectores las interpretaciones generadas por un

<sup>116</sup> Véase, LERNER, Delia, *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*, p. 25.

libro o noticia. Entre los *quehaceres privados* de la lectura están anticipar lo que sigue en el texto, releer un fragmento anterior para verificar lo que se ha comprendido cuando se detecta incongruencia, saltar lo que no se entiende o no interesa y avanzar para comprender mejor, identificarse con el autor o distanciarse de él asumiendo una posición crítica, adecuar la modalidad de lectura (exploratoria o exhaustiva, detenida o rápida, cuidadosa o distendida), a los propósitos que se persiguen y al texto que se está leyendo.<sup>117</sup>

-Los quehaceres del escritor. Entre los *quehaceres privados* del escritor están: tomar en cuenta el punto de vista de sus futuros lectores; planificar (suponer los probables conocimientos de los destinatarios, es decidir, los aspectos del tema que se tratarán en el texto y que implica determinar la información que es necesario brindar a los lectores y cuál puede omitirse porque es previsible que éstos ya manejen o puedan inferirla); textualizar (evitar ambigüedades o mal entendidos); revisar una y otra vez (proceso recursivo). Los quehaceres del escritor en la *dimensión social* son: discutir con otros cuál es el efecto que se aspira a producir en los destinatarios a través del texto, someter a consideración de algún lector lo que se ha escrito o se está escribiendo. (Sobre el tema véase también *Describir el escribir de Daniel Cassany*, cap., *¿Qué es el código escrito?*).

Delia Lerner menciona que a los estudiantes de secundaria se debe enseñar a leer textos difíciles (se refiere a artículos del área de Ciencias, Historia y artículos periodísticos). Ella dice que no se aprende a leer textos difíciles leyendo textos fáciles, por lo que cada profesor tendrá que abordar el problema y aportar sus conocimientos sobre el lenguaje que se emplea en estos textos.<sup>118</sup>

## 7. 2. Escritura de un tríptico.

El propósito particular de este proyecto es buscar, seleccionar y registrar información de distintos textos para luego emplearla en la escritura de un tríptico.

Para escribir un tríptico fue necesario dividir el trabajo en tres etapas: la primera consistió en la selección del tema y material por parte de los alumnos, la segunda, la lectura del material, y la tercera, la elaboración de un resumen del texto leído y escritura de borradores hasta la versión final del tríptico.

Las actividades indicadas por el programa de español se pueden consultar en el *Programa para primer grado*, el cual se halla en el Apéndice de este *Informe*, asimismo se

---

<sup>117</sup> *Op. cit.*, pp. 96 y 97.

<sup>118</sup> *Ibid.*, pp. 107 y 108.

puede ver la planeación del ciclo escolar 2006-2007 líneas arriba. La elaboración de este proyecto coincidió con el inicio del ciclo escolar.

- **Primera sesión. Selección del tema y material por parte de los alumnos.**

Me presenté con el grupo y les dije que el curso era distinto a los años anteriores porque habían cambiado el programa de estudios, que necesitaba su participación, responsabilidad y, sobre todo, su voluntad para salir adelante. Les mencioné que llevaríamos a cabo distintas tareas a lo largo de ocho clases con el fin de escribir un documento llamado tríptico, que les mostré. Es importante subrayar la pertinencia que tiene trabajar con un texto modelo (en este caso fue el tríptico) pues al diseñarlo el profesor se percató de la dificultad que ello implica, los recursos que debe emplear y, sobre todo, la forma de incorporar tanto actividades como temas de reflexión. María Montessori creía que el docente, como el científico, debía pensar en una totalidad, que en este caso es el texto modelo, concebir la totalidad le permitiría crear una secuencia lógica donde cada parte estaba diseñada con un fin progresivo. La educadora les decía a sus alumnos y futuros profesores que se imaginaran un gancho invisible (la ilustración que ella muestra es como un anzuelo), ese gancho, comentaba ella, vincula cada pieza del material educativo. Los recursos empleados por ella en sus escuelas preparaban el camino para la etapa posterior. Montessori planteó que los niños debían manipular los objetos para aprender (aprender haciendo) y aprender era trabajar, claro, un trabajo intelectual. Por último, advierte la doctora Montessori que sería oportuno aprovechar las explosiones internas de los estudiantes. Esta es una idea fascinante, según Montessori, el estudiante mientras trabaja repite las actividades, observa, y parece que pierde el tiempo pero no es así, lo que sucede, cree ella es que en realidad: “en lo profundo de la mente del niño se está efectuando una acumulación de experiencias sobre las que el intelecto está trabajando a su propio modo y a su propio ritmo. El intelecto humano trabajando espontáneamente de acuerdo con sus propias leyes, por su propia naturaleza tiende a elevarse, a dominar, a poner en orden y a clasificar todas aquellas experiencias que llegaron por las avenidas de los sentidos”.<sup>119</sup>

En un cronograma distribuí las actividades que los estudiantes realizarían durante el proyecto. Les recomendé que ajustaran su tiempo, que planearan por día lo que tendrían que hacer.

María Teresa Serafín al respecto cree que el éxito en la escuela está relacionado con el uso eficiente del tiempo de que dispone el alumno. Por ello propone distribuir las actividades

---

<sup>119</sup> Véase STANDING, E. M., *La revolución Montessori en la educación*, pp. 24 y 25.



cotidianas en un calendario, al que llama jornada de estudiante, en el que se debe incluir espacios para el estudio, el deporte, los amigos, la diversión, las comidas... La autora sugiere iniciar con una lista de los tipos de actividades cotidianas, que se puedan quitar o agregar. María Teresa Serafín recomienda, una vez hecho el calendario y llevado a cabo durante una semana, analizarlo: sumar al final las horas para obtener un promedio diario de las actividades y el total alcanzado por cada una de éstas. “Para conseguir que nuestro tiempo rinda hay que aprender a elaborar un programa de las actividades. Ayudados por los padres y maestros, es útil aprender desde la escuela primaria a distribuir las propias actividades dentro de un espacio temporal”.<sup>120</sup>

Pedí los materiales necesarios: fólter tamaño carta, hojas blancas, engrapadora, bolígrafos, marca textos, regla, lapices de colores, ficha de trabajo y bibliográfica.

Requerí a los alumnos que se numeraran del uno al seis para formar equipos. Ya establecidos los grupos de trabajo les insté propusieran un tema para investigar. Como no observé participación, les entregué una lectura sobre los tiburones con el fin de despertar su curiosidad. Mientras les proporcionaba el material comenté que a mí me gustaban los *escualos* por su figura imponente y porque nunca dejaban de nadar. Al terminar mi observación, uno de los estudiantes que ya había terminado de leer, comentó: “No dejan de nadar porque no tienen vejiga natatoria.” ¿Y eso qué es?, le contesté. “Pues un tipo de globo” ¡Qué interesante! Como notaron, dije al resto del grupo, cuando leemos tenemos la oportunidad de aprender datos que jamás imaginaríamos. Proseguí, yo les propongo que ustedes, de acuerdo a sus gustos elijan un tema relacionado con el animal que más llame su atención y traigan el material fotocopiado cuatro sesiones después.

Interrogué a los educandos sobre lo que sabían del asunto seleccionado. Resulta más fácil buscar la información si sabemos qué vamos a averiguar. Elaboren, pues, una lista ordenada de preguntas para que los guíe. Las preguntas que hagan les indicarán qué quieren saber sobre el tema elegido.

María Elvira Charría de Alonso y Ana González Gómez piensan que una verdadera situación de investigación implica formular preguntas, seleccionar el material que puede aportar elementos para resolverlas; leer el material seleccionado y anotar las ideas para construir respuestas propias a los interrogantes que motivaron la investigación; escribir un texto sobre el tema investigado, cuando se tienen las respuestas –tomar en cuenta la

---

<sup>120</sup> Véase SERAFÍNI, María Teresa *Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual*, pp. 30-42.

información que se obtuvo de los libros; invitar a otras personas a leer el texto y a reflexionar sobre el tema. Si el texto no es claro, trabajarlo hasta que cumpla su objetivo de comunicación. Las autoras opinan que la investigación bibliográfica en la escuela es difícil de promover porque parte de temas que no son interrogantes de los alumnos que van a investigarlos, sino de preguntas del maestro que cree debe hacerle a los niños, preguntas que se formulan de manera muy general sin delimitar el tema.<sup>121</sup>

María Elvira Charría de Alonso y Ana González Gómez piensan que la lectura en la investigación sería más fácil si el maestro acompañara al niño en los primeros contactos con los diversos materiales de que disponen y lo ayudara a buscar la información en cada tipo de libro. “Si la escuela promueve la investigación sobre preguntas que se hacen los alumnos, seguramente el resultado será de interés para otras personas de la comunidad escolar. Por lo tanto, los resultados de las investigaciones deben ser dados a conocer oralmente o por escrito a los estudiantes de otros cursos con el fin de promover su aprendizaje como investigadores y como lectores.”<sup>122</sup>

Vigotski llama a este acompañamiento Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). El concepto implica que el profesor debe provocar en el alumno avances que no sucederían nunca de manera espontánea. Para Vigotski, lo que el maestro hace es dar pistas al estudiante para desarrollar su trabajo y apoyo emocional para que confíe en sí mismo. Entre la ejecución espontánea que realiza el estudiante utilizando sus propios recursos y el nivel que puede alcanzar cuando recibe apoyo externo, a esto se le llama Zona de Desarrollo Próximo.<sup>123</sup>

Por ejemplo, ¿quién ya ha seleccionado tema? Yo, ¿cuál es? Los mamíferos. ¿Cómo quedaría tu cuestionario? Bueno así: ¿Cuántos mamíferos existen? ¿Por qué se les llama mamíferos? Escribe el nombre de algunos mamíferos. ¿Cómo se clasifican? Bien. ¿Eso te interesa saber? Sí. ¿Qué mamífero te gusta más? Los roedores. ¿No te gustaría reducir el tema de tu trabajo y sólo saber qué es un roedor, cuántos hay y cómo se clasifican? Sí, contestó

Matthew Lipman, a finales de los años sesenta, por las carencias de razonamiento que presentaron los estudiantes con los que trabajó en la Universidad de Columbia, en Nueva York, creó el Instituto para el Desarrollo de Filosofía para Niños. Luego fundó un programa que llamó *Filosofía para niños*. El autor creía que el desarrollo del pensamiento no era algo que se debía dejar hasta los años universitarios sino crearlo desde que los niños eran muy

<sup>121</sup>Cf. CHARRÍA de Alonso, María Elvira y GONZÁLEZ Gómez, Ana, *Hacia una nueva pedagogía de la lectura. La escuela y la formación de lectores autónomos*, pp. 78-79.

<sup>122</sup> *Op. cit.*, p.79.

<sup>123</sup> Véase GARCÍA GONZÁLEZ, Enrique, *Vigotski. La construcción histórica de la psique*, p. 19.

pequeños para que cuando éstos terminaran el bachillerato tuvieran un pensamiento independiente y reflexivo. Su propuesta está integrada por el uso de analogías, metáforas y símiles, presentación de razones, la construcción de preguntas y la realización de inferencias lógicas. Dentro del proyecto filosofía para niños, el concepto *comunidad de diálogo* es uno de los más importantes. La construcción de preguntas es lo que a mí me interesó de esta comunidad de diálogo. El maestro pide a los niños elaboren preguntas sobre lo que les haya llamado la atención (Lipman escribe novelas que emplea para desarrollar habilidades de razonamiento, los personajes son niños que razonan juntos sobre problemas cotidianos, que encuentran en su casa en la escuela y con sus amigos), éstas son apuntadas en el pizarrón. La intención de comenzar con preguntas se relaciona con la esencia de la comunidad de indagación. La pregunta se convierte en una herramienta que nos permite saber más, explorar, profundizar, avanzar en un esfuerzo de comprender ampliamente. Lipman tomó de Sócrates la idea de que la pregunta es el medio a través del cual se debe educar, es decir, extraer los conocimientos de los alumnos a través de su reflexión, en lugar de imponer la del profesor.<sup>124</sup>

Si investigan en libros, les ayudará saber cómo se realiza una ficha bibliográfica. Saben qué eso. ¿No? Primero, una ficha bibliográfica es (un instrumento que favorece la investigación) una tarjeta de cartulina que mide más o menos 12.5 por 7.5 cm, en ella se consignan los datos principales de un libro, como el autor, el título de la obra, país donde fue hecho, editorial, año de publicación y el número de páginas totales. Para corroborar lo que digo saquen su libro de texto y practiquemos, les indiqué. ¿A quién le gustaría participar? De forma voluntaria pasaron al pizarrón para anotar la información, primero en el orden que se emplea en el llenado de las tarjetas de la biblioteca (por autor) y luego, de acuerdo a los pasos para elaborar un referencia bibliográfica de un trabajo.

Nombre del autor (empezando por el apellido en mayúscula), título del libro (subrayado o en cursiva), país, editorial, año, páginas totales (o consultadas).

- Ejemplo:

HERNÁNDEZ BARROS, Alejandra. *Español 1*. México, Santillana, 2006. 320 páginas.

- HERNÁNDEZ BARROS, Alejandra.
- *Español 1*.
- México, Santillana, 2006. 320 páginas.

---

<sup>124</sup> *Op. cit.*, pp. 13, 24 y 25.

Como noté que a algunos alumnos se les dificultaba localizar los datos solicitados les mostré las partes que integran un libro: portada, contraportada y las primeras páginas en donde se encuentra el año, la editorial, país... Posteriormente les pedí hojearan sus libros, revisamos los apartados que aparecían, estructura del libro, tabla de contenidos, los bloques.

Insté a los alumnos elaboraron 3 fichas bibliográficas de los textos de Ciencias, Matemáticas y Geografía. Después sugerí que entre ellos intercambiaran sus cuadernos con el fin de que corrigieran sus fichas.

El *Programa de español* para primer grado me indica que mencione sólo los seis datos que contiene la ficha bibliográfica, pero no se dice, por ejemplo, cómo elaborar una ficha hemerográfica, de enciclopedia o la forma de ayudar a los alumnos en los buscadores de Internet. Habilidades indispensables para la investigación.

- **Segunda sesión. El tema de la lectura.**

Mi propósito fue demostrar que un texto está integrado por diferentes señales que nos guían para conocer el mensaje que ofrece el autor. Las marcas pueden ser gráficas como en un mapa.

Esta idea del texto como un mapa surgió después de leer *Describir el escribir* de Daniel Cassany.<sup>125</sup>

En *Describir el escribir*, Cassany nos presenta las ideas de Frank Smith: “para convertirse en escritores los niños tienen que leer como escritores”

Según Frank Smith, la lectura se muestra como la única forma viable de aprendizaje para escribir porque pone en contacto al aprendiz con los textos que contienen todos los conocimientos que necesita. Leyendo estos textos el individuo puede aprender la gramática, los mecanismos de cohesión y las reglas de coherencia textual que necesita para escribir.

La idea del autor es que aprendemos las convenciones de la escritura de la misma manera que aprendemos la lengua hablada. Para él, todo lo aprendemos sin ningún tipo de enseñanza formal ni programada, sin esfuerzo e inconscientemente.

Con respecto al contenido, les enseñé a localizar las ideas que integran el texto. De acuerdo a Emilio Sánchez Miguel (véase capítulo V), las ideas importantes se determinan por un patrón organizativo específico o estructura retórica, es decir, si se lee una comparación, lo que se compara es lo relevante. Pero para llegar a ese punto el alumno debería conocer la

---

<sup>125</sup> Véase CASSANY, Daniel, *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, p. 63.

macroestructura. Garantía para afirmar que se comprendió lo que se leyó. Estoy consciente que los conocimientos previos influyen en la comprensión del texto y la decodificación.

En la sesión, además, mediante la técnica llamada modelaje, inicié mi labor: la lectura de textos expositivos. De acuerdo a los estudios instruccionales dedicados a enseñar la estructura de los textos expositivos se requería llevar a cabo cinco etapas:

1ª. Una introducción, en la que se comunica a los estudiantes el objetivo de la lección y se les explica la utilidad que ha de tener para ellos la adquisición de la habilidad que se propone, en este caso era leer e identificar la progresión temática. 2ª. Ejemplo, esta fase constituye una prolongación de la anterior y consiste en mostrar una parte del texto con el que se ha de realizar la instrucción en el que se contempla la habilidad de objeto de la instrucción con el fin que los sujetos entiendan prácticamente la explicación previa. 3ª. Instrucción directa, esta es la fase central de la instrucción. En ella el profesor modela ante los alumnos la estrategia que se pretende enseñar. En estos tres pasos la responsabilidad recae fundamentalmente en el profesor, el cual trata de proporcionar la estructura o método al que los alumnos se deben remitir cuando ejecutan estrategias de forma independiente. 4ª. Aplicación dirigida por el profesor, se trata de guiar a los alumnos en un ejercicio similar al que han visto ejecutar al profesor. De esta forma la responsabilidad comienza a ser transferida a los estudiantes, pero bajo un control del profesor que le permite asegurar el éxito de la tarea, proporcionando continua retroalimentación a los muchachos. 5ª. Práctica independiente, la responsabilidad de la ejecución va pasando a los estudiantes, los cuales, finalmente, deberán ser capaces de ejecutar la tarea de forma independiente (véase capítulo IV).

Para enseñarles a leer y comprender me apoyé en lo que sugiere Delia Lerner en *Leer, escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*.

Mientras está leyendo, el maestro los alienta a continuar la lectura sin detenerse ante cada dificultad, sin pretender comprenderlo todo, tratando de comprender cuál es el tema tratado en el texto; una vez que se han intercambiado ideas a partir de esa lectura global, se propone una segunda lectura, durante la cual se irá descubriendo que conocer todo el texto permite comprender cada parte. En el transcurso de esta lectura o durante la discusión posterior, el maestro interviene –si lo considera necesario– agregando información pertinente para una mejor comprensión de algún pasaje, sugiriendo a los alumnos que establezcan relaciones entre las partes del texto que ellos no han relacionados por sí mismos, preguntando sobre las intenciones del autor, incitando a distinguir entre lo que el texto dice explícitamente y lo que quiere decir. La ayuda brindada por el maestro

consiste en proponer estrategias de las cuales los niños irán apropiándose progresivamente y que les serán útiles para abordar nuevos textos que presenten cierto grado de dificultad.

