



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
CAMPO DE CONOCIMIENTO ESPAÑOL**

**PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR PARA EL DESARROLLO DE LA
HABILIDAD DE COMPRESIÓN DE LECTURA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR**

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
ESPECIALIDAD ESPAÑOL**

P R E S E N T A

DULCE MARÍA IBARRA GARCÍA

**Tutor: Mtro. René Federico Cuéllar Serrano
Facultad de Estudios Superiores Acatlán**

Naucalpan de Juárez, Octubre 2022.



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.

Índice

RESUMEN	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I	
LA LECTURA	2
1.1 Sobre el concepto y el proceso de lectura	9
1.2 Habilidades y competencias requeridas para la lectura	14
1.3 Modelos y técnicas de lectura	20
1.4 Evaluación de la habilidad de comprensión lectora	26
1.5 Investigaciones relacionadas con la comprensión lectora	27
CAPÍTULO II	
ESTADO DE LA LECTURA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN MÉXICO	32
2.1 Panorama general	32
2.2 Análisis de resultados de la prueba Enlace en una Institución de NMS del norte de la Ciudad de México	45
CAPÍTULO III	
LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO	61
3.1 El Bachillerato General incorporado a la DGB	62
3.2 La Reforma Integral de la Educación Media Superior	65
3.3 Bachillerato y las competencias	69
CAPÍTULO IV	
DISEÑO CURRICULAR	78
4.1 La teoría curricular	78
4.2 Metodología del diseño curricular	84
4.3 Investigaciones relacionadas con el diseño curricular	91
CAPÍTULO V	
PROPUESTA CURRICULAR PARA LA ASIGNATURA COMPRENSIÓN LECTORA	95
5.1 Presentación de la propuesta curricular	70
5.2 Estructura del la propuesta curricular	73
5.3 Desarrollo del programa y planes de clase de la asignatura Comprensión Lectora I	76

CAPÍTULO VI	
METODOLOGÍA	174
6.1 Pregunta de investigación	144
6.2 Objetivo	144
6.2.1 Objetivos específicos	144
6.3 Diseño de investigación	144
6.4 Descripción de la muestra	145
6.5 Hipótesis	145
6.6 Definición de variables	145
6.6.1 Definición conceptual de las variables	145
6.6.2 Definición operacional de las variables	146
6.7 Instrumentos	147
6.8 Procedimiento	148
6.9 Análisis estadístico	148
CAPÍTULO VII	
ANÁLISIS DE DATOS	181
7.1 Análisis descriptivo	152
7.2 Análisis inferencial	158
CONCLUSIONES	194
REFERENCIAS	199
ANEXOS	

Resumen

La evaluación del impacto de un programa de intervención curricular para el desarrollo de la comprensión lectora, en el contexto del Nivel Medio Superior privado de la Ciudad de México, fue el principal objetivo de la investigación. Bajo un diseño cuasi experimental con Pre-Prueba y Post-Prueba, se midió la variable dependiente antes y después de la intervención. La muestra no probabilística estuvo conformada por 21 estudiantes de un grupo intacto, pertenecientes a uno de los planteles de la institución. Una prueba objetiva estandarizada de 25 reactivos, construida a partir de ítems liberados de las pruebas Enlace, fue el instrumento que facilitó los datos para poder concluir que hubo un incremento significativo en los resultados generales después de la intervención, resaltándose el hecho de que la habilidad de reorganización/comprensión también mostró un aumento estadísticamente significativo.

Palabras clave: comprensión lectora; metalectura; diseño curricular; programa de intervención curricular; pruebas estandarizadas de medición.

Abstract

The impact assessment of a curriculum intervention program for the development of reading comprehension, in the context of Mexico City's private Upper Middle Level, was the main objective of the research. Under a quasi-experimental design with Pre-Test and Post-Test, the dependent variable was measured before and after the intervention. The non-probabilistic sample consisted of 21 students from an intact group, belonging to one of the institution's campuses. A standardized objective test of 25 reagents, constructed from items released from the Link tests, was the instrument that provided the data in order to conclude that there was a significant increase in overall results after the intervention, highlighting the fact that the ability to reorganize/understand also showed a statistically significant increase.

Keywords: reading comprehension; metalecture; curriculum design; curriculum intervention programme; standardized measurement tests.

Diseño curricular para el desarrollo de la comprensión de lectura en el Nivel Medio Superior

Introducción

“Todos debemos leer para aprender a leer. [...] Nunca hay un lector completo” (Smith, 1989, p. 21). Partiendo de esta premisa, nos damos cuenta de la necesidad que la práctica de la lectura revierte en el dominio de la misma; un lector fluido será sólo aquél que la practique constantemente.

La lectura involucra un gran número de habilidades: la inferencia, la extracción de conclusiones, la localización de la idea principal, la realización de predicciones que son la base de la comprensión, etc. Para poder leer, requerimos también que se cumplan ciertas circunstancias que facilitan la lectura: iluminación, un texto visual escrito en determinado código comprensible y, además, información no textual como diagramas, imágenes o modelos e incluso los conocimientos previos que debe tener una persona.

Conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar. Debe ser así, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron este aprendizaje.

Resulta pues imprescindible trabajar en la comprensión de lectura de nuestros alumnos de manera continua para que logren ser lectores independientes y fluidos.

En relación con el problema presentado, la pregunta de esta investigación es la siguiente: ¿El diseño e implementación de un programa de intervención curricular para el desarrollo de la comprensión lectora tendrá un impacto estadísticamente significativo en el desempeño de los estudiantes de Nivel Medio Superior?

Justificación del proyecto

Justificación académica

Debemos trabajar en la lectura, clave importante de la comprensión en todas las materias, si queremos una educación de calidad que tenga objetivos de aprendizaje relevantes.

Para llevar adelante una mejora e implementar para ello diversas estrategias de comprensión de lectura, es necesario conocer a fondo la problemática enfrentada, haciendo un análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de medición.

Establecer estrategias de mejora para el desarrollo de la habilidad lectora sin duda debe ser un buen método, pero es necesario que las estrategias sean creadas e implementadas pensando en una determinada población de estudiantes tomando en cuenta sus características específicas.

La motivación, la práctica, la selección de materiales que despierten la curiosidad del alumno deben ser factores imprescindibles en este tipo de proyecto.

El desarrollo y el éxito académico del estudiante dependen en gran medida del desarrollo de la habilidad lectora. Dado que el conocimiento pasa necesariamente por la palabra escrita, un alumno que logra comprender cabalmente un texto, tendrá mayores posibilidades de hacerse del conocimiento necesario para la vida académica, en incluso para afrontar situaciones de la vida cotidiana.

El diseño de un programa curricular, aunque sea para una población específica, puede dar luz para la creación e implementación de programas similares para otro tipo de poblaciones, contribuyendo esto al desarrollo de una habilidad que no sólo resulta indispensable en el ámbito escolar, sino también en el social y laboral.

Justificación social

Las pruebas de medición nacionales e internacionales demuestran que en México los estudiantes de Nivel Medio Superior presentan fuertes deficiencias en la comprensión de textos, esto los pone en desventaja no sólo en cuanto a lo académico, sino también a nivel personal. En la era de la información y la comunicación, una persona que carece de habilidades de lectura difícilmente será competitiva en el ámbito profesional-laboral, incluso a en el ámbito social puede quedar excluida. Es por ello que el desarrollo de dichas habilidades necesariamente debe ver su repercusión en la facilidad de las personas para moverse con holgura dentro de la sociedad en la que se desarrollan.

Justificación personal

El trabajo en las aulas del Nivel Medio Superior muchas veces se ve limitado y ralentizado por deficiencias que los alumnos vienen arrastrando desde niveles básicos. Un caso específico es el de la comprensión lectora que limita el desarrollo del estudiante no sólo en las materias del área de español, sino también en asignaturas como matemáticas o ciencias.

Para este estudio, la relación cercana con la población estudiantil permitió realizar esta investigación con fuentes de primera mano, pudiendo intervenir e interactuar directamente con los estudiantes de todo el nivel Preparatoria en cinco Planteles de una institución de Educación Media Superior privada del Norte de la Ciudad de México con la finalidad de implementar una intervención para el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora y corroborar los avances y mejoras de los alumnos.

Objetivo

Evaluar el impacto de un programa de intervención curricular para el desarrollo de la comprensión lectora que sea aplicable en el Nivel Medio Superior y que responda a las exigencias de los exámenes de medición.

Objetivos específicos

Diseñar e implementar un programa de intervención curricular para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de Nivel Medio Superior.

Comparar el nivel de desarrollo de la comprensión lectora, a través de una Pre-prueba y una Post-prueba en un grupo experimental, en el marco de las pruebas de medición.

El primer capítulo de este trabajo presenta de manera general la teoría sobre la lectura, los procesos cognitivos para llegar a la comprensión, así como los diferentes niveles de lectura que se pueden ir alcanzando. Por otra parte, también se presentan las habilidades que el lector debe poseer para llegar a la comprensión y algunas estrategias encaminadas a este mismo fin.

En el segundo capítulo se hace un análisis del estado de la lectura en México en el Nivel Medio Superior, desde las pruebas nacionales e internacionales de medición de la comprensión lectora. De forma particular, se analizan los resultados de las pruebas de medición nacional ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) y PLANEA (Plan Nacional Para las Evaluaciones de los Aprendizajes) en el colegio en el que se realizó la investigación.

El tercer capítulo hace un breve recorrido por el nivel medio superior y en específico por el subsistema del Bachillerato General al que está incorporado el Colegio en el que se realizó el estudio. Por otra parte, se presenta toda la información relativa a la Reforma de la Educación Media Superior en la que se incorpora el modelo por competencias.

En el cuarto capítulo se presenta la teoría del diseño curricular que proporcionó todos los elementos teóricos para el diseño de la propuesta curricular que concretamente se presenta en el capítulo cinco.

En el sexto capítulo se presenta la metodología de la investigación, aquí se incluyen la pregunta de investigación, los objetivos, la muestra, la hipótesis, y el procedimiento, así mismo se describe el instrumento utilizado para la medición.

En el capítulo siete se exponen todos los resultados obtenidos de la medición antes y después de la intervención con los alumnos. Dicho análisis se realizó desde la estadística descriptiva presentando las medias de los resultados y desde la estadística inferencial para comprobar si hubo diferencias estadísticamente significativas entre la Pre-Prueba y la Post-Prueba a través de la prueba Wilcoxon. Se seleccionó una prueba no paramétrica puesto que la muestra no presenta una distribución normal, tampoco se trata de una muestra probabilística sino intencionada y sobre todo porque la variable dependiente es ordinal.

Al final de este trabajo también hay un apartado de conclusiones y discusión en las que se retoman los resultados del análisis y se contesta la pregunta de investigación, se valora el alcance de los objetivos, se revisa la hipótesis y se discuten los resultados obtenidos en función de la investigación relacionada.

CAPÍTULO I
LA LECTURA

Capítulo I

La lectura

“Leer consiste en transformar los símbolos escritos de un texto en significados, en un camino que va desde el lenguaje al pensamiento”.

(Gómez y Vieiro, 2004)

1.1 Sobre el concepto y el proceso de lectura

La importancia que la habilidad de leer y comprender textos tiene en la vida diaria de un individuo es innegable; esta habilidad permite desenvolverse tanto en la escuela como en los retos impuestos por la vida social; sin embargo, el trabajo diario en las aulas, a todos los niveles y en especial en el bachillerato, evidencia que los alumnos tienen fuertes deficiencias en esta habilidad o que carecen de ella por completo.

En la escuela, la lectura es una herramienta que ayuda a un gran número de actividades como localizar información, resolver problemas, utilizar la biblioteca, interpretar gráficos, seleccionar y evaluar información, seguir indicaciones, discriminar entre lo importante y lo superfluo, entre otras. Se trata de una actividad de suma importancia que implica todas las materias y no sólo las relativas al área de español, por lo tanto, todas las asignaturas deberían estar involucradas en desarrollar habilidades de comprensión de lectura en los alumnos. Un lector eficaz utilizará la lectura como una herramienta para seguir aprendiendo, para comunicarse con facilidad, para modificar sus patrones de conducta, desarrollar su personalidad y convertirse en una persona reflexiva, flexible y tolerante pues será capaz de acceder al conocimiento acumulado por la humanidad, comprenderlo y criticarlo.