[...] el maestro devuelve totalmente a los niños la responsabilidad de la lectura –genera una actividad que les exige trabajar solos durante un lapso determinado- con el objeto de que se esfuercen por comprender y de que construyan herramientas de autocontrol. [...] tanto al mostrar cómo se hace para leer cuando se ubica en el rol de lector, como al ayudar sugiriendo estrategias eficaces cuando la lectura es compartida, como al delegar en los niños la lectura –individual o grupal-, el maestro esta enseñando a leer.<sup>126</sup>

Delia Lerner hace referencia sobre el tema de enseñanza de la lectura y lo aclara citando a M. F. Dubois, quien explica el concepto de la siguiente forma: “Se puede hablar de enseñar en dos sentidos, como un hacer que alguien aprenda algo” [...] o como un mostrar algo [...]. La idea de enseñar la lectura en esta última forma [...] sería mostrar al niño la manera en que los adultos utilizamos la lectura, del mismo modo que le mostramos la manera en que usamos el lenguaje oral.”<sup>127</sup>

La instrucción que diseñé para mis grupos está inspirada en lo que sugiere líneas arriba Delia Lerner y Emilio Sánchez Miguel, Teun van Dijk, Teodoro Álvarez Angulo, Juan García Madruga, Eduardo Ramiro Vidal-Abarca Gámez, y Ramiro Gilabert Pérez.

- Estrategia de lectura.

En este apartado hago uso de los conocimientos que investigué sobre la lectura. Mi clase inició comentando a los alumnos que leeríamos un texto informativo, es decir un texto que nos expondría un tema determinado, del que aprenderíamos nuevos conocimientos.

*El mundo natural* es un texto que seleccioné de un libro de español para primer año de otro ciclo escolar,<sup>128</sup> pertenece a los textos informativos.<sup>129</sup> Carece de divisiones reconocibles para identificar la progresión temática, lo que intimidó a los alumnos. *El mundo natural* podría haber aparecido en un libro de la asignatura de Historia de México y su tema se relaciona con la herbolaria.

<sup>126</sup> LERNER, Delia, *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*, pp. 153, 156 y 157.

<sup>127</sup> *Op. cit.*, pp. 153.

<sup>128</sup> Cf. FERNÁNDEZ FUENTES, María Isabel, Juan Sebastián GATTI García y Felipe GUTIÉRREZ Gómez, *Español 1. Educación secundaria primer grado*, pp. 32 y 33. Véase el texto en el anexo de lecturas.

<sup>129</sup> El *Programa de Español 2006* para primer grado habla de textos informativos, pero los libros de texto que manejan los alumnos poseen textos expositivos, los cuales tienen el propósito de presentar información nueva que debe ser aprendida por el lector. Véase GARCÍA MADRUGA, Juan A., *Lectura y conocimiento. Cognición y desarrollo humano*, p. 180.

Para leer *El mundo natural* tuve que llevar a cabo tres momentos que denominé: antes, durante y después de la lectura.

### 1. Antes de la lectura.

Entregué *El mundo natural* y les pedí que leyeran el título del texto, revisaran el tipo de letra, ilustraciones. Comentaron que la letra no era la misma porque en ciertos lugares había un color más oscuro y una inclinación diferente en ellas. ¿Qué tipo de imágenes aparecen?, dije. Son frutas, hierbas y figuras prehispánicas, respondieron. De acuerdo, ¿de qué creen ustedes que se tratará la lectura?, interrogué al grupo. Del mundo prehispánico, contestó uno. Puede ser, añadí.

### 2. Durante la lectura.

Hagamos una lectura completa del texto que sea individual y en silencio. Cuando terminen todos comentaremos de qué trató y aprenderemos a usar la información que recuerden para comprender lo que leímos.

### 3. Después de la lectura.

Hecha la lectura les pregunté ¿qué les pareció?, ¿de qué trata? De las plantas medicinales que existieron, aseguró uno. ¿Están de acuerdo? Sí. Imagínense que el profesor de Historia les pidiera un resumen o un cuadro sinóptico. ¿Cómo lo harían? Sacando las ideas más importantes, contestaron. ¿Cómo se hace eso?, les pregunté. No sé, concluyeron. Están de acuerdo que quien escribió *El mundo natural* utilizó ideas que nos quiere comunicar. Cuando leemos nos tenemos que preguntar cuáles son esas ideas. Ustedes saben que no todo es importante, por lo que si no llegamos a identificar esas ideas “importantes” nunca conoceremos lo que nos trato de informar el autor. Comenté, al leer, debemos tener presente que un texto está formado por párrafos,<sup>130</sup> los cuales reconoceremos de manera gráfica (visualmente) porque inician con mayúscula (en algunos libros usan sangría, en otros no, sólo un renglón indica que se pasó a otro párrafo) y terminan con punto y aparte, además de estas marcas gráficas hay otras que se relacionan con el manejo de ideas (cuestión semántica), en la mayoría de los casos cuando se cambia de tema (idea), también se pasa a otro párrafo. Aclaré que en ocasiones cada párrafo cumplía una función diferente, ya sea de introducción, de

---

<sup>130</sup> SERAFINI, María Teresa. *Cómo se escribe*, pp.132 y ss. La autora, sugiere que una vez hecho el esquema se tiene que desarrollar todos sus puntos para crear el texto. Cada idea o bloque de ideas ha de ser utilizado en un párrafo, que constituye la unidad del texto y presenta una unidad de información completa. Para identificarlos, advierte que: “Los párrafos están separados entre sí por puntos y apartes, que evidencian la transición del uno al otro.” De acuerdo a su clasificación, existen párrafos de: 1. Enumeración: frase/recuento, frase/síntesis, frase/encuadramiento. 2. Secuencia. 3. Comparación/contraste. 4. Desarrollo de un concepto. 5. Enunciado/solución de un problema. 6. Causa efecto. 7. Introducciones y 8. Conclusiones.

desarrollo y de conclusión del tema tratado. El autor tiene muchos recursos más para indicarnos esto, por ejemplo el color de la letra, números, incisos u oraciones temáticas, donde se presenta claramente el tema del párrafo.

Vayamos a la lectura y revisemos desde el principio. De acuerdo a lo que acabo de mencionar cuántos párrafos tiene la lectura, pregunté. Tres, contestaron. Muy bien. Analizaremos cada párrafo, habrá que numerarlos y ponerles un título breve al margen de la hoja cuando descubramos de qué habla.<sup>131</sup> Numeren los párrafos. Posteriormente yo di lectura completa al texto en voz alta, me detuve para aclarar ciertas cuestiones. Reconocí con ellos las ideas principales de cada párrafo, les dije que el criterio que yo empleé para localizarlas consistió, en identificar durante mi lectura oraciones que introducían una clasificación de objetos. Noten que en el primer párrafo el autor nos indica los temas que desarrollará: “*Para la alimentación se sembraba aparte del maíz, muchas otras plantas, hierbas y árboles frutales*” y en seguida las enumera. En el segundo párrafo, continúe, nos muestra que muchas plantas tenían uso *medicinal*, esto es una clasificación, ¿verdad? Mientras explicaba les solicité que subrayaran la parte que revisábamos. Observen como el autor nos enumera la lista de alimentos por medio de la forma de la letra cursiva. Pasamos al tercer párrafo y les pregunte ¿sigue hablando de lo mismo? No, ahora se refiere a los árboles... Así se fue trabajando el texto hasta el final.<sup>132</sup>

Subrayado y anotado con títulos cortos cada párrafo en las orillas del texto, los alumnos escribieron en el cuaderno las ideas de los tres párrafos numerados y el título que llevaría cada uno.

Según nuestra lectura, los párrafos desarrollaban las siguientes ideas:

Párrafo 1. Plantas, hierbas y árboles que servían para la alimentación. Párrafo 2. Plantas medicinales. Párrafo 3. Árboles.

Luego, los alumnos anotaron las ideas principales y los subtemas de cada párrafo.

Ideas principales

<sup>131</sup> Teodoro Álvarez Angulo propone un método similar al que empleo, claro que el de él es más elaborado, marca los párrafos y luego aplica las macrorreglas de reducción semántica para averiguar la o las macroestructura (s) semánticas, simultáneamente indica los aspectos pragmáticos y lingüísticos que contribuyen a condensar la información con el propósito de resumir el texto base. Véase ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro, *Cómo resumir un texto*, pp. 52-79

<sup>132</sup> Juan A. García Madruga comenta que los factores que hacen que un texto sea difícil de entender son: 1. La complejidad sintáctica (ideas que trata de transmitir el autor: oraciones, párrafos). 2. La densidad conceptual (presentar las ideas en un contexto conocido, familiar y ser explicados en el texto). 3. La organización y estructura del texto (se sugieren secuencias que vayan de lo general a lo particular). 4. La falta de una estructura retórica. 5. Las señalizaciones (títulos u oraciones temáticas). Véase GARCÍA MADRUGA, Juan A., *Lectura y conocimiento. Cognición y desarrollo humano*, p.180.



## Párrafo 1. PLANTAS, HIERBAS Y ÁRBOLES

Subtemas:

A) Plantas:

- Plantas alimenticias.
- Plantas de raíz comestible.
- Plantas que producen frutos comestibles.

B) Hierbas

- Hierbas alimenticias.

C) Árboles:

- Árboles que dan frutos comestibles.

Párrafo 2 PLANTAS MEDICINALES. (No tuvo subtemas).

Párrafo 3 ÁRBOLES.

Subtemas:

- Árboles que producen goma.
- Árboles de cuyas semillas se obtenía tinta.
- Árboles con diferentes usos.
- Árboles sagrados.

### 4. Resumen

Después de haber descubierto la estructura del texto les dije que resumiríamos la información tomando en cuenta las ideas de cada párrafo. Sobre el tema del resumen existe una bibliografía extensa.<sup>133</sup> Yo elegí el modelo propuesto por Emilio Sánchez Miguel, que a continuación comento.

Emilio Sánchez Miguel en su libro *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión* sugiere que existe una similitud entre la lectura que busca la comprensión y la

---

<sup>133</sup> ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro, *El resumen escolar*, Barcelona, Octaedro, 1998. LOMAS, Carlos, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, 2 vols., Barcelona, Paidós, 1999.

reescritura de un texto expositivo.<sup>134</sup> El autor relaciona comprensión lectora con la construcción de un resumen.

La Dra. Ana María Maqueo comparte esta idea, ella dice en su libro *Lengua aprendizaje y enseñanza*: “En síntesis, resumir no es reducir un texto. Resumir es encontrar sus partes medulares, y esto equivale a comprender”. “Saber resumir un texto consiste, entonces, en saber identificar las ideas principales, así como en reconocer las relaciones que hay entre ellas; y, como resultado, ser capaz de sintetizar la información, es decir, de encontrar palabras o frases que incluyan segmentos mayores del texto. Consecuentemente, quien sabe resumir es un buen lector”.<sup>135</sup>

El programa de instrucción de Emilio Sánchez Miguel trata de enseñar a los alumnos cuatro actividades o estrategias, tres tienen que ver con la lectura y una, con la escritura que a continuación transcribo:

1. Detectar la progresión temática de los textos, de forma que durante la lectura los alumnos se planteen a sí mismo las siguientes preguntas: ¿Sigue hablando este párrafo de lo mismo? ¿De qué nos está hablando ahora? ¿Qué se dice ahora de ese tema? Otra tarea que se relaciona con esta actividad es buscar un título que caracterice a cada uno de los pasajes o párrafos del mismo.

2. Reconocer la organización interna del texto, lo que implica que el lector sea capaz de identificar los textos en función de las estructuras retóricas básicas: causalidad, respuesta, comparación, descripción y secuencia.

3 Los alumnos deben localizar en el texto los contenidos que corresponden a cada uno de los componentes de estas estructuras retóricas, por ejemplo, en el caso de la estructura causal, se deben identificar en el texto las causas y las consecuencias.

4. Finalmente, los alumnos deben ser capaces de realizar un esquema de los contenidos que pongan de manifiesto la estructura retórica que contienen.<sup>136</sup>

Por otra parte, según Emilio Sánchez Miguel, *para reescribir el texto leído, el alumno debe desarrollar cinco pasos*:

1. Selección del tema (dado por el texto). 2 Macroproposiciones. (Ideas principales). Se enumeran las ideas principales que se quieren introducir en el texto y que deben ser asimiladas

<sup>134</sup> Cf. SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio, *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*, pp. 238-240.

<sup>135</sup> MAQUEO, Ana María, *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, p. 238.

<sup>136</sup> SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio, *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*, 238-240.

por los lectores. 3. Organización. Se decide cual debe ser el tipo de organización que se desea dotar al texto, es decir, se elige una estructura retórica. Es necesario buscar el mayor grado de adecuación entre la forma y el contenido. 4. Sucesión temática. Después de establecer las ideas principales y cómo serán desarrolladas, se especifican los temas que serán tratados y que se va a decir de cada tema. Cada tema lleva asociado, por tanto, un número determinado de comentarios (cosas que se afirman de él o se le atribuyen). Cada uno de estos conjuntos de elementos estructurales como un tema y sus diversos comentarios constituyen la unidad de contenido del texto. Estas unidades de contenido poseen una idea global que impregna el significado de cada uno de sus elementos. 5. Macrorreglas.<sup>137</sup> Una vez redactadas cada una de las unidades de contenido, se decide cuál es el tipo de regla necesaria para elaborar el significado global. Hay dos grandes opciones al respecto: en la primera se puede presentar una oración que exprese con claridad esa idea global (selección). En la segunda, el lector debe derivar por su cuenta la idea global mediante la construcción o bien por la de generalización. 6. Señalización. El paso final de este proceso de escritura es seleccionar las ayudas textuales como la organización en párrafos (cada párrafo un tema y una macroproposición) o las señales que marcan el tipo de organización y el modelo de introducir cada tema.

De manera resumida quedaría así:

1. Selección del tema. ¿Cuál va a ser el tema general?
2. Macroproposiciones. ¿Qué ideas voy a transmitir?
3. Organización. ¿Cómo puedo organizar esas ideas?
4. Sucesión temática. ¿Qué temas van a diferenciarse? ¿Qué va a decir cada tema?
5. Macrooperadores. ¿Cómo podrá extraerse la idea global a partir del tema y los comentarios atribuidos? (selección, construcción o generalización).
6. Ayudas textuales ¿Cómo voy a indicar la sucesión temática? ¿Cómo puedo señalar el tipo de organización textual? ¿Cómo voy a organizar la estructura de párrafos?

La información que aparece arriba (los seis puntos) es el argumento más sólido sobre la relación que existe entre lectura y escritura.

---

<sup>137</sup> Macrorreglas: Omisión. Dada una secuencia de proposiciones se suprimen aquéllas que no son una condición interpretativa para el texto. Selección. Cuando se identifica una oración temática, se suprimen las demás. Generalización. Mediante ella, dada una secuencia de proposiciones, sustituimos los conceptos incluidos en esta secuencia por un concepto superordenador, es decir, más abstracto o general que incluya lo que describe. Construcción, una secuencia de proposiciones es reemplazada por otra totalmente nueva, que está implicada por el conjunto de las proposiciones a las que incluye. Véase SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio. *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*, pp. 93-95.

Ejemplo:

### LOS ANIMALES Y LOS VEGETALES

1. Los seres vivos se clasifican en animales y vegetales.

2. Los animales necesitan moverse para buscar su alimento, por lo que tienen los sentidos, como el olfato o la vista, muy desarrollados. *Sin embargo*, los vegetales no tienen movilidad, pues no necesitan desplazarse para buscar el alimento, ni tienen los órganos de los sentidos desarrollados como los animales.<sup>138</sup>

3. *Otra diferencia* importante entre animales y vegetales se refiere a la función de la nutrición. Los animales necesitan alimentos orgánicos como carne, pescado, frutas o verduras, *mientras que* los vegetales absorben alimentos minerales, como agua o sales minerales, por medio de las raíces y las hojas.

4. Así podemos decir que los animales y los vegetales se diferencian por las funciones de relación y nutrición.

En el texto “Los animales y los vegetales” podemos observar desde el título que se trata de una comparación (modelo retórico de comparación). Existen otros elementos (ayudas textuales) que confirman esta afirmación entre ellos el nexos conector *sin embargo* y las palabras *otra diferencia* y *mientras*. Además, el autor del texto empleó la macrorregla llamada selección, es decir, redactó una oración donde expresa con claridad la idea global que en este caso es: *Así podemos decir que los animales y los vegetales se diferencian por las funciones de relación y nutrición.*

Los temas son: animales y vegetales, los comentarios, lo que se dice de ellos. Uso cuatro párrafos.

Los alumnos que reconocieron que se trataba de una comparación harían, según Emilio Sánchez Miguel, un esquema como el siguiente:

### COMPARACIÓN

Animales	Vegetales
Función de relación: Se mueven para buscar alimento, tienen desarrollado los órganos de los sentidos.	Función de relación: No se mueven para alimentarse, tienen poco desarrollados los sentidos.

<sup>138</sup> Ejemplo tomado de VIDAL-ABARCA GÁMEZ, Eduardo Ramiro y Ramiro GILABERT Pérez, *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*, pp. 110 y 111.

Función de nutrición: Los animales toman alimentos orgánicos como la carne.	Función de nutrición: Toman alimentos minerales como el agua o sales minerales.
---	---

- **Tercera sesión. Reescritura del texto.**

Cuando teníamos las ideas de cada párrafo de *El mundo natural* confirmamos que se trataba de una clasificación sobre las plantas, hierbas y árboles empleados para la alimentación y otros usos, uno de ellos el medicinal respecto a las plantas. Decidimos dejar el título y conservamos los tres párrafos del original. Finalmente elaboraron el resumen que presento a continuación:

*EL MUNDO NATURAL*

[RESUMEN]

1. En el mundo prehispánico se sembraban plantas, hierbas y árboles para la alimentación. Las plantas que se cultivaban eran: maíz, frijol (negro, blanco, pinto, acoyote), chile, nopal, chilacayote, chayote, chinchayote, camote, guacamote, jícama, cacahuete, chía, tomate, jitomate, coyotomate, jaltomate y costomate. Se cosechaban con este mismo fin hierbas como el quelite, jocoyol y chichigua; y árboles como el aguacate, zapote, tejocote, capulín, huamúchil, coyol, jocote y cacao.

2. Se conoce, además, que muchas plantas tenían uso medicinal, entre ellas, el peyote, estafiate, epasote, costomate, coyotomate, jaltomate, chilpalte y la raíz del tejocote.

3. Existían árboles diferentes a los que servían para la alimentación: unos producían goma (chicozapote, guayule, copal, mezquite, tepeguaje y amate); otros de cuyas semillas se obtenía tinta (huizache y achite); algunos con diferentes usos (cuajinicuil, ocote, teocote, tule y zacate) y, sólo pocos, sagrados (pochote y-ahuehuete).