Es necesario distinguir entre la lectura y la mera identificación de palabras. La lectura requiere la comprensión de lo escrito, la identificación del significado para

llegar al aprendizaje, que es la modificación o elaboración de lo que ya se conoce, de la estructura cognoscitiva, de la teoría interna del mundo, es un proceso continuo.

El diccionario Pequeño Larousse Ilustrado (2005) nos indica tres acepciones de la palabra *lectura*:

1. tr. Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados.

2. tr. Comprender el sentido de cualquier otro tipo de representación gráfica. *Leer la hora, una partitura, un plano.*

3. tr. Entender o interpretar un texto de determinado modo.

El proceso de lectura requiere tanto de la decodificación como de la comprensión. Según Sánchez (1998), al ser una actividad intelectual, la lectura favorece la comprensión.

Entonces, leer sólo en su significado más simple se refiere a la decodificación de las palabras, en realidad, el proceso de lectura es más complejo ya que leer implica comprender el texto escrito. “Leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito” (Solé, 2002, p. 18). En esta comprensión interviene el texto, su forma y su contenido, así como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer, además, necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua que se apoya en la información del texto y en nuestro bagaje.

La identificación del significado no requiere de la identificación de palabras individuales, esta identificación unitaria indica una falla en la comprensión. Aunque es importante señalar que la decodificación es el primer paso para la comprensión y se inscribe dentro de los diversos tipos de lectura que se pueden realizar como son la que se hace por obligación y la que se hace de manera voluntaria, la mecánica contra la comprensiva y la instrumental frente a la reflexiva (Reyes et al. 2009).

En este sentido, Reyes et al. (2009) señalan tres tipos de lectura mismos que no necesariamente mantienen una jerarquía en el sentido de que uno sea mejor que

el otro, en función de los objetivos que se persiguen, es conveniente realizar uno u otro tipo de lectura y la competencia lectora significa también poder decidir de qué manera se debe leer un texto en cada momento.

1. **Lectura mecánica.** Se trata de la decodificación de lo escrito. Consiste en unir letras y palabras en una sucesión coherente, reproducir en sonidos las letras de un texto escrito. Los niños pequeños que aprenden a leer son claro ejemplo de este tipo de lectura; sin embargo, en la edad adulta la lectura del nombre de una calle, de alguna estación del metro pueden ser ejemplos de lecturas que no requieren mayor profundidad.
2. **Lectura instrumental.** Se trata de una lectura en la que la búsqueda de información es lo primordial por ejemplo para resolver un problema específico. No se trata de leer para adquirir conocimiento, sino realmente para obtener una cierta información como cuando se lee un manual de uso de algún aparato electrónico, en ese momento se trata de poner en función el equipo más que de entender cuáles son los principios que rigen su funcionamiento.
3. **Lectura crítica.** Este tipo de lectura permite la reflexión, la crítica, conocerse a sí mismo y el propio entorno, acceder al pensamiento y a la cultura universales. Cuando se realiza este tipo de lectura hay una reflexión sobre lo que un texto dice, sobre la intención del autor y la relación con el conocimiento externo. Sus beneficios son académicos, recreativos, comunicativos y personales. Según las autoras (Reyes et al., 2009), esta lectura puede denominarse “voluntaria” ya que se hace por gusto.

Cuando se aprende a leer, entonces, la decodificación o lectura mecánica son imprescindibles, pero debe haber una evolución hacia la lectura instrumental para la localización de información determinada en los textos y posteriormente lograr la lectura crítica, es decir, aquélla que lleva a la reflexión y crítica del texto para generar nuevos conocimientos incorporados a los conocimientos que ya se poseen.

Para llegar a la comprensión del texto, se requiere de un proceso cognitivo complejo en el que participa el lector. Comprender es más que la decodificación de signos y la suma de los significados de las palabras aisladas, leer es construir un significado global del texto.

La comprensión requiere de la actuación coordinada de procesos cognitivos de naturaleza perceptiva, léxica, sintáctica, semántico-pragmática. El proceso cognitivo de la lectura se centra en cuatro fases principales (Gómez y Vieiro, 2004):

1. Reconocimiento de la palabra escrita

Se trata de un análisis visual de la palabra, su reconocimiento y decodificación, esto permite atribuirle un significado almacenado en el léxico interno del lector. El sistema semántico se encuentra almacenado en la memoria a largo plazo y ahí se alojan los significados de las palabras. Para el lector es más sencillo acceder a este significado individual de la palabra si ésta se encuentra en un contexto de comprensión propio.

2. Procesamiento sintáctico de la oración

Durante esta parte del proceso se asigna una estructura a cada uno de los elementos de la oración, esto se hace a partir de los conocimientos previos de gramática que posee el lector y es necesario para comprender las relaciones entre los elementos de esa oración y posteriormente de los diversos párrafos del texto.

3. Procesamiento semántico del texto

La comprensión de un texto requiere del lector la extracción de la esencia semántica del texto, para poder generar una representación mental coherente de lo que se ha leído. En esta parte del proceso se realizan dos operaciones:

- a) Representación superficial. Es la extracción del significado literal, se forma una imagen que se relacione globalmente con todas las ideas del texto.

b) Representación profunda. En esta se integran tanto el significado literal como los conocimientos previos del lector, para lograr la construcción de un modelo mental que representa la interpretación semántica del texto; esto nos lleva a una integración significativa de lo leído.

Para lograr esta integración significativa, durante el procesamiento semántico del texto intervienen también las inferencias, que se identifican con un proceso cognitivo de alto nivel puesto que el lector utiliza e incorpora información semántica que no está presente de manera explícita en el texto, pero que de alguna manera es evocada a partir de las ideas expresadas en el mismo y se integra a la representación mental del significado otorgándole mayor sentido. Este proceso de alto nivel requiere que el lector eche mano de los conocimientos previos que posee.

Existen cuatro tipos fundamentales de inferencias (Van den Broek, 1993 y 1994, citado por Gómez y Vieiro, 2004):

Inferencias hacia atrás, de las que hay tres tipos.

- Conectivas: Relacionan la información que se está leyendo y la información procesada recientemente y activa en la memoria de trabajo.
- Reactivaciones: Relacionan la información que se está leyendo con información textual ya procesada y almacenada en la memoria a largo plazo del lector.
- Elaboraciones retrospectivas: Relacionan la información leída con el conocimiento previo del lector (no necesariamente textual).

Inferencias hacia delante. Anticipan información que vendrá más adelante en el texto o sugieren la importancia que tendrá en un momento dado.

Elaboraciones ortogonales. Activan la información que se da a entender a partir de la información que se lee en un momento.

Inferencias asociativas. Activan información asociada a la que está en curso de procesamiento.

4. La lectura y su metacognición

En esta cuarta fase del proceso cognitivo de lectura, la metacognición se presenta en dos formas; la primera es relativa al conocimiento declarativo sobre el propio sistema cognitivo y la segunda se refiere al control, dirección o regulación activa de los propios procesos de lectura, esto nos lleva a una metalectura, es decir, al conjunto de conocimientos que el lector posee sobre la tarea de lectura y sus procesos cognitivos. Este trabajo de metacognición puede ser de gran ayuda al lector para identificar cuáles son sus fallas y en qué parte del proceso se encuentran.

En el proceso de lectura, la memoria operativa o de trabajo juega un papel fundamental ya que otorga los recursos para que los procesos arriba señalados se lleven a cabo y permite el almacenamiento e integración de la información, para que el lector eche mano de ella en este proceso de integración final del texto con sus conocimientos para lograr una comprensión significativa de lo leído.

1.2 Habilidades y competencias requeridas para la lectura

Si se habla de comprensión, se debe aclarar que ésta es relativa pues depende de cada lector y de los objetivos que se tengan sobre la misma. Lo impreso tiene sentido cuando los lectores pueden relacionarlo con lo que ya conocen; la lectura es relevante e interesante cuando puede ser relacionada con lo que el lector quiere saber.

La lectura fluida es la base de la comprensión. Una lectura de no menos de 200 palabras por minuto ayuda a evitar el uso excesivo de la información visual, es decir, se carga menos la memoria pues se utiliza más el contexto, la información no visual para llegar a ser lectores hábiles (Solé, 2002).

Los aspectos clave de la lectura no se pueden enseñar¹, los maestros han de ser facilitadores y guías para asegurar que los estudiantes tengan la oportunidad

¹ Según Smith (1989), cada uno de nosotros debemos crear nuestro propio método de lectura, un maestro puede enseñar estrategias, pero cada lector, en base a su práctica, descubrirá los métodos que le son mejores para la comprensión.

de leer, asegurarse de que la lectura sea fácil, dar material o información no visual, indicarles los pasos del proceso de comprensión, estimularlos activamente para predecir, de esta manera, el estudiante irá alcanzando poco a poco un nivel más alto de lectura, pero sólo a través de sus propios medios y motivación.

Con todo lo anterior, es claro que la habilidad lectora requiere para su desarrollo la conciencia tanto de profesores como de alumnos de que es un proceso que hay que fomentar y cultivar. En la escuela, la lectura es una herramienta imprescindible que ayuda en un sinnúmero de actividades relacionadas con todas las materias: localizar información, resolver problemas, utilizar el diccionario, interpretar gráficas, seleccionar y evaluar información, seguir indicaciones, hacer inferencias, clasificar, tomar notas y hacer resúmenes, entre muchas más.

Las actividades cognitivas que se requieren para la comprensión lectora son muchas y bastante complejas: comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura; activar y aportar a la lectura conocimientos previos; dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo trivial; evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo; comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación; y elaborar y probar inferencias de diversos tipos, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.

Existen diversos niveles de comprensión y comprender implica habilidades diversas. Catalá et al. (2001) distinguen cuatro niveles de comprensión para los cuales es necesario poseer las habilidades que siguen:

1. Comprensión literal

Se trata del reconocimiento de todo aquello que se encuentra explícito en el texto. Es el nivel más elemental de comprensión y cuando se ha logrado, el lector es capaz de evocar con sus propias palabras el contenido del texto. Para ello se requiere que el lector posea las siguientes habilidades:

- Distinguir entre información relevante y secundaria
- Localizar la idea principal
- Identificar relaciones de causa y efecto
- Seguir instrucciones
- Reconocer secuencias de una acción
- Identificar analogías y los elementos de una comparación
- Asignar significado a palabras polisémicas
- Identificar sinónimos, antónimos, homófonos
- Dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad y nivel educativo

2. Comprensión reorganizativa

Cuando se logra este tipo de comprensión, la información se reorganiza sintetizándola, esquematizándola o resumiéndola consolidando de esta manera las ideas a través de mapas, cuadros o esquemas. Un lector en esta fase deberá:

- Suprimir información trivial o redundante
- Incluir conjuntos de ideas en conceptos
- Reorganizar la información a partir de objetivos planteados
- Resumir, clasificar, reestructurar e interpretar a partir de criterios dados
- Poner títulos que engloben el sentido de un texto
- Reordenar cambiando el criterio (temporal, causal o jerárquico)

3. Comprensión inferencial o interpretativa

Esta comprensión involucra y activa los conocimientos previos del lector que le ayudarán a hacer predicciones y suposiciones sobre el contenido del texto, sobre lo que va a venir más adelante y a medida que se

avanza se verifican o se replantean dichas suposiciones. Este tipo de comprensión es un umbral muy deseable en todos los lectores ya que la interacción con el texto genera conocimiento permanente en la persona.

Las habilidades requeridas en este tipo de comprensión son las siguientes:

- Predecir sucesos, resultados, conclusiones
- Inferir el significado de palabras en contexto
- Determinar las causas de conclusiones evidentes
- Interpretar correctamente el lenguaje connotativo
- Prever diversos finales
- Situar los hechos en contextos diferentes

4. Nivel crítico o profundo

Es el nivel más elevado de la comprensión, se trata de una identificación (positiva o negativa) tal con el texto que se pueden emitir juicios sobre el mismo y llegar a una interpretación personal. La valoración que se haga de lo leído dependerá también del nivel anterior, es decir, de la interacción que se realice a partir de los conocimientos previos y de las comparaciones que se puedan realizar a partir de la propia experiencia de vida o de lector.

En este nivel, el lector puede:

- Juzgar contenidos desde puntos de vista personales
- Distinguir hechos de opiniones
- Distinguir falacias y generalizaciones
- Elaborar relaciones y comparaciones
- Analizar la intención del autor

Por su parte, Frade (2009) señala que el proceso de lectura incluye cuatro subprocesos:

1. Decodificación.

Se refiere a la interpretación de los signos gráficos. Requiere habilidades visuales, perceptivas. Se involucra la sensación, la percepción, la atención y la memoria.