Mi propósito con esta actividad (lectura y reescritura de *El mundo natural*) estuvo centrado en que los alumnos entendieran lo que leyeron a partir del análisis que llevamos a cabo. Las personas que no comprenden lo que leen piensan que el texto es lineal. Por ello, deseaba que observaran gráficamente la estructura y la relación entre las ideas de cada párrafo, el tema y los comentarios que encontramos, la sucesión temática, los conectores, la oración en la que se especificaba la idea global de la lectura.

*El mundo natural* no tiene señalizaciones, es una lista con datos curiosos pero no muestra una estructura retórica identificable. Por lo tanto nos costó trabajo reducirlo para elaborar el resumen. No hay oración que marque la idea global, ni conectores al inicio de cada párrafo o alguna ayuda gráfica. La idea global se tuvo que inferir (se usó la construcción). Existe una sucesión temática compleja semánticamente. Los alumnos identificaron tema y comentarios en el texto.

- **Cuarta sesión. Cuadros sinópticos y mapas conceptuales**

Utilicé el resumen de *El mundo natural* para elaborar un cuadro sinóptico. Dije al grupo que los cuadros sinópticos forman parte de las técnicas de estudio y facilitan el aprendizaje. Se emplean para esquematizar una materia o asunto en sus ideas esenciales, con brevedad y claridad, de tal modo que a primera vista se puede apreciar las diversas partes del todo y organizarlas por grados de importancia, por su procedencia, por la amplitud de cada concepto o por la subordinación a conceptos primarios. Les comenté a los estudiantes que los cuadros sinópticos agrupan en llaves los contenidos más importantes, las cuales son de distinto tamaño, las más grandes, las que abarcan mayor cantidad de ideas, son las que se diagraman en el extremo izquierdo de la hoja. Frente a la mayor se anota el tema que se está resumiendo y enfrente de ella se abren otras con ideas principales y complementarias. La información que contiene debe ser breve. Las ideas van jerarquizadas por orden de importancia.<sup>139</sup>

Con el primer párrafo de *El mundo natural* hicimos un cuadro sinóptico. ¿Qué título llevaría nuestro cuadro sinóptico? Plantas, hierbas y árboles que servían para la alimentación, contestaron. Bien, además de la llave principal ¿cuántas más ocuparíamos? Tres, profesor, respondieron. La primera para *plantas*, la segunda para *hierbas* y la última para *árboles*. Dentro de las otras llaves ¿qué iría? El nombre de las plantas, las hierbas y los árboles respectivamente, verdad. (Vea el ejemplo en el anexo de trabajos).

Cuando terminaron la actividad del cuadro sinóptico les comenté que hay otras formas de presentar las ideas centrales de un texto, por ejemplo, mediante un mapa conceptual. Aprenderemos a hacerlos porque cuando llevemos a cabo el tríptico emplearemos uno, comenté. Luego les dije que un mapa conceptual es un resumen, un esquema, una estructura y un conjunto de significados. Un resumen en tanto que contiene las ideas más importantes de un tema o texto. Un esquema dado que es una representación gráfica simbolizada con modelos simples (líneas y óvalos) y pocas palabras (conceptos y palabras de enlace), dibujos, colores,

---

<sup>139</sup> Véase LOZANO, Lucero, *Didáctica de la lengua española y de la literatura*, pp. 123.

flechas (conexiones cruzadas). Una estructura pues se refiere a la ubicación y organización de las distintas partes de un todo. (En un mapa conceptual los conceptos más importantes o generales se ubican arriba, desprendiéndose hacia abajo los de menor jerarquía). Y un conjunto de significados puesto que se representan ideas conectadas y con sentido, enunciadas a través de proposiciones o conceptos.<sup>140</sup>

Si utilizáramos el tercer párrafo de *El mundo natural* ¿cómo haríamos un mapa conceptual? Yo creo que pondríamos primero el tema en la parte superior y lo encerraríamos en un rectángulo, en este caso es árboles. Luego ¿qué paso seguiría? Identificar los subtemas y elegir las palabras que nos sirvan de enlace ¿verdad? Sí contestaron. ¿Cuáles son los subtemas? Árboles que producen: goma, tinta y los que son considerados sagrados, afirmaron. Les comenté que no usaríamos el otro subtema por parecer impreciso. Podemos, además, mencionar los nombres de cada árbol (véase en el anexo 3. Trabajos de los estudiantes).

Para hoy pedimos el material fotocopiado con el que trabajarían en la elaboración del tríptico. ¿Lo trajeron? Varios levantaron la mano. Tú, ¿qué trabajarías? Las abejas. ¿Encontraste información suficiente? Sí. Llevaremos a cabo los pasos que ya conocemos. Leer varias veces hasta localizar las ideas que parezcan importantes, subrayarlas. Pondremos un título a cada párrafo que nos facilite saber de qué habla. Decidirán qué omitir. Reconozco que no es una tarea fácil esto que les pido, pero ustedes deben intentarlo. Cuando tengan una pregunta que hacerme levantan su mano y yo voy a su lugar. Mañana veremos que tal quedo su material.

- **Quinta y sexta sesión. El trabajo en el aula y las complicaciones.**

La mayoría de los alumnos no presentaron la investigación que había dejado para que elaboraran su tríptico. En el turno vespertino es común que los escolares no cumplan con las tareas. Algunos de los factores que han influido en este sentido son, principalmente, que no existen bibliotecas por la zona, que hay pocos sitios de Internet y los recursos económicos de los estudiantes son limitados (el precio que implica contratar el servicio cuesta de 15 a 30 pesos, que no tienen). Aun cuando cada secundaria cuenta con una biblioteca, ésta se halla en

---

<sup>140</sup> Véase HERNÁNDEZ BARROS, Alejandra, *Español 1*, pp. 66-68.

También véase LOZANO, Lucero, *Didáctica de la lengua española y de la literatura*, pp. 121 y 122. Para Lucero Lozano un mapa conceptual es una estrategia de enseñanza y de aprendizaje. Según ella, los mapas conceptuales son representaciones gráficas que muestran vínculos entre conceptos, expresados en forma de proposiciones, que tienen entre sí relaciones significativas. Las proposiciones se integran con dos o más términos conceptuales unidos por vocablos de enlace para formar una unidad con sentido. Los conceptos se escriben dentro de un óvalo o elipse porque éstos tienen mayor impacto visual que el cuadrado o rectángulo, ya que el concepto está más centrado.

mal estado (los acervos no están organizados, no hay ficheros, mesas, luz ni espacio adecuado para leer), está cerrada y no tiene bibliotecario. Hacen falta enciclopedias, manuales de ortografía y diccionarios, entre otros libros. Este hecho resulta una contradicción pues el programa de estudios está basado en competencias, que buscan hacer del estudiante un investigador eficaz, objetivo que no se logrará con una biblioteca cerrada o con material insuficiente. Ante esa situación, mi solución fue llevar fotocopiado una lectura llamada *El cantor de la charca*, texto informativo (expositivo) tomado de un libro de español para primer grado.<sup>141</sup>

### **Activación de los conocimientos previos y lectura colectiva e individual.**

Entregué *El cantor de la charca*, pero antes comenté a los alumnos que con el material que les daba haríamos nuestro tríptico, por lo que les pedía pusieran mucha atención durante el proceso de lectura y de (re)escritura. Dejé que ellos me explicaran qué debíamos hacer antes de leerlo. Antes de la lectura, contestó un estudiante, debemos observar el texto. ¿Para qué?, interrogué al grupo. Para identificar alguna señal que exista. ¿Cómo cuál? Como imágenes, tipos de letras, número de párrafos, subtemas, incisos, oraciones temáticas, cuadros, gráficas. ¿Saben cuál es la razón de hacer todo esto? No, contestaron. Compartí con los alumnos lo siguiente: Todos tenemos conocimientos (previos) que hemos adquirido a lo largo de la vida a través de los sentidos, estas informaciones, en el caso de la lectura, nos permiten relacionar con lo que sabemos. ¿*El cantor de la charca* cuenta con alguna ilustración? Sí. ¿Qué figura es? Una rana, contestaron. De acuerdo, ahora relacionemos la imagen con el título. ¿Qué significará el cantor de la charca? Nadie tiene una respuesta. Charca suena como a charco, profesor. Sí, muy bien. ¿Cantor será un sinónimo de rana? No, dijo uno. ¿Por qué crees que no? Por qué las ranas no cantan, croan. Así es, pero existe un lenguaje llamado figurado que nos permite afirmar algo como lo del título: cantor en vez de croator (inferir el significado a partir del contexto). Entonces ¿de qué hablará la lectura? (formación de expectativas). De alguna rana o sapo, respondió una alumna. Está bien. ¿Qué más debemos hacer antes de leer el texto completo? Contar y numerar los párrafos. ¿Cuántos hay? Seis. ¿El tipo de letra es la misma en todos los párrafos? Sí. Excelente, ya pueden iniciar a leer en silencio. No se detengan si no conocen el significado de las palabras, continúen, subrayenlas, al final y en una segunda relectura emplearemos una técnica para saber con base en la ubicación de las palabras

---

<sup>141</sup> Véase *El cantor de la charca*, en LOZANO, Lucero, *Español 1. Cuaderno de trabajo*, p. 53. El texto se puede consultar en el Anexo de lecturas.



en la oración qué significa un vocablo. Leyeron completo el texto. No entendemos *somnolencia*, *recoleta*, *recoveco tocones* ni *sopor*. Independientemente de qué no sepan que quiere decir cada una de estas palabras sigan leyendo. ¿Localizaron algún tema en el párrafo? No. Veamos, seguí. Leí el primer párrafo en voz alta. Me detuve en una oración de la lectura: “Durante toda la estación fría el animal casi no se ha movido, sumido en profundo *sopor*” ¿Por qué creen que no se ha movido durante la estación fría? Porque dice, maestro, que se enterró para invernar, los osos también invernan. ¿Qué hacen los osos? Se meten a una cueva mientras pasa la época de frío, contestó entusiasmado un alumno. ¿Qué hacen en la cueva?, lo interrogué. Dormir. ¿Ustedes creen que la rana de San Antonio haga lo mismo? Sí, respondieron. Entonces *sopor* será, de acuerdo a lo que está escrito en el texto, un sinónimo de dormir. Regresen al primer párrafo, indiqué. La primera oración con la que inicia el párrafo uno vuelve a mencionar “*invernal*”, justo delante de *somnolencia*, qué significará. Tiene que ver con dormir, confirmo un estudiante. Ciertamente, *somnolencia* y *sopor* están relacionados con dormir (relación semántica). Fuimos interpretando el significado de las palabras, y les dije que sólo en los casos que no comprendiéramos la palabra emplearíamos el diccionario. Esta técnica es pertinente en un principio, sin embargo habrá que enseñar a los estudiantes a conocer las definiciones que proporciona el diccionario para que sea la entrada principal en su memoria. Luego debemos a usar un diccionario de sinónimos, el cual nos ofrece varias acepciones, de esas debemos inferir en qué contexto se puede emplear y de ese modo precisar su uso.

### **Escritura del resumen**

Los alumnos reconocieron la progresión temática (ideas) del texto mediante las siguientes preguntas: ¿De qué nos habla el primer párrafo? De lo que hace la rana en la primavera, afirmaron los alumnos. ¿Sigue hablando el párrafo dos de lo mismo? No, en el segundo nos explica cuáles son los sentidos que posee la rana y cómo son sus ojos. ¿Están de acuerdo?, interrogué al grupo. Bueno, subrayen las ideas que encuentren en los párrafos que restan y anoten al margen de la hoja títulos pequeños a cada uno, por ejemplo en el segundo pondrán sentidos y ojos. Cuando todo el grupo termine revisaremos en el pizarrón los títulos que dieron a cada párrafo y escogeremos los más adecuados, debemos verificar que se ajuste a la información que nos da el texto. Aquí los estudiantes aplicaron las macrorreglas.

Las ideas obtenidas por los alumnos fueron las siguientes:

## IDEAS PRINCIPALES

1. Cómo vive la rana.
2. Características físicas de la rana (DESCRIPCIÓN):
  - A. Ojos.
  - B. Orejas.
  - C. Cuerpo.
  - D. Piel.
  - E. Alimentación.
  - F. Enemigos.

Bien, han localizado un título breve para cada párrafo, ahora con el fin de ampliar la información (comentario) harán unas preguntas. ¿Cómo quedaría cada una? Empezaré yo con la del párrafo uno. 1. ¿Qué hace la rana en invierno y en primavera? ¿Están de acuerdo? Hagan las que restan. ¿Cuál sería la pregunta si el tema que tenemos es ojos de la rana? ¿Cómo son los ojos de la rana? contestó un alumno. Sí, muy bien. Así hagan con los temas que restan. Al final, los estudiantes propusieron las siguientes preguntas:

1. ¿Qué hace la rana en invierno y en primavera?
2. ¿Cómo son los ojos de la rana?
3. ¿Tienen orejas las ranas?
- 3ª. ¿Qué tiene en lugar de las oreja?
4. ¿Cómo es el cuerpo de la rana?
5. ¿Por qué tiene que vivir en lugares húmedos?
6. ¿Qué pasa si la piel de la rana se seca?
7. ¿Qué comen las ranas?
8. ¿Cómo es la lengua de la rana?
9. Escribe el nombre de los enemigos de las ranas.

Los estudiantes contestaron las 9 preguntas. Cada respuesta se anotó en el pizarrón y se puso a consideración del grupo. Después de tener el tema y la respuesta de la pregunta (comentario) les indique que redactaran un párrafo. Uno para cada pregunta. En este momento los estudiantes recordarían las características gráficas y semánticas de los párrafos.

Indiqué, el procedimiento es el siguiente, la pregunta la convertimos en una oración declarativa. Ponemos punto y aparte y la respuesta nos servirá para especificar el tema. Concluida esta actividad, les pregunté ¿qué título llevaría el tríptico? La rana, afirmaron todos.

Empezaremos a elaborar nuestro borrador, pero antes les cuestioné lo siguiente: ¿A qué tipo de público estará dirigido su texto? A los alumnos de esta escuela, comentaron. Así es. ¿Qué harán para que les resulte atractivo el material y para que no batallen en saber de qué se trata el texto? Son unos escritores ¿qué clase de señales pondrán ustedes para guiar a sus lectores? ¿Su tríptico llevará imágenes, distintos tipos de letras, subtemas, oraciones temáticas? ¿Cuántos párrafos tendrá? Piénselo, esa es su tarea.

- **Séptima sesión. Propuesta de Emilio Sánchez Miguel**

Para realizar el resumen de *El cantor de la charca* había seguido los pasos que sugiere Emilio Sánchez Miguel descritos líneas arriba.

El plan que construí y llevé a cabo fue el siguiente:

1. ¿Cuál será el tema general de nuestro texto? La rana.
2. ¿Qué ideas se van a transmitir? Las características físicas de la rana:
3. ¿Cómo haremos para diferenciar las ideas? Utilizar una estructura enumerativa, es decir, una serie de hechos, detalles o componentes relacionados con un determinado tópico que se presentan en un listado de puntos.
4. ¿Qué temas van a diferenciarse: a) Ojos, b) orejas, c) cuerpo, d) piel, e) alimentación y f) enemigos.
5. Cómo podrá extraerse la idea global a partir del tema y los comentarios atribuidos. A través de la construcción.

¿Cómo voy a indicar la sucesión temática? Mediante subtítulos. Cada párrafo un tema.

Con este plan de escritura conseguí que mis alumnos reconocieran la progresión temática, reordenaran, eliminaran o conservaran determinada información, que desarrollaran los temas subrayados en la lectura, identificaran las ideas que se iban a transmitir. Por otra parte, también hice que asignaran un esquema retórico y que escribieran un resumen. Finalmente logré que la lectura los llevara a la escritura y viceversa.

## RESUMEN

Los alumnos redactaron el resumen de “El cantor de la charca” que quedó así:

### LA RANA

La rana se oculta en invierno y sale en la primavera. Este animal oye, ve, huele y es sensible a la luz y al tacto.

Características físicas:

#### A. Ojos

Sus ojos son saltones y bulbosos, tienen lentes de muchos aumentos; no ven con claridad los objetos inmóviles, pero perciben cualquier movimiento.

#### B. Orejas

No tienen orejas, poseen en su lugar una ancha membrana timpánica detrás de cada uno de sus ojos.

#### C. Cuerpo

Es desnudo como una película finísima de mucosidad que restringe la evaporación. Este animal debe vivir en lugares húmedos o cerca de estanques para zambullirse a placer y mantener fresca su piel, de lo contrario moriría.

#### D. Alimentación

Comen minúsculos gusanos, arañas, moscas acuáticas y zapateros. Tienen una lengua viscosa a la que se adhiere cualquier pequeña criatura reptante o voladora.

#### E. Enemigos

[Sirve de alimento a] Son las garzas de ojos amarillos, los perezosos galápagos, culebras de agua, otras ranas más grandes y el hombre.

La palabra enemigo no me pareció correcta, sin embargo la respete.

Deje como tarea hacer la referencia bibliográfica del texto y les solicité el material para elaborar el tríptico: una hoja blanca con margen de medio centímetro por los dos lados, dividida en tres partes, dibujo, recorte o fotografía de la rana y pegamento.

- **Octava sesión. Tríptico.**

Como ya contaban con la información resumida de *El cantor de la charca* escribí en el pizarrón lo que es un tríptico. Un tríptico es un folleto informativo cuyo formato puede variar, si se divide en dos partes se llama díptico; en tres, tríptico. Siempre contiene datos resumidos de un tema o asunto específico que facilitan (por su contenido y estructura) ver la información de manera sintetizada para una consulta rápida.<sup>142</sup>

-Instrucciones

---

<sup>142</sup> KRISCAUTZKY LAXAGUE, Marina, Gabriela KRISCAUTZKY y Lidia Beatriz MASINE, *Competencias del idioma. Español primer grado de secundaria*, p. 90.

Nuestra hoja para elaborar el tríptico tiene dos caras, las cuales ocuparemos. Midan y doblen en tres partes iguales. ¿Cómo distribuirán la información? ¿Una cara servirá para el título en mayúscula y la ilustración y la otra para la los datos que obtuvimos?

Finalmente, con la información corregida se distribuyeron los datos de la siguiente forma en el tríptico:

## LA RANA

primavera. Este animal oye, ve, huele y es sensible a la luz y al tacto.

Características físicas.

## A. Ojos

Sus ojos son saltones y bulbosos, tienen lentes de muchos aumentos; no ven con claridad los objetos inmóviles, pero perciben cualquier movimiento.

## B. Orejas

No tienen orejas, poseen en su lugar una ancha membrana timpánica detrás de cada uno de sus ojos.