2. Acceso al léxico.

El lector asocia la palabra con su significado, de lo contrario no comprendería; un lector consciente buscará el significado de las palabras desconocidas por ello este subproceso ya involucra habilidades de pensamiento más complejas puesto que el lector hace una evaluación sobre las palabras.

3. Análisis sintáctico.

Se da cuando el lector comprende no una palabra sino toda una oración o párrafo, le da un sentido más global a la lectura.

4. Representación mental o análisis semántico.

Se da cuando el lector es capaz de imaginarse lo que lee. Se debe comprender la palabra en su contexto porque si no se entiende no se lo podrá imaginar.

5. Inferencia e interpretación.

Es la capacidad de construir el propio aprendizaje de lo leído una vez que se hizo la representación mental, se hacen inferencias; se anticipa la lectura, se predice lo que sigue y se le agrega lo propio.

6. Representación mental de la inferencia.

Fotografía mental de la inferencia, depende del conocimiento que se tenga del tema.

7. Construcción de nuevos aprendizajes.

Se requieren habilidades de pensamiento superior para que el lector no sólo aprenda el contenido expuesto sino además construir nuevos aprendizajes que el autor no mencionó.

Un lector competente será el que desarrolle las habilidades mencionadas anteriormente y alcance los niveles más complejos de comprensión lectora. Como la competencia lectora² se inscribe en la competencia comunicativa³, el lector deberá desarrollar también subcompetencias que integran la competencia comunicativa y que, junto con las habilidades a desarrollar, son necesarias para lograr lectores competentes (Lomas, 1999):

- **Competencia sociolingüística**

Se trata del conocimiento de normas socioculturales del uso de la lengua. Esta competencia permite la interpretación eficaz de los textos a partir del conocimiento del contexto de producción y del contexto de recepción, es de vital importancia para la comprensión inferencial o interpretativa.

- **Competencia discursiva o textual**

Dado que lectura y escritura están íntimamente ligadas, esta competencia abarca los conocimientos para comprender textos, pero también para elaborarlos.

- **Competencia estratégica**

Esta competencia se refiere al dominio de los recursos comunicativos y a la capacidad de resolver problemas que pueden surgir durante el intercambio comunicativo.

- **Competencia literaria**

Esta competencia afecta sobre todo el gusto por el arte, pues al desarrollarla se adquiere la capacidad de comprender y disfrutar los textos literarios.

- **Competencia semiológica**

² “Una competencia es la capacidad adaptativa, cognitiva y conductual para responder de manera adecuada a las demandas que se producen en el entorno.

“La competencia lectora es la capacidad adaptativa cognitiva y conductual para leer diferentes textos utilizando distintas habilidades del pensamiento que lleva a obtener la información con diferentes niveles de complejidad, desde la comprensión literal hasta la interpretación, inferencia y producción de nuevos conocimientos” (Frade, 2009, p. 7).

³ “Conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. Es nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación” (Hymes, 1972, citado por Pilleux, 2001).

Permite la comprensión e interpretación de usos y formas icónico-verbales de los mensajes.

1.3 Modelos y técnicas de lectura

Como los alumnos no pueden hacer dos cosas al mismo tiempo; es decir, no pueden aprender a leer y simultáneamente conocer un tema desconocido (Smith, 1989), para mejorar la lectura se debe contar con un material que pueda comprenderse con facilidad.

Se ha creído por mucho tiempo que, formulando preguntas sobre el contenido de un texto, los alumnos lograban comprenderlo. Sin embargo, queda claro que la mejor lectura es aquella en la que se busca la extracción de la idea principal.

Un modelo interactivo de lectura se centra tanto en el texto como en el lector. El problema de la lectura no depende precisamente del método sino de la conceptualización misma de lo que ésta es, de cómo la valoran los profesores y del papel que tiene en el currículum. Sólo si se le da la importancia que verdaderamente tienen, lograremos que nuestros alumnos sean lectores competentes y esto llevará implícito el que sepan comprender.

Las estrategias para la comprensión de lectura, si bien por sí mismas no crearan buenos lectores, sí pueden ayudar para mejorar esta habilidad. Una estrategia es una utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permita seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos. Es un procedimiento de carácter elevado que implica la presencia de un objetivo a cumplir, la planificación de acciones, así como su evaluación y su posible cambio (Solé, 2002). Las estrategias se deben enseñar a los alumnos para que ellos sean capaces de aplicarlas en el momento en que detectan que no están comprendiendo el texto leído.

Baumann (1990, p.141) divide en cinco etapas el método de enseñanza directa de la comprensión lectora:

1. *Introducción.* Se les explican a los alumnos los objetivos de lo que van a trabajar y en qué les van a ser útiles para la lectura.
2. *Ejemplo.* Como continuación de la introducción, se ejemplifica la estrategia que se vaya a trabajar mediante un texto, lo que ayuda a que los alumnos entiendan lo que van a aprender.
3. *Enseñanza directa.* El profesor muestra, explica y describe la habilidad de que se trate, dirigiendo la actividad. Los alumnos responden a las preguntas y elaboran la comprensión del texto, pero es el profesor quien está a cargo de la enseñanza.
4. *Aplicación dirigida por el profesor.* Los alumnos deben poner en práctica la habilidad aprendida bajo el control y la supervisión del profesor. Éste puede realizar un seguimiento de los alumnos y, si es necesario, volver a enseñar.
5. *Práctica individual.* El alumno debe utilizar independientemente la habilidad con material nuevo.

Para fomentar las actividades cognitivas mencionadas, se deberá trabajar con algunas de las estrategias siguientes: En primer lugar conocer los tipos de textos y evidenciar las expectativas del lector, activar los conocimientos previos y haciendo predicciones sobre las ideas generales, especificar bien los objetivos de la lectura, si ésta será para obtener información precisa, para seguir las instrucciones, para obtener información de carácter general, para aprender, por placer, para comunicar un texto a un auditorio, para practicar la lectura en voz alta o finalmente para dar cuenta de que se ha comprendido; para llegar a cumplir este tipo de objetivos, serán necesarias las predicciones y la elaboración de conclusiones.

Debe mencionarse que generalmente las intervenciones que para la comprensión de textos desde la Psicología Cognitiva se proponen, se dirigen sobre el texto o sobre el sujeto (García Madruga, Martín, Luque y Santamaría, 1998).

El tipo de intervenciones mencionadas en primer lugar, deben mucho a la tradición iniciada por Ausubel, Novak y Hanesian (1982), quienes asumían que el

receptor del aprendizaje es un receptor activo de la información, que integra los nuevos conocimientos en estructuras cognitivas previas, alejándose los autores de un modelo pasivo de aprendizaje humano. Así la comprensión y por lo tanto el aprendizaje y el recuerdo posterior, no dependen únicamente del texto o de las estructuras cognoscitivas previas del sujeto, sino de una interacción entre el texto con sus características estructurales y el uso dado por el sujeto a sus esquemas.

Técnicas de intervención sobre el texto

Las técnicas de intervención sobre el texto se pueden clasificar de la siguiente manera (para la exposición subsiguiente se ha seguido a Van Dijk y Kintsch, 1983; Mayer, 1989; León, 1992; García Madruga, Martín, Luque, y Santamaría, 1998; García Madruga y Martín, 2000):

Ayudas Intratextuales

a) Organización o secuencia general del discurso

Una adecuada organización del discurso requiere generalmente de la presencia de una *secuencia deductiva* que vaya de los conceptos más generales y abstractos a los más particulares y específicos. Asimismo, se requiere de *tematización*, el empleo en un texto de la convención de mención inicial; es decir, la primera frase del párrafo debe ser una frase temática que sirva de introducción al tema general del párrafo.

b) Señalización

Palabras u oraciones insertas en el texto para favorecer el reconocimiento de la estructura de relación de las ideas del mismo. Aunque no añade nuevos contenidos semánticos relativos a la temática del texto, colaboran en la construcción de la macroestructura y ayudan a generar un modelo mental adecuado:

- Especificaciones de la estructura del texto: “primero”, “segundo...” y “finalmente”.
- Presentaciones previas del contenido o información clave respecto a ideas inminentes: “Las principales ideas discutidas en el artículo son...”.
- Resúmenes o sumarios finales, que revelan la macroestructura del pasaje, al finalizar la exposición del contenido.
- Palabras extratextuales, que expresan la perspectiva del autor o resaltan información importante: “Desgraciadamente...”, “Sorprendentemente...”, “cabe resaltar...”, “Sin embargo...”.

Ayudas extratextuales

a) Objetivos y cuestionamientos

La utilización de los objetivos del texto para la formulación de cuestionamientos al estudiante, forma parte de la tradición conductista, y en particular de la teoría del aprendizaje a partir del material impreso de Rothkopf (1976, citado en García Madruga, Martín, Luque, y Santamaría, 1998). Desde esta perspectiva, lo fundamental para lograr el aprendizaje a partir del material escrito, son las actividades que el sujeto ha de desarrollar al leer el texto, actividades denominadas *matemagénicas*, que apelan al control deductivo –el señalar las metas y el proporcionar al estudiante una descripción de los objetivos del texto– y al control inductivo –que se refiere a la práctica de introducir cuestionamientos en los textos, derivados de los objetivos–, si bien su eficacia se discute. No se duda tanto de su eficacia en el aprendizaje intencional, los contenidos resaltados de los objetivos a través de las actividades matemagénicas, sino de que dificulten el aprendizaje incidental, los contenidos no enfocados en los objetivos (García Madruga y Martín, 2000).

b) Títulos y sumarios

La idea general de este efecto es que la presentación inicial de adecuados indicios o títulos, activan en el procesador, la información contextual necesaria para la comprensión del texto subsiguiente, facilitando la asimilación. Por otro lado, el empleo de sumarios y resúmenes muestra del mismo modo efectos facilitadores sobre la comprensión y el recuerdo.

c) Organizadores previos

Los organizadores previos forman parte importante de la concepción Ausubeliana, desarrollada desde una perspectiva típicamente cognoscitiva y basada en el desarrollo de la teoría sobre el aprendizaje significativo. Dentro de esta concepción, los organizadores “sirven de puente” entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer para asimilar cognoscitivamente los nuevos conocimientos, es decir, proporcionan o activan los conocimientos previos o “includores” en los que se van a integrar significativamente los conceptos a aprender.

d) Esquemas o sumarios estructurales

En ambos casos se utiliza una misma estrategia cognoscitiva de tipo deductivo que pone el acento en lograr una mejor comprensión global, activando las estructuras conceptuales en las que debe ser integrado el texto. El esquema trata de presentar la información en forma esquemática, resaltando las relaciones entre las ideas principales del texto mediante una representación en forma análoga de tales relaciones. Los sumarios presentan las ideas principales o macroestructuras de un texto, conectando unas ideas con otras mediante punto y seguido.

Técnicas de intervención sobre el sujeto

Las técnicas de intervención sobre el sujeto están fundamentalmente relacionadas con el aprendizaje y el desarrollo de estrategias para la comprensión y memoria de textos, pudiéndose clasificar de la siguiente manera (para la

exposición subsiguiente se ha seguido a Garner, 1987; de Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso-Quecuty, 1990; García Madruga, Martín, Luque, y Santamaría, 1998):

a) El papel del conocimiento y la memoria en el desarrollo de las estrategias de comprensión

Los conocimientos actuales parecen apuntar a explicar los cambios evolutivos del siguiente modo: más que diferencias en la capacidad de procesamiento, al menos a partir de los cuatro o cinco años, parecen existir diferencias en la cantidad y organización de los conocimientos. El patrón de desarrollo observado parece contar en la escuela con un factor determinante en la adquisición de estrategias. De este modo, partiendo de que la división entre conocimiento declarativo y procedimental no debe entenderse como una división rígida en compartimentos, la abstracción de un procedimiento o generalización de una estrategia puede estar determinada por la influencia de un modelo (el profesor, otros niños) que permite al niño distinguir entre los componentes declarativos y procedimentales. En otras palabras, si el sujeto es capaz de mostrar habilidades de organización en respuesta a tareas que contienen significación para él, el paso fundamental consiste en hacerle ver que esa habilidad puede ser utilizada en otro orden de tareas. Se produce de esta manera una abstracción de los contenidos procedimentales que están en la base de cualquier tipo de conocimientos. La perspectiva aquí compartida quiere subrayar que el conocimiento es por definición estratégico; es decir, que conocer supone esencialmente tener una manera particular, estratégica de procesar la realidad, de ordenar el flujo de información.