## C. Cuerpo

Es desnudo como una película finísima de mucosidad que restringe la evaporación. Debe vivir en lugares húmedos o cerca de estanques para zambullirse a placer y mantener fresca su piel, de lo contrario moriría.

## D. Alimentación

Comen minúsculos gusanos, arañas, moscas acuáticas y zapateros. Tienen una lengua viscosa a la que se adhiere cualquier pequeña criatura reptante o voladora.

## E. Enemigos

Son las garzas de ojos amarillos, los perezosos galápagos, culebras de agua, otras ranas más grandes y el hombre.

## Referencia bibliográfica:

Devoe, Alan. *El cantor de la charca*, en *Maravillas y misterios del Mundo Animal*. México, Reader's, 1965. pp. 34-36.

[Imagen]

[Autor]

La rana se oculta en invierno y sale en la

### 7. 3. Monografía

- **Primera sesión. Integrar información de resúmenes.**

El propósito particular de este proyecto es escribir un texto que integre información de resúmenes y notas. Como trabajo final se pide una monografía.

Dividí el proyecto en tres partes: la primera para la selección del tema y búsqueda de la información; la segunda para la lectura del material y su análisis, y, la tercera para diseñar un plan de escritura.

Presenté a los alumnos el proyecto. Les dije que escribiríamos una monografía. Además les pregunté si sabían lo que era una monografía y cómo se hacía. Algunos tenían una idea vaga del asunto. Como primera tarea les solicité que seleccionaran un tema e indagaran la información. Después les comenté que la escritura de este trabajo nos llevaría ocho clases, las primeras tres les serviría para la investigación. Les comenté que durante ese tiempo se trabajaría en el salón con las secuencias didácticas que había planeado con el fin de aclarar ciertos puntos en el análisis de la lectura y la reescritura del material elegido por ellos. Pedí que pensarán en un tema para elaborar su trabajo. Después les entregué un texto acerca de los canguros con el fin de motivarlos y de crear un ambiente (contexto) propicio para la lectura dentro del salón.

Aidan Chambers explica en *El ambiente de la lectura* que el lugar donde leemos afecta el cómo leemos. El hecho de tener los libros que queremos, de qué humor estamos, con cuánto tiempo contamos, si somos o no interrumpidos, nuestra actitud hacia la lectura (si es algo que disfrutamos o no) y por qué estamos leyendo en ese momento particular (por obligación o por placer). Todo esto constituye el contexto social de la lectura, que el autor en su libro define como *ambiente de la lectura*. Cuando leemos, comenta, realizamos tres actividades que forman un círculo. 1. La SELECCIÓN conformada por los libros con los que se cuenta, disponibilidad, accesibilidad, presentación. 2. LECTURA que implica tiempo para leer, escuchar, lecturas en voz alta, lecturas de uno mismo. 3. RESPUESTA integrada por la conversación formal, plática informal. Los tres momentos están dirigidos por un adulto facilitador, el cual, dentro del círculo, se encuentra en el centro. Una parte importante del trabajo de facilitación del adulto es dar tiempo para la lectura y ayudar a quienes aprenden a

leer, a poner atención en los libros valiosos por periodos de tiempo cada vez más largos. Aidan Chambers afirma que “a los lectores los hacen los lectores”.<sup>143</sup>

Entregué a los alumnos *Saltimbanquis con bolsillo*.<sup>144</sup> Lo leyeron en voz baja y de forma individual. Mientras lo hacían miraba los rostros sorprendidos de los estudiantes. Cuando terminaron les pedí que dieran su opinión sobre la lectura. Habla sobre lo que significa la palabra canguro. ¿Alguien más?, interrogué al grupo. Sí, respondió una alumna, menciona a la tripulación que descubrió un animal... Habla sobre el Capitán James Cook y de su tripulación (que llegó a Australia) que preguntó a los nativos cómo se llamaba un animal enorme. Los nativos dijeron canguro que quiere decir: “¡Vaya usted a saber”! Maestro, ¿podemos investigar sobre los canguros? Dirás sobre los marsupiales, aclaré. Claro.

Para mañana, les indiqué, quiero que compren en la papelería una monografía de cualquier tema.

Para Aidan Chambers, en su libro *Dime*, comentar lo que leímos es una parte importante del proceso de la lectura, gracias a este acto, cuando éramos estudiantes fuimos influidos por lo que decían acerca de los libros quienes ya los habían leído, las personas que nos agradaban, a quienes respetábamos y escuchábamos. El autor afirma que “cada vez que hablamos, decimos algo que nosotros mismos escuchamos” y que “no sabemos lo que pensamos hasta que nos oímos diciéndolo”. “Decir algo, en voz alta nos puede señalar si sabemos o no lo que estamos pensando”. Aun cuando Aidan Chambers centra sus investigaciones en el terreno de la enseñanza de la literatura, sus observaciones pueden ser aplicadas a la lectura en general. En su libro *Dimen* plantea una conversación formal, la cual se lleva a cabo por cuatro preguntas que inducen al alumno a platicar: 1. ¿Hubo algo que te gustara? 2. ¿Hubo algo que te disgustara? 3. ¿Hubo algo que te desconcertara? y 4. ¿Notaste algún patrón, alguna conexión? Aidan Chambers pone mayor énfasis en las preguntas 3 y 4, porque piensa que “una buena parte de la actividad crítica tiene que ver con encontrar patrones: de lenguaje, de “códigos” narrativos, de trama, de imágenes, de personajes y otros”. [...] al encontrar patrones creamos significados y cuando creamos significados nos vemos recompensados con un sentimiento de placer”.<sup>145</sup>

- **Segunda sesión. Delimitar el tema**

<sup>143</sup> Cf. CHAMBERS, Aidan, *El ambiente de la lectura*, pp. 13, 15, 19.

<sup>144</sup> Véase LOZANO, Lucero, *Didáctica de la lengua española y de la literatura*, p. 52. El texto está en el Anexo 2. Lecturas.

<sup>145</sup> Véase. CHAMBERS, Aidan, *Dime*, pp. 18-30 y 48-111.



¿Cómo van con su investigación? Hemos descubierto que se llaman marsupiales porque viven, después de nacer, en una bolsa (marsupio) que tienen sus mamás. Debemos delimitar el tema. ¿Existe otro animal que nazca igual que los canguros? Sí, la zarigüeya. Bien entonces será acerca de esos dos marsupiales.

Saquen el material que compraron en la papelería ¿Cómo se llama? Monografía. Tú, ¿de qué tema conseguiste? De la Revolución mexicana, contestó un alumno. ¿Cuántos subtemas tiene? Diez. ¿Son referentes al mismo tema? Sí, todos hablan de la Revolución. Revisen, solicité al grupo, si todas sus monografías explican un tema y se dividen en diferentes subtemas.

Mientras lo hacían escribí en el pizarrón el concepto: una monografía es la “descripción y tratado especial de determinada parte de una ciencia, o de algún asunto en particular”, según el *Diccionario de la Real Academia*.

La definición habla sobre un tema que se investiga y se desarrolla en varios subtemas. Nosotros ya seleccionamos el tema: los marsupiales. Los subtemas serán el canguro y la zarigüeya. Ahora será necesario elaborar un plan para obtener información de cada subtema.

En otros trabajos cuando expusimos una idea lo hicimos a través de la sucesión temática. ¿Se puede llevar a cabo el mismo método con la monografía? Claro que sí. El plan lo diseñaremos mañana. Hoy delimitaremos los subtemas del canguro y la zarigüeya. Lo haremos planteándonos preguntas, por ejemplo: ¿qué son?, ¿cómo son?, ¿dónde viven?, ¿qué comen? y ¿cuántos tipos hay? A partir de estas preguntas determinaremos el número de ideas que manejaremos en la monografía.

Explicué al grupo que una monografía está formada por tres apartados y una bibliografía, los apartados son: introducción, desarrollo y conclusión. En la introducción se plantea cuál es el tema que se va a tratar, las razones por las cuales se considera necesario tratar ese tema y la forma en que se obtuvo la información. En el desarrollo se explica todo el tema de manera amplia y detallada. En esta parte se debe tomar en cuenta la forma de organizar y jerarquizar el material recopilado; además se emplean los recursos gráficos seleccionados (mapas, cuadros sinópticos, tablas, fotografías, imágenes, entre otros) que enriquecen la monografía y dan objetividad a los contenidos. Las conclusiones son la parte

final del trabajo. Una manera de concluir es retomar lo planteado en la introducción, de modo que se vea que se llegó al objetivo propuesto ahí.<sup>146</sup>

- **Tercera sesión. Trabajo en el aula con el material de los estudiantes**

Los alumnos llevaron pegada en su cuaderno la información sobre los marsupiales: canguro y zarigüeya. En clase subrayaron las ideas más importantes guiados por las preguntas hechas en la sesión anterior (cómo son, dónde viven...). Cada estudiante contaba con distintos datos sobre el tema por lo que pedí que intercambiaban los cuadernos y que revisaran lo que habían seleccionado sus compañeros como ideas principales para elaborar su monografía. Les propuse que leyeran y corrigieran lo que ellos creyeran necesario y que además escribieran notas donde les hicieran observaciones. Ya con la información seleccionada iniciaron el borrador de su monografía. Indiqué que con la información resumida se debería elaborar párrafos, que en el desarrollo de la monografía, cada tema: canguro y marsupial, debería tener una división, para lo cual era necesario emplear números romanos u oraciones temáticas y a su vez, se tenían que subdividir los subtemas. Les sugerí elaboraran un índice para el trabajo y con base en él empezaran a diseñar el formato de su monografía. El esquema quedó de esta forma:

Esquema para redactar la monografía. Versión final.

[Título] Marsupiales: canguro y zarigüeya.

-Hoja de presentación: datos de la escuela y del alumno, fecha, grupo y calificación.

## 1. INTRODUCCIÓN

¿De qué escribirás?, ¿Qué harás? Proporcionar información sobre... y localizar

Comenta por qué investigaste el tema

## 2 [DESARROLLO]

### I. ¿QUÉ SON LOS MARSUPIALES?

a) Didelfos

### II. EL CANGURO

¿Cómo son?

¿Dónde viven?

¿Cuántos tipos hay?

Mapa donde vive el canguro.

---

<sup>146</sup>Cf. KRISCAUTZKY LAXAGUE, Marina, Gabriela KRISCAUTZKY y Lidia Beatriz MASINE, *Competencias del idioma. Español primer grado de secundaria*, pp. 123 y 124.

Imagen o dibujo.

### III. LA ZARIGÜEYA

¿Qué es?

¿Cómo es?

¿Cuántas especies hay?

¿Dónde vive?

¿Cómo vive?

¿Qué come?

Mapa donde vive la zarigüeya.

Imagen o dibujo.

### 3. CONCLUSIONES.

¿Qué aprendí?

[Escribe la palabra FIN]

### 4. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.

- **Cuarta sesión. Características del trabajo escrito.**

Cuando el grupo concluyó con la escritura del esquema, les mencioné cómo quería la presentación del trabajo escrito. (La presentación de la información es un factor que se evalúa y que permite hacer más clara la exposición del tema en un texto informativo, por esta razón se dedicó la mayor parte de la sesión cuatro). Con ese fin les entregué cinco hojas en las que anotarían el formato que les señalé. A las cinco hojas se les hizo un margen de medio centímetro por los cuatro lados de una cara. Pedí a los alumnos que doblaran en cuatro partes cada hoja de manera horizontal. Estas divisiones me permitieron ubicar espacialmente los datos. La primera hoja llevó el nombre de la escuela (centrado) en la parte superior, el título de la monografía se colocó a la mitad de la hoja y los datos de los alumnos en la parte inferior: (asignatura), grupo, nombre del alumno (a), nombre del profesor, fecha, calificación y turno. En la segunda hoja se anotó en el título de la monografía (en mayúscula), abajo, la palabra *por* para indicar la autoría del texto que en este caso sería del alumno, a la mitad, la palabra Introducción y en la parte inferior, el primer párrafo que indicaba cuál sería el tema tratado. En la tercera hoja, que corresponde al desarrollo del trabajo, el alumno expuso las ideas seleccionadas a través de párrafos en una secuencia lógica y con una progresión temática explícita (esta progresión se llevó a cabo mediante conceptos, ejemplos, clasificaciones). Cada idea tratada aquí tuvo un título y las divisiones de ésta un subtítulo. Para hacer más clara la

estructura del trabajo al lector fue necesario marcar los temas con números u oraciones. En la hoja tres se colocó, en la parte superior, la palabra conclusión, parte del trabajo donde se retomó, de manera breve lo desarrollado a lo largo de la monografía y una opinión del escritor sobre lo que aprendió con su investigación. En la quinta y última hoja se apuntó la bibliografía.

- **Quinta sesión. Evaluación de la monografía.**

Cuando llegué al salón les pedí que sacaran su borrador de la monografía, luego les indiqué que los intercambiaran con un compañero y con base en una lista que anoté en el pizarrón revisaron los rasgos que debía contener la monografía, entre los datos anotados destacan los siguientes:

1. En la introducción se presenta el tema y se argumenta su interés.
2. En el desarrollo del contenido:
  - a) Es evidente la organización en temas y subtemas, la cual está resaltada mediante títulos y subtítulos.
  - b) Los subtemas se organizan en apartados en los que se distinguen descripciones y datos.
  - c) Al inicio de los apartados y párrafos se expresan las ideas principales, las cuales se amplían por medio de explicaciones, paráfrasis y ejemplos.
  - d) Las descripciones están centradas en los aspectos relevantes. En ellas utilizan las formas verbales adecuadas y emplean adjetivos que precisen las características de los objetos.
  - e) Citan las definiciones y señalan adecuadamente las fuentes de donde se obtuvieron.
  - f) A lo largo del texto utilizan nexos para introducir ideas y expresiones que ordenan y jerarquizan los contenidos.
  - g) Emplean el vocabulario técnico necesario.
  - h) La puntuación y la ortografía son adecuadas.

Los alumnos cotejaron la monografía de su compañero y señalaron los datos que no tenían, hicieron correcciones que comunicaron al dueño del trabajo. Les sugerí que incluyeran en sus textos mapas, uno para ubicar el sitio donde se encuentran los canguros y otro para la zarigüeya. Además, les propuse que pegaran imágenes de ambos marsupiales. Finalmente, se llevo a cabo la versión final del trabajo. En el anexo de trabajos de este informe presento la monografía de mis alumnos.

- **Sexta sesión. Escritura de su otra monografía.**

Los alumnos fueron trabajando de forma independiente. El control lo tomarían ellos. En el salón se explicaron los pasos para la lectura y escritura de su monografía. Todo el grupo debía entregar, con otro tema, una monografía más. Con ello yo me daría cuenta de los errores o dificultades que tenían en el proceso.

- **Sexta sesión. Resultados obtenidos.**

La sexta sesión se dedicó para revisar cuáles eran los resultados obtenidos por los alumnos. En esta clase observé que podían seleccionar el tema de su interés, que sí sabían elaborar una ficha bibliográfica y de resumen, que subrayaban, identificaban, ponían nombres a los párrafos todo lo que se les había enseñado. También en esta hora les sugerí que compartieran sus investigaciones y comentaran sobre su contenido.

- **Séptima sesión. Estrategia de trabajo con material del profesor.**

A aquellos alumnos que no entregaron la monografía, les proporcioné fotocopias para que lo realizaran. Elegí a los alumnos más destacados para que guiaran a sus compañeros. Observé como los alumnos proporcionaban la información sólo cuando era necesario. Aun cuando parecía que no habían puesto atención a las indicaciones, en el momento de dar instrucciones eran eficaces. Primero solicitaron resumir el texto. Para mis alumnos resumir es subrayar lo que les parecía importante, por ello los tutores (estudiantes más avanzados) acudían a mí para revisar esta selección. Yo les recordaba que se guiaran por el texto y la lista de preguntas... ¿Qué quieres saber? ¿Dónde viven? ¿Hay alguna oración que conteste tu pregunta? Sí. Cópiala entonces.

La elaboración de la monografía implica construir un texto nuevo a partir de lo que se consiguió, luego elaborar una superestructura, diseñar un soporte, editar, revisar y reescribir las veces que sean necesarias. Si no se distribuye el trabajo en sesiones, el efecto es desastroso, hacerlo en una provoca en los alumnos estrés y malestar. Esa clase se dedicó a solucionar el problema de los estudiantes que no habían realizado el proyecto.

- **Octava sesión. Reflexiones finales.**

La ocupé para platicar con ellos. Les pregunté que cuál era su impresión sobre el oficio de lector y escritor. El grupo dijo que ellos no se consideraban escritores. ¿Y lectores? Sí, pero afirmaron que era muy cansado y aburrido. ¿Será importante revisar lo que escribimos? Sí. ¿Es muy difícil hacerse entender por escrito? Mucho. Profesor, dime. Lo que hicimos no fue

escribir, fue copiar, copiar ideas de otras personas.<sup>147</sup> Yo no investigué a los canguros, alguien lo hizo, sólo seleccioné los párrafos y los reduje. Eso no es escribir, es copiar. Tiene razón, pero por algo debíamos empezar. La gente que crea conocimientos ha dedicado años de su vida a leer, le surgen dudas, observa y formula hipótesis que luego comprueba. Parecido al método científico que emplean en la asignatura de ciencias. Lo que hicimos fue descubrir el interior de un texto con un propósito: elaborar una monografía. Si te interesa una escritura más “original”, empieza por escribir un diario. Tiene sus limitaciones, pero con éste sentirás que eres tú. Luego puedes acercarte a la literatura creando cuentos, novelas. Quisiera advertirte que casi todo está hecho con estructuras, mira, desde los edificios hasta los poemas. Hay reglas y recursos que debemos seguir. Noté en las clases que no están acostumbrados a emplear las herramientas que tenemos en el salón. Pocos revisaron los diccionarios, las gramáticas y los libros de ortografía que traje. ¿Por qué no lo hicieron? Porque no sabemos. Como dijo mi compañero, al copiar el trabajo está listo. Es verdad. Nada más empleamos unas reglas de ortografía: mayúsculas, punto y a parte, punto final, coma...

Continúe con mi clase, debemos elaborar una selección de los mejores trabajos. ¿Quién elige y por qué? Me gustó la monografía de los tiburones. A mí también. ¿Tú, cuál propones? La de los perros. Excelente. ¿Alguien más? Yo, la mía. ¿Qué tema? Los dinosaurios. Los trabajos estarán un mes en la biblioteca y se les devolverán. Recuerden que sus compañeros de otros grupos leerán sus monografías.