Es decir, el origen del procesamiento estratégico está en el conocimiento; la abstracción y generalización del componente procedimental es el punto crucial del desarrollo y este cambio se ve especialmente favorecido por la acción de la escuela, instrumentándose en el desarrollo y consolidación de las estrategias.

b) Aprendizaje y desarrollo de las estrategias de comprensión lectora

Si bien en el punto anterior se ha descrito que es el conocimiento el que posibilita mejores estrategias de clasificación y organización de la memoria, en el tipo de intervenciones que en el punto actual se describen, se sostiene la idea de que las habilidades propias de la comprensión de textos mantienen un proceso de adquisición y desarrollo que coincide con el patrón general de desarrollo de las estrategias de memoria. Por otra parte, las habilidades y estrategias que posibilitan el adecuado procesamiento de un texto, pueden ser enseñadas.

Las diferencias entre los sujetos de distintas edades en su habilidad para procesar textos pueden quedar matizadas por la familiaridad y accesibilidad de los sujetos con los esquemas retóricos utilizados. Es decir, más que una limitación en la capacidad cognitiva de los más jóvenes, los efectos de la escolarización, que constantemente ofrece nuevos contenidos y obliga a su comprensión y aprendizaje, pueden ser la clave para conocer el proceso de adquisición de las estrategias.

c) Métodos o procedimientos de instrucción

Al mismo tiempo que se ha investigado sobre las metas y objetivos de intervención más adecuados, se han desarrollado otras investigaciones destinadas a esclarecer cuáles podrían ser los métodos más eficaces para alcanzar los objetivos descritos. Es decir, no se debería plantear “qué” enseñar, sino “cómo” hacerlo eficazmente.

1.4 Evaluación de la habilidad de comprensión lectora

Para la evaluación, lo más recomendable es utilizar diversos instrumentos de medición ya que la competencia es un constructo integrado por varias dimensiones.

Los cuestionarios de pregunta de opción múltiple o respuesta corta por sí solos no pueden demostrar la habilidad del alumno en la comprensión lectora ya que no se trabaja la revisión y reelaboración de los textos. Sin embargo, si en el aula se trabaja de manera amplia los textos verificando la reelaboración, un

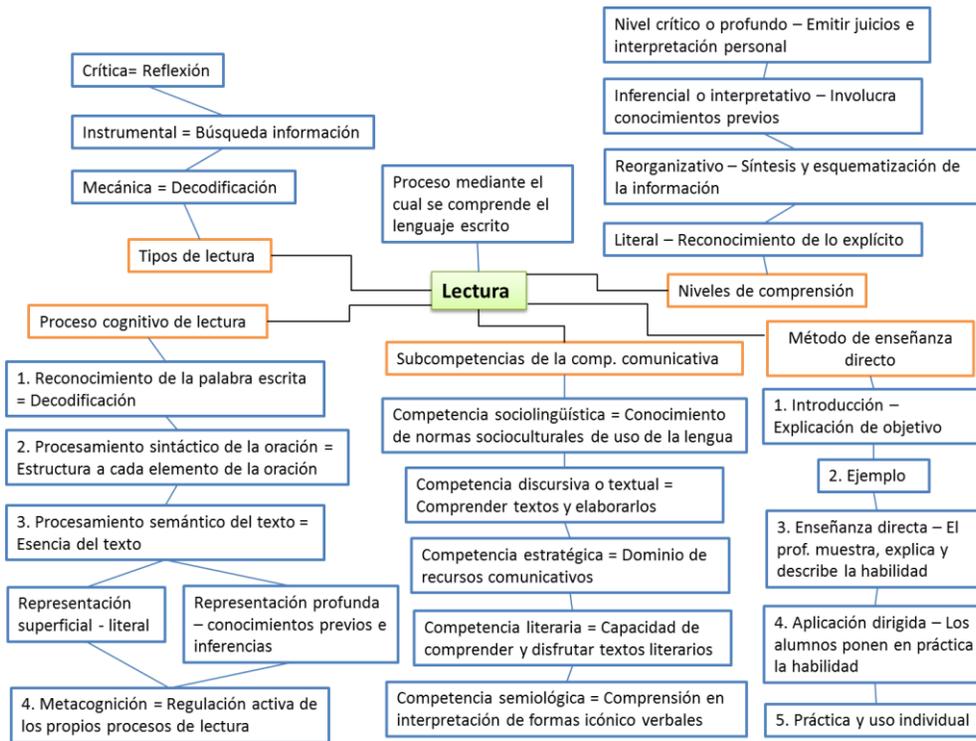
cuestionario de opción puede ser un instrumento valioso para obtener información clara y rápidamente cuantificable.

Las evaluaciones de la comprensión lectora se deben organizar para conocer lo siguiente:

- Facilidad para reconocer el significado de las palabras (comunes y poco usuales).
- Fluidez con que se unen las palabras y frases
- Estrategias de comprensión, por ejemplo, la capacidad de análisis, confirmación, predicción, inferencia y cuestionamiento del contenido del texto.
- Capacidad metacognitiva del lector, si reconoce los procesos que sigue su propio pensamiento para comprender el texto.
- Conocimiento previo.

A manera de síntesis, se presenta a continuación el siguiente modelo que integra los tipos, el proceso, los niveles, las habilidades y competencias que integran la lectura, así como el método de enseñanza.

Figura 1. Elementos que integran el proceso lector.



Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, esto implica la presencia de un lector activo quien procesa y examina el texto; además, debe existir un objetivo que guíe la lectura, este objetivo es muy variado; de esto deriva la interpretación. Cada lector construye su significado; con esto no se quiere decir que el texto en sí carezca de él. Como se ha especificado, existen diversos niveles de lectura que determinan también los diferentes niveles de comprensión, así mismo, entran en juego diversas habilidades que se van desarrollando sólo con la práctica. Efectivamente, en esta adquisición y desarrollo de habilidades se puede seguir un modelo que puede involucrar mayor o menor participación del docente, sin embargo, nada se ganará ni habrá ninguna mejora si no se realiza la actividad más importante: leer.