Para Paulo Freire la alfabetización, como toda tarea de la educación, no puede ser concebida como un acto mecánico, mediante el cual el educador deposita en los estudiantes (analfabetos), palabras, sílabas y letras. Afirma que en el fondo los métodos de alfabetización son instrumentos de domesticación. Según él, la idea tradicional de la educación se basa en una concepción bancaria en la que: a) el educador es siempre el que educa; b) el educador es

---

<sup>147</sup> Cf. GARDNER, Howard, *Arte, mente y cerebro*, p. 128 y 278. El autor sugiere que es en la infancia (2 a 4 años) donde los niños son más creativos (los compara con artistas) conforme crecen (5 y 6 años) aprenden el uso de los símbolos para comunicarse (es aquí donde algunos niños y niñas pierden o potencian el aspecto creativo quizá porque reconocen que los modelos presentados no se asemejan a los que ellos realizan y por tal motivo pierden interés en lo que realizan, ya sean dibujos, cuentos..) y pasan por una etapa llamada *literal* donde copian las formas tal y como las perciben, sus juegos y las reglas de éstos los llevan al pie de la letra. Yo pienso que los estudiantes de educación secundaria también pasan por una etapa literal donde se apoderan de las reglas de la escritura (estructuras, palabras, ideas...) y el cerebro poco a poco las ajusta hasta dominarlas. Por lo tanto, copiar forma parte del proceso de aprendizaje. Gardner comenta que en todo el mundo, la instrucción escolar comienza entre los siete años y prosigue hasta los trece, etapa en la que puede aprender lo que sea, leer, escribir, hacer cuentas. Hasta cuando no ha recibido instrucción escolar puede aprender cualquier oficio.

Finalmente, resulta interesante que Montessori haya observado estas cualidades creativas en niños de la misma edad (de los 2 a los 6 años). Un dato relevante es que los niños, bajo su método de enseñanza, aprenden a escribir a los 4 años y medio. Recomienda que la escritura siempre preceda a la lectura. Véase YAGLIS, Dimitrios, *Montessori. La educación natural y el medio*, pp. 80 y 81.

quien disciplina, el educando, el disciplinado; c) el educador es quien habla; el educando, el que escucha; d) el educador prescribe; el educando sigue la prescripción; e) el educador elige el contenido de los programas; el educando lo recibe en forma de “depósito”; f) el educador es siempre quien sabe; el educando el que no sabe; y g) el educador es el sujeto del proceso; el educando, su objeto.<sup>148</sup>

El pedagogo brasileño diseñó un método de alfabetización<sup>149</sup> en el que le da importancia a la idea de la acción de transformar:

Toda comprensión corresponde tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será. Si la comprensión es mágica, mágica será la comprensión.<sup>150</sup>

Paulo Freire explicaba a los adultos que reciben su instrucción que ellos hacían cultura con su trabajo, cuando elaboran una vasija o un utensilio. Esta afirmación provocaba en los educandos un sentimiento de utilidad con respecto a su labor artesanal.

De acuerdo a Freire, leer y escribir permite transformar la realidad y a uno mismo. El método de alfabetización de éste tiene como fundamento un análisis histórico que hace de la sociedad brasileña desde la época de la conquista hasta el siglo XX.

El estudio de su sociedad nos muestra que en su mayoría estaba formada por descendientes de esclavos, a quienes se les negó el acceso a la educación y los servicios básicos. Factores que influyeron para crear una sociedad “cerrada” que sólo sabía guardar silencio y no opinar:

---

<sup>148</sup> Véase FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de libertad*, p. 8.

<sup>149</sup> Para Freire primero se lee el mundo y después los libros. El autor sabe que los conocimientos previos son importantes para enseñar a leer. En su método de alfabetización emplea palabras generadoras acompañadas de dibujos de éstas (que son significativas porque representan una situación existencial, por ejemplo, *favela* representa (semánticamente) habitación, alimentación, vestuario, salud, educación. Freire separa en sílabas: fa-ve-la. Posteriormente, forma tres familias: fa-fe-fi-fo-fu, va-ve-vi-vo-vu, y la-le-li-lo lu. Coloca las tres familias de palabras en forma de lista de tal manera que coincidan los 5 elementos. A esto se le llama ficha de descubrimiento, con la que los alfabetizados empiezan a formar palabras, primero aparecerá *favela*. [Las palabras] “debían venir cargadas de la significación de su experiencia existencial y no de la experiencia del educador. La investigación de lo que llamaba universo vocacular nos daba así las palabras del Pueblo, grávidas de mundo. Nos llegaban a través de la lectura del mundo que hacían los grupos populares”. Cf. FREIRE, Paulo, *Importancia de leer y el proceso de liberación*, pp. 106.

<sup>150</sup> FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de libertad*, p. 102.

[Proteccionismo] Allí se hallan las raíces de nuestras tan comunes soluciones paternalistas. También allí se hallan las raíces del mutismo brasileño. Las sociedades a las cuales se les niegan el diálogo y la comunicación y en su lugar se les ofrecen comunicados se hacen preponderantemente mudas. El mutismo no es propiamente inexistencia de respuesta. Es una respuesta a la que le falta un tenor marcadamente crítico.<sup>151</sup>

Congruente con su visión revolucionaria, Paulo Freire piensa que enseñar a leer y a escribir al “analfabeto” es algo más que un instrumento de expresión, es un proceso de liberación de su conciencia para que se integre a la realidad nacional como sujeto de historia y de la historia. Así el hombre ya no es un espectador en el mundo sino un actor y productor.

Otra idea relevante que hace Freire en torno a la escritura es la de formar bibliotecas con los materiales de los pos-alfabetizados, llevarlas a las comunidades para que estos trabajos sean leídos (o escuchados, cuando se grabaron) por aquellos que inician su ingreso al universo de las letras. Así el médico, el agrónomo sabrá lo que dice el campesino.<sup>152</sup>

Cuando mi alumno me dijo que copiaba y no escribía pensé que había algo de razón, pero me di cuenta que había propiciado un ambiente en el que se podía dialogar y fomentar la reflexión y la relevancia sobre sus actividades. Creo que el profesor debe hacer lo posible para que sus estudiantes aprendan a transformar el mundo, primero como lectores y escritores, luego como adultos críticos, responsables y participes de la Historia.

#### 7.4. Exposición.

En este proyecto el propósito particular es exponer los resultados de una investigación. Para llevarlo a cabo tomé en cuenta las dos partes en las que se divide. La primera tiene que ver con la lectura, resumen y reescritura de la información consultada. La segunda se centra con la exposición del tema que se investigó previamente. Por lo tanto, sólo reportaré lo que se hizo en el trabajo escrito y las indicaciones que se dieron para llevar a cabo la exposición, que como fue oral no pude conservarla.

- **Primera sesión. Trabajo de investigación.**

---

<sup>151</sup> *Op. cit.*, p. 63.

<sup>152</sup> Cf. FREIRE, Paulo, *Importancia de leer y el proceso de liberación*, pp. 64 y 65.



Explicué a los alumnos que en este proyecto expondrían los resultados de una investigación a través de una exposición. Les comenté que lo nuevo de la actividad era compartir a un público el tema investigado.

Pregunté si ya habían expuesto en la primaria. Contestaron que sí. Todo trabajo de investigación inicia con la selección del tema. ¿Cuál elegirán? Recuerden que tiene que ser de su interés. Se les dará dos días para recavar los datos.

Informé a los estudiantes que para exponer era necesario redactar un guión de apoyo, el cual debe contener los siguientes datos:

- Una introducción al tema y cuál es su importancia.
- Un listado de aspectos más relevantes.
- Una conclusión.

Comenté a los alumnos que resultaba favorable utilizar apoyos gráficos como líneas del tiempo, cuadros sinópticos, mapas, gráficas, diagramas, esquemas, maquetas, entre otros. Recomendé diseñaran el material que les permitiera la explicación de su tema.

- **Segunda sesión. Estructura del trabajo.**

Los jóvenes llevaron su material. Recomendé que lo leyeran varias veces, identificaran la estructura del texto, subrayaran las ideas más relevantes, las jerarquizaran y armaran un esquema para saber cuáles serían los posibles temas y subtemas de los que hablarían.

Después los estudiantes iniciaron la escritura de su resumen que escribieron en una ficha de trabajo. Les recordé que una ficha de trabajo es un instrumento que permite ordenar y clasificar la información extraída de un texto, que incluye observaciones y críticas del lector.

Se elabora en tarjetas del tamaño de media hoja carta en ellas se anotan:

1. Encabezado de un aspecto del tema investigado, por ejemplo, definiciones.
2. Referencia de la ficha (parte superior derecha), indica la fuente informativa.
3. Oración temática, que precisa y desarrolla, en pocas palabras, el tema.
4. Un resumen muy general del texto con palabras propias (paráfrasis).
5. Cita textual, que es un enunciado con las palabras del propio autor sin modificación, entrecomillado.
6. Comentario al reverso de la tarjeta.

Los estudiantes intercambiaron sus fichas de resumen con el fin de evaluar la pertinencia de la información empleada. Comentaron a sus compañeros las posibles modificaciones que deberían realizar a sus escritos.

Elaborado el resumen, les propuse que redactaran el guión de apoyo que usarían en su exposición. Luego el material fue distribuido entre el grupo y se revisó que el guión tuviera los datos correctos (introducción, desarrollo y conclusión). Les pedí que subrayaran en el desarrollo los temas que iban a explicar. Los alumnos llevarían la siguiente clase el material para elaborar los apoyos gráficos.

- **Tercera sesión. Material de apoyo.**

Pregunté a algunos alumnos cuál había sido el criterio para diseñar su material de apoyo. Algunos dijeron que habían elegido un cuadro sinóptico porque de manera gráfica se observaba el tema. Otros optaron por un cuadro comparativo, por ilustraciones, líneas del tiempo, esquemas o diagramas. El grupo ofreció sus opiniones sobre la congruencia del material presentado. Entre sus comentarios sobresalen el tamaño de la letra, el exceso de la información en las láminas, la redacción de la información.

- **Cuarta sesión. Escritura del trabajo.**

Sólo restaba escribir el trabajo para tener una evidencia de su investigación. Los alumnos realizaron esta actividad durante la clase. La exposición se realizó en hojas blancas tamaño carta con márgenes de medio centímetro de margen por los cuatro lados, con una hoja de datos, una introducción, desarrollo y conclusiones. La información se organizó en temas y subtemas distribuidos en párrafos. Se emplearon imágenes, mapas, cuadros sinópticos y otros recursos que contribuyera a ser más claro el tema.

- **Quinta sesión. Ensayos para la exposición.**

Con el guión y sus apoyos gráficos, los alumnos estudiaron sus temas para hacer los ensayos de su presentación ante el grupo. Les recordé que cuando presentaran su investigación tomaran en cuenta los siguientes puntos:

- Anunciar el tema y mencionar los puntos que se van a desarrollar.
- Consultar el guión cuando fuera necesario.
- Apoyarse en los gráficos.
- Desarrollar los temas enunciados.
- Mencionar las conclusiones del trabajo.
- Usar el vocabulario técnico del tema tratado.

- Observar las reacciones de la audiencia para evaluar la recepción del discurso.
- Cuando haya terminado su exposición, ofrecer un tiempo para responder preguntas del auditorio, aclarar dudas y ampliar información.
- Evitar hablar todo aquello que no tenga que ver con el tema expuesto.
- Usar un volumen adecuado de voz.
- Cuidar las actitudes corporales, tomando en cuenta la situación formal en la que se encuentra.

Aclaré al grupo que la audiencia, es decir ellos, también participaba y debería tener presente las siguientes recomendaciones:

- Escuchar con atención.
- Guardar silencio.
- Intervenir en la sesión de preguntas para aclarar, compartir información o dar una opinión.
- Tomar notas durante la exposición.
- Comentar y evaluar la presentación del tema y el estilo del expositor.
- **Sexta y séptima sesión. Exposición.**

Los alumnos en forma individual expusieron su investigación

Para Emilio Sánchez Miguel, la exposición es una variante de un texto expositivo y quien la realiza, así como el que escucha pone en marcha los pasos que se siguen en la lectura que busca la comprensión. Los expositores activan los conocimientos previos de sus oyentes, destacan las ideas y con ello determinan una progresión temática, son reiterativos porque informan qué es importante en su discurso, resaltan aquellas ideas que le dan sentido global a lo expuesto: indican de qué van hablar, exponen las ideas, enriquecen esas ideas, recapitulan (jerarquía y diferencia), entre otras similitudes.<sup>153</sup>

---

<sup>153</sup> SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio, *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*, p. 263.

## CONCLUSIONES

El enseñar no existe sin el aprender.

Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*.

En 2006, la Secretaría de Educación Pública cambió los Planes y Programas de estudios para secundaria. Entre las modificaciones más importantes están: la reforma del mapa curricular, la enseñanza a través de competencias, el uso de proyectos didácticos y la introducción de indicadores de evaluación (de procesos y productos). Por otra parte, las actividades tecnológicas que se desarrollaban en las secundarias (técnicas) se convirtieron en asignaturas.

En lo que respecta a la materia de Español, los programas de estudios para secundaria establecen un enfoque basado en las prácticas sociales del lenguaje, que permiten, en la escuela, relacionar el trabajo de la lengua y las necesidades y retos que la vida social plantea a los usuarios.

Describí las actividades que realicé, con alumnos de primer año de secundaria técnica, para la elaboración de un tríptico, la redacción de una monografía y la planeación de una exposición. Trabajos que tienen como propósito sugerir que la lectura y la comprensión llevan a la escritura. El reporte que presenté comprobó que los textos expositivos (informativos) están diseñados de tal forma que el lector, en este caso los estudiantes, se pueden guiar por la estructura y las señales que aquél le proporciona. La idea fundamental de la que parto es que la enseñanza de la comprensión lectora resulta fundamental para la escritura. Descubrí que los alumnos ignoraban dicha información por ello creí pertinente ahondar en el tema y enseñar estrategias que propiciaran la comprensión lectora y facilitaran la escritura. A partir de las investigaciones que cumplí noté que los autores coincidían con los aportes que ha realizado Teun van Dijk en su libro *La ciencia del texto* sobre la comprensión lectora. Por otra parte, observé que las propuestas formuladas por Emilio Sánchez Miguel, Teodoro Álvarez Angulo, Eduardo Ramiro Vidal-Abarca Gámez, Ramiro Gilabert Pérez, Juan A. García Madruga, John Bruer, Carolina Golder, Daniel Gaonac'h, María Teresa Serafín, se apoyan en los descubrimientos hechos por el paradigma cognitivo.

Entre las propuestas expuestas, la que más se acercaba a mis objetivos fue la de Emilio Sánchez Miguel, quien diseñó un método que permite a los estudiantes aprender dos habilidades: la primera, comprender lo que se lee; la segunda, re-escribir lo que se leyó. Decodificar y reconstruir. Me serví de este planeamiento y lo ajusté a mis necesidades.

La tesis de Emilio Sánchez Miguel es si un lector no puede reconstruir la macroestructura de un texto, fracasa en su comprensión del mismo. Otros autores, que revisé, que han hecho investigaciones sobre la comprensión lectora y el resumen (Teodoro Álvarez Angulo, Eduardo Ramiro Vidal-Abarca Gámez y Ramiro Gilabert Pérez, Juan A. García Madruga, Ana María Maqueo, María Teresa Serafín), coinciden con el autor.

*Grosso modo*, Emilio Sánchez Miguel fundamenta su investigación sobre comprensión lectora en el hecho de que los textos expositivos al organizar la información presentan estructuras (superestructuras) similares a los esquemas, los cuales representan, según el autor, un papel fundamental tanto para recordar como para comprender lo que se lee y son clave en la reescritura (redacción). Aun cuando resalto el papel de los esquemas (dado que mis objetivos fueron: instruir a mis alumnos a reconstruir el significado global, es decir, la macroestructura, y la reescritura de un texto expositivo a partir de ésta), no ignoro la importancia de los conocimientos previos, el propósito, intención u objetivo de la lectura, las inferencias, las predicciones, entre otros pensamientos afines.

La estrategia para la enseñanza de la comprensión lectora y la escritura de textos expositivos que seleccioné fue la instrucción directa. La elegí porque hacen visibles o públicos los procedimientos cognitivos del instructor, transfieren progresivamente el control de la actividad al aprendiz y enseñan las habilidades en el contexto (aprendizaje situado).

La instrucción directa me permitió dos cosas, la primera, tomar el control de la clase porque la asignatura de Español se ha convertido en un taller de redacción; la segunda, en virtud de las características de la población con la que trabajé, nunca hubiera avanzado en mis propósitos, porque son poco participativos, no cumplen con las tareas y las investigaciones, no saben escuchar, pierden rápidamente la concentración y no pueden permanecer por periodos largos atendiendo explicaciones, debido a su edad.

¿Cuál es la importancia de los textos expositivos? Los libros que se usan en la educación secundaria contienen textos expositivos. Al analizarlos para comprenderlos los

alumnos adquieren seguridad pues se dan cuenta, mediante la progresión temática, la jerarquía entre las ideas, la reconstrucción de la macroestructura y el empleo de esquemas para representarlos, que sí hay forma de hallar esas ideas importantes que mencionaban sus maestros y que nunca les dijeron cuáles eran.

No obstante que la enseñanza del español, a cualquier nivel, es ardua, en secundaria se convierte en una labor difícil. Entre las variables que determinan esta situación están, principalmente, el grado de complejidad de los nuevos temarios y la dificultad que representa para el docente evaluar a cada alumno los avances reales en los procesos de lectura y los productos de escritura. Aunado a esto se suma el vandalismo que se presenta en la zona donde se ubica la secundaria, el ausentismo, la deserción y la situación de pobreza de los alumnos, relacionados quizá con la formación académica de los padres (primaria terminada).

En mis observaciones hechas durante la elaboración de este informe comprendí que el estudio de las clases de palabras les permitió a mis alumnos construir oraciones simples y compuestas. Lo cual facilitó establecer relaciones semánticas entre ellas, que su vez propició la elaboración de párrafos y con esto la redacción de un texto, con lo que se llevo a cabo la activación de las macrorreglas. Poner al descubierto las acciones que realiza el lector o escritor “experto” propició en mis alumnos una nueva actitud y en el salón un ambiente de aprendizaje. Comportamiento que fue perfeccionado a lo largo del ciclo escolar. La importancia de los esquemas en la adquisición de la información, almacenamiento y recuperación produjo en el grupo una nueva forma de realizar las actividades de lecto-escritura.

Sobre el tema de la lectura descubrí que el acceso a los libros crea hábitos en los estudiantes. Pero las malas condiciones de las bibliotecas y la baja calidad (en contenidos) de los libros de texto no ayudan en nada. Hacer que los estudiantes lean se ha convertido en un problema nacional, sin embargo la solución no sólo compete a las escuelas sino también a diferentes instituciones, especialmente a las editoriales y a los encargados de éstas, quienes, de alguna forma, nos dicen qué leer cuando fijan sus altos precios, al elegir los textos más comerciales, al no traducir libros y al establecer una clasificación por edades que implica gustos.

Desde mi trinchera, he fomentado la lectura en mis alumnos con textos pequeños que llamaron su atención. Me sorprendí al saber que los temas más gustados por ellos eran la poesía amorosa y los relacionados con animales o datos de ciencia. Logré que se interesaran y se mantuvieran concentrados por tiempos cada vez más largos. Fui aumentando el número de hojas hasta llegar a 30, momento en el cual creí que estaban preparados para leer capítulos de libros. Descubrí que la tal llamada literatura infantil, a la mayoría, no le agrada. Por el contrario, siguen disfrutando de las historias de Edgar Allan Poe, de Horacio Quiroga, de Jorge Luis Borges, de Guy Maupassant, entre otros. Yo les comparto fragmentos de las novelas y cuentos de Gabriel García Márquez, de Fedor Dostoievski, de León Tolstoi, de Rubem Fonseca, entre muchos más. Por otra parte, he formado, en mi centro de trabajo, un círculo de lectura para maestros.

Es un hecho que en la escuela secundaria se lee poco, pero el reto sería trabajar en conjunto con los demás profesores, lo que permitiría que los estudiantes aprendieran leyendo el vocabulario propio de las asignaturas y con ello almacenaran información que les serviría como conocimientos previos (y quizá significativos). Sugiero que los docentes fomenten el gusto en sus estudiantes por buscar los significados de las palabras que desconozcan y que sean ellos ejemplo de lectores y escritores.

¿Cuál es mi propuesta? Un método (que ya expliqué) de lectura y escritura de textos expositivos que se puede aplicar en las secundarias.

Reconozco que hace falta para el futuro la elaboración de un cuaderno de trabajo y la planeación de un laboratorio para la enseñanza del español, que incluiría, computadoras con acceso a Internet, impresoras, cañones, memorias USB, películas, documentales, mapas, una gran variedad de libros (gramáticas, enciclopedias, diccionarios...), cámara de video, reproductor de discos compactos, instrumentos para grabar la voz, entre otros. Con el propósito de estar a la vanguardia se requiere también, diseñar una página electrónica, a la cual los estudiantes tuvieran acceso durante el ciclo escolar correspondiente. En este soporte tecnológico cada profesor registraría las tareas y las sesiones sobre escritura, lectura y los proyectos didácticos del bimestre correspondiente. En el supuesto de que cada escuela tuviera un portal, éste facilitaría la comunicación entre los padres, alumnos y profesores. Haría más transparentes las evaluaciones de los jóvenes, entre otros beneficios.

Aun cuando las secundarias técnicas y generales tienen instalaciones en mal estado, un número excesivo de alumnos en cada salón, profesores eventuales que deben trabajar en otras actividades no relacionadas con la educación, egresados de la Normal Superior con una formación deficiente, pasantes, directores sin liderazgo, planes y programas complejos, libros de texto hechos por las editoriales y no por expertos, una distribución desigual de recursos materiales y humanos en los planteles, siguen formando a los estudiantes que son el futuro de México.

Si pudiera hablar sobre aportaciones que he hecho al nivel educativo que pertenezco, diría que han sido gracias a la formación recibida por esta entrañable Universidad.

Cuando decidí realizar mi trabajo final para obtener el título de Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas opté por el informe de actividad profesional en lugar de una tesis porque me pareció fundamental el estudio de la enseñanza en México, y particularmente de la enseñanza de la lengua materna (español). Así que este informe ha pretendido ser una ayuda; mi intención no sólo fue informar sino mejorar la enseñanza del español, sea ésta mi aportación.

FIN

FFYL



## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, Alejandro *et al.* *Español 1*. México, Nuevo México, 2007. 296 pp.
- ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. *Cómo resumir un texto*, 2ª ed., Madrid, Octaedro, 2000. 85 pp.
- BECERRA LÓPEZ, Blanca Rosa y Joel HERNÁNDEZ Floreán. (comp.), *Conocimiento del Plan de Estudios para la educación secundaria*. Diplomado. México, SEP/Subdirección de Superación y Actualización de Personal. 2009. 144 pp.
- BOURDIEU, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*, 8ª ed., México, Siglo XXI, 2008. 206 pp.
- BRUER, John T. (tr.) Pilar PINEDO Herrero. *Escuela para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Madrid, SEP/ Cooperación Español. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, 1997 (Biblioteca del Normalista). 319 pp.
- CARNOY, Martin. *La ventaja académica de Cuba. ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* México, FCE, 2010. 273 pp.
- CASSANY, Daniel. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, 12ª. ed., Madrid, Paidós, 1989 (Paidós Comunicación, 37). 194 pp.
- CASTILLO, Alma Yolanda *et al.* *Contexto 1. Español. Secundaria. Primer grado*, 2ª ed., México, Ediciones Castillo, 2007 (Serie Construir). 264 pp.
- CHAMBERS, Aidan. (tr.) Ana TAMARIT Amieva. *El ambiente de la lectura*. México, FCE, 2007 (Espacios para la lectura). 132 pp.
- \_\_\_\_\_ (tr.) Ana TAMARIT Amieva. *Dime*. México, FCE, 2007 (Espacios para la lectura). 171 pp.
- CHARRÍA de Alonso, María Elvira y GONZÁLEZ Gómez, Ana. *Hacia una nueva pedagogía de la lectura. La escuela y la formación de lectores autónomos*. Buenos Aires, Argentina, Aique, 1993 (Didáctica). 112 pp.
- DIJK, Teun A. Van. *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. (tr.) Sibila HUNZINGER. México, Paidós, 1996 (Colec. Comunicación, 5). 309 pp.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS SECUNDARIAS TÉCNICAS. *Los cambios curriculares en la educación secundaria técnica*. México, DGEST, 2006. 14 pp. y 3 anexos.
- ECHEVERRÍA, Eugenio. *Filosofía para niños*. México, Ediciones SM, 2004. 242 pp.

- ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA NÚM. 45 “IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO”. *Proyecto escolar 2005-2006*. México, 2006. pp. 10 y 11.
- FERNÁNDEZ FUENTES, María Isabel, Juan Sebastián GATTI García y Felipe GUTIÉRREZ Gómez. *Español 1. Educación secundaria primer grado*. México, Castillo, 2001. pp. 32 y 33.
- FREIRE, Paulo. (tr.) Lilién RONZONI. *La educación como práctica de libertad*. México, Siglo XXI, 2007. 151 pp.
- \_\_\_\_\_. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI, 2006. 176 pp.
- GARCÍA GONZÁLEZ, Enrique. *Vigotski. La construcción histórica de la psique*. 1ª reimp., México, Trillas, 2008 (Biblioteca Grandes Educadores, 9). 147 pp.
- GARCÍA MADRUGA, Juan A. *Lectura y conocimiento. Cognición y desarrollo humano*. Madrid, Paidós, 2006. 305 pp.
- GARDNER, Howard. (tr.) María Teresa MELERO Nogués. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. México, Paidós, 2008 (Paidós Surcos, 16). 383 pp.
- \_\_\_\_\_. (tr.) Gloria G. M de VITALE. *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. México, Paidós, 2005 (Paidós Surcos, 12). 465 pp.
- GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL. *Ciudad de México. Crónica de sus delegaciones*. México, Gobierno del Distrito Federal/Secretaría de Educación Pública del Distrito Federal/Consejo de la Crónica de las Sociedad de México, 2007. 282 pp.
- GOLDER, Carolina y Daniel GAONAC´H. (tr.) Tatiana SULE Fernández. *Leer y comprender Psicología de la lectura*, 4ª ed., México, Siglo XXI, 2007 (Colec. Profesión profesor). 221 pp.
- GOLDIN, Daniel. *Los días y los libros. Divagaciones sobre la hospitalidad de la lectura*. México, Paidós, 2006 (Colec. Croma, 37). 121 pp.
- HERNÁNDEZ BARROS, Alejandra. *Español 1*. México, Santillana, 2006. 320 pp.
- HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*. México, Paidós, 2002. 276 pp.
- HIRIAT, Berta. *Escribir para niños*. México, Paidós, 2004 (Colec. Croma, 24). 184 pp.
- KRISCAUTZKY LAXAGUE, Marina, Gabriela KRISCAUTZKY y Lidia Beatriz MASINE. *Competencias del idioma. Español primer grado de secundaria*. México, Grupo Editorial Norma, 2007. 287 pp.

- LERNER, Delia. *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*, 2<sup>a</sup> reimpr., México, FCE-SEP, 2004 (Colec. Biblioteca para la Actualización del Maestro). 193 pp.
- LÓPEZ ARAGÓN, Linda Olimpia. (comp.), *Los adolescentes y el contexto social II*. Diplomado. México, SEP/Subdirección de Superación y Actualización de Personal, 2010. 139 pp.
- LOZANO, Lucero. *Didáctica de la lengua española y de la literatura*, 2<sup>a</sup> ed., México, Libris Editores, 2003. 285 pp.
- MAQUEO, Ana María. *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México, Limusa/UNAM, 2004. 406 pp.
- MUNGUÍA ZATARAIN, Irma et al. *Gramática de la lengua española. Reglas y ejercicios*, 9<sup>a</sup> reimp., México, Ediciones Larousse, 2004. 284 pp.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO. *Sobre el proceso de aprendizaje*. México, OCDE/ Instituto de Investigación de Tecnología Educativa de la Universidad Tecnológica de México, 2008. 181 pp.
- PEREDO MERLO, María Alicia. *Lectura y vida cotidiana. Por qué y para qué leen los adultos*. México, Paidós, 2005 (Paidós Educador, 182). 124 pp.
- PIAGET, Jean. *La equilibración de las estructuras cognitivas*. México, Siglo XXI, 2005.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Ortografía de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe, 1999. 162 pp.
- RUELAS MACÍAS, Verónica. *Escuela Secundaria Técnica núm. 45 "Ignacio Manuel Altamirano". Estudio socioeconómico 2006-2007*. México, 2006. 8 pp.
- SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio. *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid, Santillana, 1993 (Colec. Aula XXI). 337 pp.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*. México, SEP, 2006. 121 pp.
- \_\_\_\_\_ *Reforma de la educación Secundaria. Fundamentación curricular. Español*. México, SEP, 2006. 32 pp.
- \_\_\_\_\_ *Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Español. Antología*. México, SEP, 2006. 111 pp.
- \_\_\_\_\_ *Educación básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*. México, SEP, 2006. 54 pp.

\_\_\_\_\_ *Indicadores de evaluación. 4ª Reunión de capacitación de los equipos técnicos estatales. Primera etapa de implementación de la reforma a la Educación Secundaria.* México, SEP, 2006. 13 pp.

SERAFINI, María Teresa. *Cómo se escribe*, México, Paidós, 2004 (Colec. Instrumentos, 12). 367 pp.

\_\_\_\_\_ *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura.* México, Paidós, 2004 (Colec. Instrumentos, 4). 256 pp.

\_\_\_\_\_ *Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual.* México, Paidós, 2004 (Colec. Instrumentos, 8). 323 pp.

STANDING, E. M. *La revolución Montessori en la educación*, 21 reimp., México, Siglo XXI, 2009. 202 pp.

TENTI FANFANI, Emilio. *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil y Uruguay.* Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI, 2007. 324 pp.

TERESA OCHOA, Adriana de, María Teresa RUIZ Ramírez y Eleonora ACHUGAR Díaz. *Español 1. Secundaria primer grado.* México, Ediciones SM, 2007. 80 pp.

VIDAL-ABARCA GÁMEZ, Eduardo Ramiro y Ramiro GILABERT Pérez. *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos.* Madrid, CEPE, 1991 (Ciencias de la Educación Preescolar y Especial). 189 pp.

YAGLIS, Dimitrios. *Montessori. La educación natural y el medio.* México, Trillas, 2007 (Col. Grandes Educadores, 4). 118 pp.

YNCLÁN, Gabriela y Elvia ZUÑIGA Lázaro. *En busca de dragones. Imagen imaginario y contexto del docente de secundaria.* México, Castellanos Editores/Centro de Investigación para el Éxito y la Calidad Educativa, 2005. 198 pp.

## APÉNDICES

### I. PROGRAMA DE ESTUDIOS DE PRIMER GRADO: TRÍPTICO, MONOGRAFÍA Y EXPOSICIÓN

#### • 1 TRÍPTICO. BLOQUE I

Ámbito: Estudio. Práctica general: Obtener y organizar información. . Práctica específica: A. Buscar, seleccionar y registrar información de distintos textos. <sup>1</sup>

#### ACTIVIDADES

1. Seleccionar algún tema relacionado con el lenguaje o con los temas estudiados en otras asignaturas.
2. Buscar información sobre el tema.
  - Identificar lo que se sabe sobre el tema y, a partir de ahí, elaborar una lista ordenada de preguntas para buscar información que amplíe el conocimiento.
  - Revisar diversos materiales, impresos o electrónicos, y seleccionar los que se consideren pertinentes en relación con las preguntas planteadas previamente.
3. Leer e interpretar textos informativos.
  - Anticipar información a partir de indicios textuales (por ejemplo, componentes gráficos o vocabulario).
  - Distinguir ideas que resulten relevantes de acuerdo con los propósitos de búsqueda.
  - Identificar enunciados que introducen información (como las oraciones temáticas o las definiciones) y enunciados que la amplían (como las explicaciones y los ejemplos).
  - Cotejar información en los textos para resolver contradicciones en la interpretación.
  - Identificar diversos puntos de vista expresados en un texto.
4. Interpretar la información de tablas, gráficas, diagramas y cuadros sinópticos.
  - Reconstruir el orden de un proceso o una clasificación a partir de un diagrama
  - Resolver problemas interpretando la información de uno o más gráficos.
  - Localizar información específica en un texto y relacionarla con la que se presenta en diversos gráficos (por ejemplo, una tabla y una gráfica, un mapa y una tabla); verificar la información relacionando texto y recursos gráficos.
5. Tomar notas en función de las preguntas formuladas.
6. Elaborar resúmenes con la información recolectada.
  - Elaborar fichas para conservar la información; registrar nombre del autor, título del material consultado, lugar de edición, editorial y año de publicación.
  - Elaborar folletos y trípticos informativos para difundir la información obtenida a la comunidad escolar y extraescolar.

#### TEMAS DE REFLEXIÓN

##### I. Aspectos sintácticos y semánticos de los textos.

- Estructura sintáctico-semántica.
- Maneras de organizar la información en el texto (tema y subtemas, orden cronológico, problema y su solución).

#### ORGANIZACIÓN GRÁFICA DE LOS TEXTOS Y PUNTUACIÓN

- Funciones y características de los componentes gráficos del texto (apartados, subapartados, títulos, subtítulos índices, ilustraciones, gráficas y tablas).
- Funciones de las gráficas, tablas, diagramas y cuadros sinópticos en la presentación de la información.

#### PROPIEDADES DE LOS GÉNEROS

- Propósitos y características de los textos informativos
- Propósitos y características de las fichas bibliográficas.

#### • 2 MONOGRAFÍA. BLOQUE II

Ámbito: Estudio. Práctica general: Revisar y reescribir textos producidos en distintas áreas de estudio. Práctica específica: Escribir un texto que integre la información de resúmenes y notas. <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Véase SEP, *Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*, pp.39 y 40.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p.45.

### ACTIVIDADES

1. Elegir un tema estudiado en otra asignatura.
2. Reunir las notas y / o resúmenes que elaboraron al estudiarlo y plantear la escritura de un texto informativo (tomando como modelo algunas monografías o artículos de divulgación) a partir de esta información.
  - Elaborar un mapa conceptual o esquema con los subtemas que desarrollarán en su texto.
3. Escribir el texto presentando el tema y argumentando el interés que tiene.
4. Desarrollar el texto cuidando que los criterios que estructuran el tema y los subtemas sean consistentes.
  - Describir los objetos o fenómenos a partir de sus propiedades relevantes.
  - Separar las descripciones y datos, según los subtemas, en apartados diferentes.
  - Expresar las ideas principales y ampliar la información por medio de explicaciones, paráfrasis y ejemplos.
  - Utilizar el vocabulario técnico necesario.
  - Citar definiciones y señalar adecuadamente las fuentes de donde provienen.
5. Resumir los puntos principales en las conclusiones.
6. Revisar el texto y consultar manuales de gramática, puntuación y ortografía (impresos o electrónicos) para resolver dudas.
7. Escribir la versión final y hacer una copia para la biblioteca del salón o de la escuela.

### TEMAS DE REFLEXIÓN.

#### I. Aspectos sintácticos y semánticos de los textos. Estructura sintáctico-semántica.

1. Nexos que introducen ideas (*además, por ejemplo, en primer lugar, finalmente*).
2. Expresiones que ordenan y jerarquizan las clasificaciones en un texto (*dentro de ésta, al interior de, a su vez*).

#### II. Recursos gramaticales en los textos informativos (descripciones de objetos o fenómenos).

1. Uso del presente atemporal en las definiciones de objetos.
2. Uso del verbo ser en la construcción de definiciones, y de otros verbos copulativos (*parecer, semejar*) para establecer comparaciones o analogías.
3. Uso de la tercera persona, el impersonal y la voz pasiva en la descripción de los objetos o fenómenos.
4. Uso de los adjetivos en las descripciones de los textos informativos.

### ORGANIZACIÓN GRÁFICA DE LOS TEXTOS Y PUNTUACIÓN

1. Uso de títulos y subtítulos para organizar el texto por temas y subtemas.

## • 3 EXPOSICIÓN. BLOQUE III

Ámbito: Estudio. Práctica general: Participar en eventos comunicativos formales para compartir información. Práctica específica: Exponer los resultados de una investigación.<sup>3</sup>

### ACTIVIDADES.

1. Seleccionar un tema de las siguientes opciones:
  - Que sea de interés personal para los alumnos.
  - Que lo hayan estudiado en otras asignaturas.
  - Que trate sobre la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de México.
2. Investigar sobre el tema elegido.
3. Organizar la presentación del tema con el apoyo de un guión que contenga:
  - Una introducción al tema y cuál es su importancia.
  - Un listado de los aspectos más relevantes.
  - Una conclusión.
4. Diseñar apoyos gráficos, como líneas del tiempo, cuadros sinópticos, mapas, gráficas y diagramas (manualmente o con la ayuda de programas de diseño, dibujo o procesadores de texto).
5. Hacer presentaciones que logren captar la atención del auditorio y faciliten la comprensión del tema:

---

<sup>3</sup> *Ibid.*, pp. 49 y 50.

- Anunciar el tema y mencionar los puntos que se van a desarrollar.
- Consultar el guión cuando sea necesario, tratando de no leerlo en voz alta.
- Apoyarse en los gráficos.
- Usar el vocabulario técnico necesario y un registro propio de situaciones formales.
- Observar las reacciones de la audiencia con la finalidad de evaluar la recepción del discurso.
- Responder las preguntas del auditorio, aclarar las dudas y ampliar la información.
- Evitar digresiones que confundan al público.

6. Participar en exposiciones como parte de la audiencia.

- Escuchar con atención.
- Intervenir en la sesión de preguntas para aclarar, compartir información o dar una opinión.
- Formular preguntas de manera clara sobre lo que no se entiende.
- Tomar notas durante la exposición.

7. Comentar en grupo y evaluar la presentación del tema y el estilo del expositor.

#### TEMAS DE REFLEXIÓN.

I. Aspectos discursivos.

1. Importancia de tomar en cuenta a la audiencia para planear el guión.
2. Efecto de los recursos prosódicos (entonación, volumen y pausas), y las actitudes corporales del expositor.

#### VARIETADES LINGÜÍSTICAS.

1. Interacción verbal en contextos formales e informales.

## II. INDICADORES DE EVALUACIÓN PARA EL TRÍPTICO, MONOGRAFÍA Y EXPOSICIÓN.

Los indicadores de evaluación tienen como referente los propósitos, las actividades, los temas de reflexión y los aprendizajes esperados establecidos en el *Programa de Español 2006*. Para cada práctica del lenguaje se presentan dos tipos de indicadores: A. Los referentes al desarrollo de las actividades (evaluación del proceso) y B. Los relativos a los productos obtenidos al final de las mismas (evaluación del producto).<sup>4</sup>

A. Indicadores del proceso. En el caso del proceso, los indicadores se refieren a los siguientes aspectos:

- El planteamiento y resolución de problemas para realizar una tarea.
- Los criterios de decisión explicitados por los alumnos para planear el camino a seguir en la realización de una actividad.
- El dominio de procesos específicos que forman parte de la tarea (por ejemplo, el proceso de planeación, revisión y edición de un texto).
- La disposición a establecer acuerdos de trabajo y colaborar en su realización.
- La capacidad de argumentar y defender sus puntos de vista, respetar y tomar en cuenta los de los otros, reconocer las diferencias y establecer acuerdos cuando sean necesarios.
- La disposición a criticar de manera constructiva su trabajo y el de otros, así como a tomar en cuenta las sugerencias de los demás en la elaboración de sus escritos.
- Las características de los productos parciales.
- El compromiso de hacer público su trabajo y asumir su autoría frente a los demás.
- La capacidad de evaluar el proceso y reformular sus puntos de vista originales sobre la tarea o los contenidos involucrados.

B. Indicadores de los productos. En el caso de los productos, los indicadores se refieren básicamente a las características de los textos elaborados por los alumnos y las de su participación en situaciones formales de comunicación.

- La coherencia de los contenidos y su relevancia para el propósito comunicativo y los destinatarios.
- Utilización de las características convencionales de los textos.
- Utilización de recursos del lenguaje pertinentes para el propósito de los destinatarios.
- La formalidad y limpieza en la presentación de los productos finales.

### I. INDICADORES DE EVALUACIÓN PARA EL TRÍPTICO.

#### 1. Evaluación del proceso

- La lista que elaboran para guiar la búsqueda responde a sus inquietudes sobre el tema de investigación y está organizada en temas y subtemas.<sup>5</sup>
- Realizan una búsqueda eficiente de información en distintos materiales, tomando en cuenta los componentes gráficos de los textos y las formas en que se organiza el contenido.
- Discuten y llegan a acuerdos sobre la relevancia de la información que han encontrado, sobre las distintas interpretaciones que hacen de los textos, sus posibles contradicciones y los puntos de vista expresados.
- Las notas y los resúmenes responden a las preguntas formuladas, recuperan el sentido de las fuentes y manifiestan una interpretación adecuada de gráficas, diagramas y cuadros sinópticos.
- Las fichas de trabajo contienen información puntual sobre la investigación y en ella se registra correctamente los datos de las fuentes.
- Planean la escritura de un folleto o tríptico informativo a partir de un propósito real para un público determinado, considerando las características del texto a elaborar.

<sup>4</sup> Cf. SEP, *Indicadores de evaluación, 4ª Reunión de capacitación de los equipos técnicos estatales. Primera etapa de implementación de la reforma a la Educación Secundaria*, México, SEP, 2006. pp. 1 y 2.

También véase [www.sep.gob](http://www.sep.gob).

<sup>5</sup> *Ibi.d.*, pp. 3 y 4.



- Revisan y corrigen diversas versiones del texto.
2. Evaluación del producto
- Contiene información relevante sobre el tema de investigación, de acuerdo con un propósito comunicativo y las características de los lectores a quienes va dirigido.
  - Presenta una organización del contenido en temas y subtemas.
  - Incluye gráficas o esquemas que hacen atractivo el texto y facilitan la comprensión del contenido.
  - En espacios adecuados se citan las fuentes de donde se obtuvo la información.
  - La puntuación y la ortografía son adecuadas.
  -

## II. INDICADORES DE EVALUACIÓN PARA LA MONOGRAFÍA.

1. Evaluación del proceso.
- Al planear el texto, integran de manera coherente la información disponible.
  - Al revisar los borradores de sus compañeros:
- Evalúan la organización del contenido en temas y subtemas, así como la distribución de estos últimos en apartados y párrafos.
  - Discuten sobre la claridad con que se presentan las ideas: identifican expresiones ambiguas; valoran la relevancia de las descripciones.
  - Se plantean dudas sobre el lenguaje de los textos académicos: uso de nexos y formas verbales; empleo de adjetivos en las descripciones y de vocabulario técnico cuando sea necesario.
  - Valoran la relevancia de la introducción y las conclusiones.
    - Al revisar las versiones subsecuentes, las contrastan con los borradores previos y evalúan las modificaciones.
    - Al preparar la versión final, se plantean y resuelven problemas de la gramática, ortografía y puntuación.
    - A lo largo del proceso, toman en cuenta a los posibles lectores.
2. Evaluación del producto.
- En la introducción se presenta el tema y se argumenta su interés.
  - En el desarrollo del contenido:
- Es evidente la organización en temas y subtemas, la cual está resaltada mediante títulos y subtítulos.
  - Los subtemas se organizan en apartados en los que se distinguen descripciones y datos.
  - Al inicio de los apartados y párrafos se expresan las ideas principales, las cuales se amplían por medio de explicaciones, paráfrasis y ejemplos.
  - Las descripciones están centradas en los aspectos relevantes. En ellas utilizan las formas verbales adecuadas y emplean adjetivos que precisen las características de los objetos.
  - Citan las definiciones y señalan adecuadamente las fuentes de donde se obtuvieron.
    - A lo largo del texto utilizan nexos para introducir ideas y expresiones que ordenan y jerarquizan los contenidos.
    - Emplean el vocabulario técnico necesario.
    - La puntuación y la ortografía son adecuadas.

## III. INDICADORES DE EVALUACIÓN PARA LA EXPOSICIÓN.

1. Evaluación del proceso.
- Realizan la investigación sobre el tema elegido.
  - Al planear el guión:
- Tomen en cuenta el interés de la audiencia y el tiempo disponible para la presentación.
  - Resumen adecuadamente los aspectos más relevantes del contenido.
  - Incluyen en la introducción y las conclusiones elementos relevantes para la comprensión del contenido y su relevancia.
    - Diseñan apoyos gráficos pertinentes al contenido que ilustran (líneas del tiempo, cuadros sinópticos, mapas, diagramas).

- Verifican que el material sea claro, preciso y en la medida de lo posible breve.
- Revisan los aspectos formales de los textos incluidos (gramática, ortografía, puntuación)
  - Realizan ensayos de sus presentaciones, tomando en cuenta los recursos prosódicos y las actitudes corporales del expositor.

## 2. Evaluación del producto

- El expositor:
  - Anuncia el tema y los puntos a desarrollar.
  - Consulta el guión ocasionalmente.
  - Se apoya en los gráficos para desarrollar sus explicaciones.
  - Utiliza un registro propio de las situaciones formales.
  - Emplea términos técnicos cuando es necesario.
  - No incurre en digresiones.
  - Presta atención a las reacciones de la audiencia.
  - Responde adecuadamente a las preguntas, dudas y comentarios.
  - Procura emplear recursos prosódicos y actitudes corporales que tengan un efecto favorable en la audiencia.
- La audiencia:
  - Se conduce de acuerdo a la formalidad del evento comunicativo.
  - Plantea preguntas, expresa opiniones o aporta información de manera pertinente.
  - Evalúa la participación del expositor de acuerdo con criterios preestablecidos.

## ANEXOS

### I. LOS CAMBIOS CURRICULARES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICA.

- CRONOLOGÍA
- 1959. Se crea la Subdirección de Enseñanza Técnica Superior. El Departamento de Enseñanzas Especiales se convierte en Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales (DGETIC), cuya función será construir y operar los ciclos Tecnológico, Elemental, Medio y Superior. Se crea (en una fase experimental) la Educación Secundaria Técnica.
- 1960. Plan de Estudio Generalizado de Educación Secundaria.
- 1965. Se ordena la desaparición de las diversas nomenclaturas: Prevocacional y Secundaria General, con el fin de unificar la educación técnica en el nivel medio básico.
- 1966. Se intenta que las Prevocacionales (en el año de 1936, con la fundación del Instituto Politécnico Nacional se crea el ciclo secundario llamado Prevocacional que era posterior a la educación primaria y formaba parte de la preparatoria técnica de esta institución) adopten íntegramente los planes y programas de estudio de 1959 aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, con una carga horaria de 9 horas para las actividades tecnológicas.
- 1969. La Educación Agropecuaria de Nivel Medio Básico que controlaba la Dirección General de Enseñanza Agrícola, con sus 34 planteles, es administrada por la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales (DGETIC). También las prevocacionales son controladas por la DGETIC.
- 1970. Se crea la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria, que administrará a las Escuelas Tecnológicas Agropecuarias que dirigía hasta entonces la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales (DGETIC). Asimismo se crea la Dirección General de Ciencias y Tecnología del Mar, para fundar Escuelas Técnicas Pesqueras en el nivel medio. En el mismo año (1970) se separan los Institutos Tecnológicos Regionales para formar parte de la Dirección General de Educación Superior.
- 1971. Al reorganizarse la Secretaría de Educación Pública, se determina que la Dirección de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales se denomine en lo sucesivo: Dirección General de Educación Tecnológica Industrial.
- 1974. Creación de un nuevo plan de estudios.
- 1978. El 11 de septiembre se crea la Dirección General de Educación Secundaria Técnica dependiente de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT) agrupando las modalidades agropecuaria, industrial de servicios y pesquera que distintas direcciones generales venían ofreciendo.<sup>6</sup>

Primer año		Segundo año		Tercer año	
MATERIAS BÁSICAS	HORAS / SEMANA	MATERIAS BÁSICAS	HORAS / SEMANA	MATERIAS BÁSICAS	HORAS / SEMANA
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Lengua Castellana I	4	Lengua castellana II	4	Física con laboratorio	3
Geografía Universal	3	Geografía de México	3	Química con laboratorio	3
Historia Universal	3	Biología General	3	Historia de México	3
Inglés I	2	Inglés II	2	Educación cívica	3
suma	17	suma	17	suma	17
Actividades técnico prácticas	10-13	Actividades técnico prácticas	11-13	Actividades técnico prácticas	11-13
Total	27-30	Total	28-30	Total	28-30

Cuadro de materias del plan piloto de educación secundaria.

<sup>6</sup> Cf. DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS SECUNDARIAS TÉCNICAS, *Los cambios curriculares en la educación secundaria*, pp. 1 a la 14.

Lista de especialidades técnico prácticas ofrecidas en el Plan Piloto de educación secundaria de 1959.

Dibujo Industrial, Máquinas y herramientas, Máquinas de combustión interna (automotriz, equipo agrícola, etc.), Soldadura oxiacetilénica y de arco, Fundición. Electricidad, Radio y televisión, Carpintería, Ebanistería, Artes gráficas, Construcción, Secretaria, Auxiliar de contabilidad y Modista.<sup>7</sup>

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO	
	HORAS / SEMANA	ASIGNATURAS	HORAS / SEMANA	ASIGNATURAS	HORAS / SEMANA
1. Español I	4	Español II	4	Español III	3
2. Matemáticas I	4	Matemáticas I	4	Matemáticas III	3
3. Biología I	4	Biología II	4	Física	4
4. Geografía I	3	Geografía II	3	Química	4
5. Historia I	3	Historia II	3	Educación Cívica	3
5. Historia I	3	Historia II	3	Educación Cívica	3
6. Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
Total	21	Total	21	Total	20
ACTIVIDADES	HORAS / SEMANA	ACTIVIDADES	HORAS / SEMANA	ACTIVIDADES	HORAS / SEMANA
De Educación Cívica	2	De Educación Cívica	2	Seminario de Historia contemporánea: México y el Mundo en el siglo XX	2
De Educación Artística	2	De Educación Artística	2	De Educación Artística	2
De Educación Física	2	De Educación Física	2	De Educación Física	2
				Orientación educativa	1
Total	6	Total	6	Total	7
ACTIVIDADES TECNOLÓGICAS	10-12	ACTIVIDADES TECNOLÓGICAS	10-12	ACTIVIDADES TECNOLÓGICAS	10-12
Total	39	Total	39	Total	40

Cuadro que contiene el Plan de 1960

Lista de actividades tecnológicas: Auxiliar de contabilidad, Secretaria, Radio y televisión, Pintura de coches, Tejido mecánico de punto, Moldeo y fundición, Electricidad, Ajuste de banco, Máquinas y herramientas, Modista, Dibujo industrial, Artes gráficas, Embobinado de motores, Máquina de combustión interna, Curtiduría, Carpintería, Zapatería, Dietista, Puericulturista, Hogarista, Tejido manual (gobelino, alfombras), Panadería, Ganadería, Industrias rurales, Cerámica, Decoración, Agricultura, Instalaciones sanitarias, Preparación y conservación de alimentos, Pintura decorativa y comercial, Tapicería, Soldadura y forja, Auxiliar en la construcción, Vestidura de coches y Ebanista.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> *Ibid.*, anexo 1.

<sup>8</sup> *Ibid.*, anexo 2.

## II. LECTURAS

### 1. *El mundo natural*

Para la alimentación se sembraban, aparte de maíz, muchas otras plantas, hierbas y árboles frutales. Una de las plantas alimenticias más comunes era el frijol, que había en varias especies: frijol negro, frijol blanco, frijol pinto, el *acoyote* y otras más. Se comían sus semillas solas o el *ejote* entero. El *chile* se sembraba en grandes cantidades para usarse como condimento. Había gran variedad de clases, una de las cuales era el *chipotle*. Otra planta útil era el *nopal* que crecía en lugares áridos y del cual se comía tanto la hoja como el fruto, la tuna; esta última es dulce por lo general, pero existe también una especie de sabor agrio, el *joconostle*. Había muchos tipos de *guajes* que se usaban tanto para comer como para hacer vasijas de su epicario. De una especie, el *chilacayote*, se hacían ricos dulces. De otra planta, el chayote, se comía tanto el fruto como la raíz, el *chinchayote*. Había otras plantas de raíz comestible, como el *camote*, el *guacamote*, la *jícama* y el *cacahuate*, de la que se comían las semillas que se producen en vainas de la raíz. Las de chíca se usaban tanto para hacer refrescos como para fabricar una clase de aceite con que pintaban las *jícaras* en colores brillantes. Algunas plantas producían frutos comestibles, como los distintos tipos de *tomate*, el *jitomate*, el *coyotomate*, el *jaltomate* y el *costomate*. Había también muchas hierbas alimenticias como el *quelite*, el *jocoyol* y la *chichigua*. Entre los árboles que daban frutos comestibles estaban el aguacate, el zapote, el *tejocote*, el capulín, el *huamúchil*, el coyol, el *jocote* y el cacao; de las semillas de este último se hacía la bebida nacional, el chocolate.

Muchas plantas tenían uso medicinal, el *peyote*, el *estafiate*, el *epasote*, el *costomate*, el *coyotomate*, el *jaltomate*, el *chilpate*, la raíz del *tejocote*, etc. Este uso era sumamente importante para los aztecas, y cultivaban una enorme variedad de las plantas con facultades de curar distintas enfermedades. Había personas sabias en las propiedades de estas plantas. Los europeos, más tarde, enviaron hombres a la Nueva España con el exclusivo fin de juntar información sobre las plantas medicinales. Su importancia entre los nahuas se comprueba por la división que ellos mismos hacían de las plantas, en *quilitl*, hierbas comestibles, *pathli*, hierbas medicinales, y *xihuitl*, hierbas que no son útiles.

Un árbol, el *chicozapote*, producían unos frutos exquisitos, de los cuales se sacaba el *chicle*, una sustancia pegajosa que los indios solían mascar para limpiarse los dientes; el chicle se obtenía también de la savia del mismo árbol por medio de una incisión en el tronco. Del tallo del *guayule* se extraía otra clase de goma elástica, el hule, con la que los antiguos mexicanos fabricaban muchos objetos, entre ellos las pelotas que usan en el famoso juego del *tlachtli*. Había otros árboles que también producían goma, como el *copal*, el *mezquite*, el *tepeguaje* y el *amate*. La del *copal* se usaba como incienso en los templos. Del *mezquite* se obtenía el fruto, contenidos en vainas grandes que además eran comestibles. La goma del *tepeguaje* se sacaba del tronco del árbol; su corteza se usaba como astringente. De la savia lechosa del *amate*, a veces usada como resolutivo, se obtenía una goma laca, semejante a la gura. Los frutos del *amate* prieto se comían; pero más que nada era importante este árbol porque proporcionaba el material con que producían los indios el papel para sus códices. De la semilla del árbol *huizache* hacían la tinta negra, con que escribían en los códices; con el *achite* preparaban un color rojo. Del *cuajinicuil*, árbol frondoso de tronco y ramas torcidas, se comían las vainas y las semillas dulces encerradas en ellas; se usa además para dar sombra al cacao. Del *ocote*, un árbol resinoso parecido al pino, hacían teas para el alumbrado de las casas. La raíz de una especie de pino, el *teocote*, se quemaba como incienso en el culto religioso; su uso era limitado a los señores y altos dignatarios. El *pochote* y el *ahuehuate* eran árboles sagrados. El primero proporcionaba aceite. El segundo solía estar cubierto de una planta parásita, el *pasclé*, que servía de adorno. Del tallo fuerte de una planta, el *otate*, se hacían bastones y además se usaba para fabricar la silla azteca, el *equipal*, para las casas de los nobles. De la hierba *tule*, tejían petates y cosas semejantes. Del *zacate*, ya seco, se hacía estropajo con que tallaban el cuerpo al bañarse en el *temascal*.

Tomado de Leander, Birgitta. *Herencia cultural del mundo náhuatl*. México, Diana, 1980. (SEP-Setentas).

### 2. *El cantor de la charca*

La rana sale de su somnolencia invernal al comenzar la primavera. Apenas comenzó el otoño anterior, la rana se dispuso a invernar en un lugar recoleto: las ranas verdes se entierran a fondo en el lecho blando y limoso de un riachuelo o una charca; las ranitas de San Antonio se ocultan en los recovecos de los tocones podridos y de los troncos caídos y recubiertos de liquen. Durante toda la estación fría el animal casi no se ha movido, sumido en profundo sopor. Pero en primavera, la rana salta dispuesta una vez más a rondar por las orillas de los arroyos, a dormir a la sombra, a reproducirse.

El mundo se le ofrece al animal principalmente de cuatro modos distintos: por la vista, por el sonido y el olfato, y por una sutil sensibilidad a la luz y al tacto. A cada lado de su cabeza hay un ojo saltón cuyo giro lo regulan seis músculos y cuyas lentes, de muchos aumentos, son casi esféricas. Este ojo no permite ver con claridad los objetos inmóviles; pero percibe inmediatamente cualquier movimiento. Los ojazos de la rana, saltones y tan bulbosos sufrirían si no pudieran esconderse a voluntad en las órbitas, o si los dos párpados no estuviesen complementados por un tercero, la membrana nictante.

La rana no dispone de orejas pero detrás de cada uno de sus ojos abultados existe una ancha membrana timpánica. Dentro de la cápsula auditiva se halla el oído interno, al que llegan ramificaciones del nervio auditivo. Al vibrar la membrana timpánica, las ondas sonoras penetran en este oído y llevan al pequeño cerebro en espiral de la rana la conciencia de la percepción de un sonido. En inmersión, la rana oye tanto como un pez.

Otra de sus propiedades –la sutil sensibilidad de su piel a la luz– no es menos importante que las anteriores. El cuerpo de la rana es desnudo como el de una película finísima de mucosidad protectora que restringe la evaporación. Por eso las ranas han de vivir en lugares húmedos o cerca de estanques y ríos para zambullirse a placer, pues su piel se secaría y ellas mismas perecerían de no contar con una atmósfera constantemente húmeda, o con la posibilidad de darse de vez en cuando un chapuzón. La sensibilidad a la luz es tan sustancial para la supervivencia de la rana como de su vista, su olfato y su oído. Es lo que la impulsa a rehuir de la luz estival o a zambullirse en el agua.

La rana así equipada se va a la charca o a la orilla del riachuelo al llegar la primavera. El alimento que busca se compone de minúsculos gusanos, moscas acuáticas, arañas y zapateros. La rana permanece inmóvil, al amparo de una hoja o un montículo de hierba, y espera que se le acerquen. Cuando alguno se le aproxima, la rana dispara su lengua, que no está ligada al fondo de la boca como en la mayoría de los vertebrados, sino a su parte delantera. La rana puede dispararla en toda su extensión, y este movimiento es tan rápido como el aleteo de un colibrí. Esta lengua es viscosa, y a ella se adhiere firmemente cualquier minúscula criatura reptante o voladora a la que haya tocado. Un instante después de establecer contacto la rana vuelve a retirar su lengua y la presa, debatiéndose en vano, se ve atrapada por los dientes cónicos de la mandíbula superior de la rana, que se la traga espasmódicamente en uno o dos minutos. Si la presa es grande o patalea, la rana levanta sus patitas delanteras y empuja vigorosamente a la víctima para engullirla.

La rana tiene muchos enemigos. No suele morir de vieja. Las garzas de ojos amarillos que chapotean en el agua fangosa están atentas para alancear con sus picos enormes su cuerpo grueso y verde. Los perezosos galápagos, casi invisible en el limo del fondo, son también sus apresadores, como las culebras de agua, y a veces incluso como otras ranas más grandes. Y, por supuesto, el hombre, que considera un manjar exquisito sus ancas. La rana no muere tranquila. Si fue capturada por la moteada serpiente acuática, pateará y se retorcerá en la tenaza de su mandíbula de carne fría. Hace entonces algo que no hizo en ningún momento de su vida: da un grito permanente.

Tomado de Devoe, Alan. *El cantor de la charca*, En: *Maravillas y misterios del Mundo Animal*, México, Reader's, 1965, pp. 34-36.

### 3. *Saltimbanquis con bolsillo*

En 1770, cuando el célebre navegante inglés James Cook se hallaba en aguas australianas envió a tierra a varios hombres de la tripulación del *Endeavour* para que explorasen la desconocida espesura en busca de comida. Los marinos regresaron con los ojos dilatados por el asombro: con ellos traían un animal desconocido que jamás habían visto ni en la tierra ni en el mar.

El extraño animal medía metro y medio de altura. La graciosa conformación de la cabeza y el cuello resultaba la de un cervatillo. El cuerpo tenía un brusco ensanchamiento. Los cuartos traseros eran musculosos, semejantes a los de un mulo anormalmente desarrollado. De ellos pendía una robusta cola peluda de más de un metro de longitud.

Tenía ojos grandes, de mirada dulce, nariz y boca inquietas como las de conejo y manos parecidas a las del hombre. Para remate de tan raro conjunto, ostentaban en la parte inferior del vientre una bolsa de regular tamaño, bien guarnecidas de lana en su interior.

Cuando los marineros de Cook preguntaron qué clase de criaturas era aquel animal tan extraordinario, los indígenas extendieron las manos elocuentemente, se encogieron de hombros y murmuraron: Canguro, lo cual en su lengua quería decir: "¡Vaya usted a saber"!

Devoe, Alan. *Saltimbanquis con bolsillo*, en *Maravillas y misterios del mundo animal*. México, Reader's, 1965. p. 130. Citado por Lucero Lozano (*Op. cit.*)

## III. TRABAJOS DE LOS ESTUDIANTES.





## LAS RANAS



Las ranas se ocultan durante el invierno y salen en la primavera. Ellas oyen, ven, huelen y son sensibles a la luz y al tacto.

### Ojos.

Son saltadores y bulbosos. Tienen lentes de muchas quimientas. No ven con claridad los objetos inmóviles, pero perciben cualquier movimiento.

### Orejas

No tienen orejas, poseen una arca membrana timpánica.

## Cuerpo

Es desnudo como una película. Finísima de mucosidad que restringe la evaporación. Vive en lugares húmedos para zambullirse a placer y para mantener fresca su piel, de lo contrario moriría.

### Alimentación



Comen minúsculos gusanos, arañas, moscas acuáticas y zapateros.

Tienen una lengua viscosa y a ella se adhiere cualquier minúscula criatura reptante o voladora.

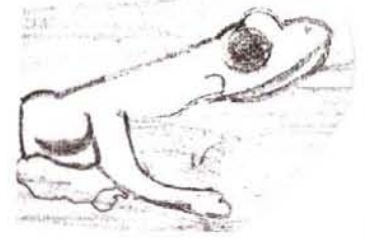
### Enemigos

Las garzas de ojos amarillos, los perezosos galápagos, culebras de agua, otras

ranas más grandes y el hombre.



FIN



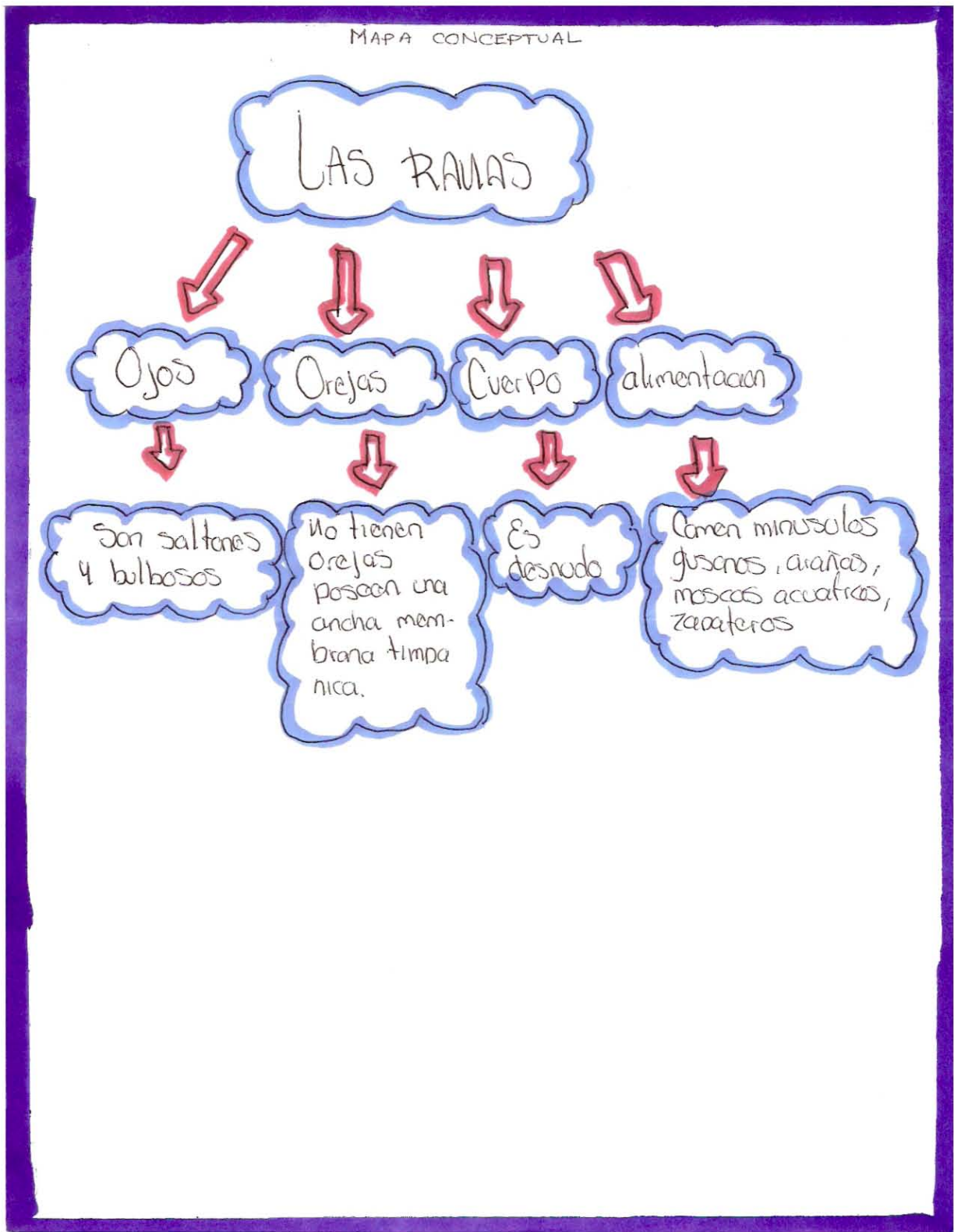
DEVOE, Alan, "El cantar de la charca", en Maravillas y misterios del mundo animal. México: Reader's, 1965. pp. 34-36.

1

2

3

## MAPA CONCEPTUAL



# LOS MAMÍFEROS

## ¿Cuántos mamíferos existen?

Hay unas 4 000 especies de mamíferos en el mundo. Son animales de sangre caliente, es decir, utilizan parte de sus alimentos para mantenerse calientes. Su cuerpo está parcial o totalmente cubierto de pelo. Además, las hembras paren a sus crías vivas y las alimentan con la leche que producen sus glándulas\* mamarias (por eso se llaman mamíferos).

## ¿Por qué algunos mamíferos duermen durante el invierno?

Muchos animales de países fríos se esconden y duermen durante el invierno. Este sueño se llama hibernación. Las ranas, sapos, lagartijas, serpientes e insectos (como las mariposas) son animales que hibernan, también algunos mamíferos, como los murciélagos, los ratones, algunas ardillas y los osos. Todos ellos hibernan porque durante el invierno es difícil encontrar alimentos y podrían morir de hambre. Al dormir, su cuerpo se enfría y su corazón late más lentamente. Gastan poca energía y pueden vivir consumiendo la grasa que almacenaron antes de entrar en el sueño profundo.

30 AGO 2006



► Los roedores son animales con dientes grandes que usan para roer. Pueden romper nueces (como las ardillas) o tirar árboles pequeños (como los castores). Sus dientes nunca dejan de crecer y se desgastan con el uso.

Ardilla

Castor

Los dientes nunca les dejan de crecer

Puerco espin

## ¿Qué es un roedor?

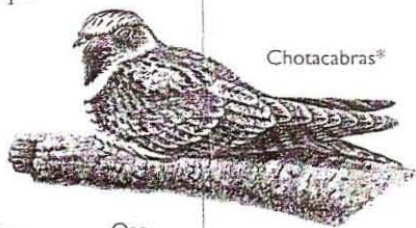
Los roedores son el grupo de mamíferos más común del mundo: incluye a las ratas, ratones, ratones de campo, ardillas, castores y puerco espines. Son animales pequeños o de tamaño mediano, con dientes frontales filosos diseñados para roer. Son muy numerosos porque se reproducen fácilmente y en grandes cantidades: muchos tienen varias camadas al año.

◀ Los animales que hibernan comen mucho antes de hibernar para poder mantenerse vivos todo el invierno. La única ave que se sabe que hiberna es el chotacabras\* de América del Norte.

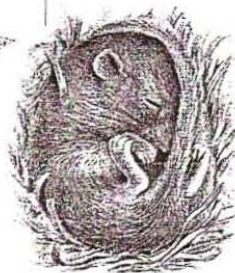


Murciélagos

Oso



Chotacabras\*



Lirón

5 Sep 2006

## Ficha bibliográfica

HERNÁNDEZ BARRÓS, Alejandra

ESPAÑOL 1

México, Santillana, 2006,

320 págs.

10

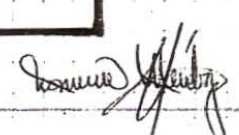
TREJO BENÍTEZ, Francisco Javier

Ciencias 1. Biología

México Patria, 2006,

244 págs.

10



# "El mundo natural"

4 sep 2006

Plantas medicinales {  
 Deyok  
 estafiat  
 epasot  
 costomate  
 yocotomate  
 chalpate  
 raíz de tejocote

Árboles {  
 chiazacote → chicle  
 gumuk → (goma elástica)  
 hude  
 mezquite → fruto  
 tepague → (corteza) astringente  
 amat → papel (codices)  
 Copal → incienso  
 huizache → tinta negra  
 cuajinicuil → vainas semillas dulces  
 cocote → teas  
 Pochot → sagrado  
 ahonvete → sagrad  
 egopal → casas de los nobles  
 telt → petalos  
 zacate → estropajo

## Tarea

Extraer una ficha de resumen (media carta) con margen de medio centimetro por los 2 lados

Ismael

2/18

Escuela Secundaria Técnica #45  
"Ignacio Manuel Altamirano"

Tema: Monografía. Marsupiales: Cangoro y Zangöeya

Materia: Español 1

Grupo: 1° G

Nombre: Mendoza Alvarado Ana Luisa

Fecha: 30-10-06

Turno: Vespertino

Calificación:

Mendoza Alvarado Ana Luisa

## Marsupiales

### Introducción:

En el presente trabajo explicare' que' son los marsupiales. Pondre' como ejemplo al canguro y a la zarigüeya. Resumire' la información más importante.

Localizare' en mapas los lugares donde habitan y proporcionare imágenes de ellos.

La investigación surgió a raíz de una lectura que nos dio el profesor de español, en la cual descubrí que la palabra canguro significa "Vaya usted a saber". En el texto conocí que este animal amigable fue descubierto en 1770 por el capitán James Cook y varios hombres de la tripulación del Endeavour.

Mendoza Alvarado Ana Luisa.

## I. ¿Que es un marsupial?

Un marsupial es un animal con bolsas en el vientre, como los canguros y los koalas. Los marsupiales tienen consigo a sus crías cuando están son todavía muy pequeñas y parecen lombrises rosadas. Estas trepan por el pelo de la madre hasta la bolsa, se alimentan de la leche hasta que crecen lo suficiente para independizarse.

## II. Canguro.

Los canguros quedaron entonces de toda Australia, pues, en realidad, no había grandes animales salvajes que pudiesen aniquilarlos. La lucha por la vida no fue para ellos tan dura como en otros territorios, donde las fieras podían trasladarse de un lugar a otro sin que el mar se lo impidiese. Poco a poco les fueron creciendo la cola, cada vez más robusta y consistente, hasta llegar a seriales que soporte para sentarse. La cola ha llegado a ser para ellos no solamente un soporte para estar sentados, sino una especie de palanca o tercera pierna cuando caminan. Aun existen grandes canguros que, si bien no alcanzan en tamaño gigantesco que tuvieron tiempos primitivos, cuando se ponen de pie sobre sus patas traseras, y guardan el equilibrio con la cola, tienen una talla superior a la de un hombre alto.



Mendoza Alvarado Ana Luisa.

Un cangoro puede saltar una valla de 3 metros y medio. Se alimentan unicamente de hierba.

Los grandes cangoros, al verse perseguidos por los perros, se dirigen al paraje mas cercano donde saben que hay algun pozo, lago o rio, se meten en el agua y esperan la llegada de los canes. Entonces, con las patas delanteras los unden y los mantienen sumergidos hasta que los ahogan.

Estos animales suelen reunirse en pequeños grupos con jerarquias, donde hay un macho dominante.





Mendoza Alvarado Ana Luisa.

### III. Zarigüeya.

Marsupial de la familia de los dielfos; mide hasta 50cm de longitud, mas unos 40cm de cola.

Tras un periodo de gestacion de unas dos semanas la hembra del oposum o zarigüeya da a luz un número variable de crías que nacen en estado embrionario.

La zarigüeya de hombros negros es un marsupial rarísimo, que se encuentra tan solo en los bosques húmedos de Perú.



Mendoza Alvarado Ana Luisa.



Habitad de la  
zarigüeya