1.5 Investigaciones relacionadas con la comprensión lectora

En la investigación realizada por Blasco y Allueva (2010), con 95 participantes de 1º y 2º grados de Educación Secundaria Obligatoria del Instituto de Educación Secundaria *Tiempos Modernos de Zaragoza*, se relacionó la variable *comprensión lectora* con las estrategias de metacompreensión lectora utilizadas por los lectores, con las dificultades atencionales y con el nivel de hiperactividad. Tres instrumentos permitieron la descripción y relación entre las variables: Cuestionario de Estrategias de Comprensión lectora; Test de comprensión lectora (EMLE-TALE); Cuestionario de detección de dificultades de atención e hiperactividad (EMADDA). El estudio demostró, por un lado, que la utilización de estrategias y habilidades de metacompreensión favorece el proceso de comprensión lectora repercutiendo positivamente en los resultados de aprendizaje. Por otro lado, confirmó que hay relaciones muy directas entre la capacidad de atención y la comprensión lectora. A modo de sugerencia, los autores proponen un programa de desarrollo de habilidades metacognitivas con el fin de mejorar el conocimiento metacompreensivo, que ayude a mejorar la comprensión lectora y las atribuciones de logro y, por tanto, los resultados de aprendizaje de los participantes.

Fidalgo, Arias, Martínez y Bolaños (2011), también en España, se enfocaron en el estudio de la comprensión lectora desde la investigación documental, especificándose la investigación en la técnica de evaluación denominada triple tarea. Esta técnica evaluativa exige las siguientes etapas:

- Análisis de los procesos clave en la comprensión lectora en el contexto de tareas reales de lectura.
- Estimación de la organización temporal y la dinámica general de los procesos en la comprensión lectora.
- Memoria operativa en el logro y las dificultades en la comprensión lectora.

Los autores pudieron concluir que la utilización de la triple tarea es muy provechosa, dado que no sólo permite conocer el rol de la memoria operativa en el proceso de comprensión lectora, sino también facilita información sobre la carga cognitiva asociada con los diferentes procesos subyacentes a la comprensión

textual, y simultáneamente admite conocer su distribución y organización durante todo el proceso de comprensión lectora, analizando los cambios en el proceso de adquisición, o sus diferencias en función de la presencia o no de déficit de atención, así como su relación con el nivel de comprensión del texto.

Otra investigación documental realizada por Albear, Mustelier y García (2011), en el nivel medio superior de la República de Cuba, se centró en las lecturas extraclase como vía para favorecer la comprensión lectora. Con el estudio se demostró la forma en que el profesor tiene que potenciar en sus estudiantes actividades que promuevan la lectura. Además, se concluyó que la operación más importante que tiene el proceso de lectura es la comprensión textual, de ahí que las lecturas extraclase que se seleccionen estén en correspondencia con las edades e intereses de los alumnos.

En el contexto de la telesecundaria en México, Gómez y Silas (2012) realizaron un estudio con 323 alumnos para validar el impacto del trabajo de comprensión de lectura en el nivel de desempeño de alumnos en pruebas externas, operándose específicamente a través de la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) y de la Prueba ENLACE. Los resultados mostraron un mayor desempeño del alumnado en la Prueba CLP. También tuvieron un significativo avance en la sección de español de la Prueba ENLACE 2011, evidenciándose que el desarrollo de la comprensión lectora no solo facilita la adquisición de nuevos conocimientos, sino que también tiene gran impacto en la eficacia estudiantil al enfrentarse a pruebas estandarizadas.

Siguiendo el análisis en el continente americano, los autores Cantillo, de Castro, Carbonó, Guerra, Robles, Díaz y Rodríguez (2014) presentaron un estudio con dos grupos de universitarios colombianos del primer semestre. Las variables con las que relacionaron la comprensión lectora fueron el nivel de implicación y el nivel de satisfacción con el uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Concluyeron que entre los grupos no hubo diferencias significativas en el pretest y en posttest, así como en la medida e impacto, por lo que el utilizar las Tecnologías de Información y Comunicación no es factor determinante, por sí

mismo, para elevar el nivel de comprensión lectora, aunque funciona como estrategia didáctica y motivadora para los educandos. Los instrumentos empleados en esta investigación fueron la Prueba de comprensión lectora PISA y el QCD (*Quick Course Diagnosis*), que permitió establecer el nivel de satisfacción de los estudiantes respecto de las clases con TIC.

Paba y González (2014), también en Colombia, pero en el nivel medio superior, investigaron con 40 alumnas de décimo grado la relación entre la actividad metacognitiva y la comprensión lectora. Una Encuesta Sociodemográfica, la Prueba de Comprensión de Lectura PISA en la versión reducida de Herrera y Pool (2009) y un Cuestionario de Autorreporte de la Actividad Metacognitiva permitieron la aproximación al conocimiento de las características y relaciones de las dos actividades mentales. Contrario a su hipótesis de investigación, los resultados indicaron que la actividad metacognitiva en la muestra es nula, el nivel de comprensión lectora es bajo y no existe relación estadísticamente significativa entre los dos procesos.

Otra investigación documental, en la que se revisó el Modelo de Filtro de Boardbent (1958) y el Modelo de foco de luz de Posner (1980), basado en una atención selectiva donde solo se filtra la información relevante, fue realizada en España por Fernández y Pacheco (2015) para presentar una propuesta instruccional en educación primaria. En este caso desarrollaron la propuesta para atacar el déficit cognitivo, pues consideran muy necesaria la intervención con un modelo instruccional en la etapa de aprendizaje de la lectoescritura que pueda disminuir las dificultades que presentan algunos alumnos a estas edades.

De la misma manera que algunos estudios expuestos buscaron la relación de la comprensión lectora con la mejora en los resultados obtenidos al realizarse pruebas estandarizadas, García, Arévalo y Hernández (2018) investigaron con una muestra de 91 estudiantes (65 de turno matutino y 26 de turno vespertino; 47 niños y 44 niñas) pertenecientes a la secundaria pública en Colombia. El nivel de desempeño académico se obtuvo por medio de la Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC); en el nivel textual, en el cual se extrae

información explícita del texto y se pregunta por el contenido, se evidenció una substancial dificultad que indica que, aunque los alumnos decodifican el texto, no logran entender a qué se refieren muchas de las ideas leídas y se les dificulta mucho expresar las afirmaciones del texto con sus propias palabras. Las principales dificultades de comprensión lectora, según las conclusiones de los autores, se concentran en el nivel inferencial y el nivel contextual.

Las diferencias entre dos grupos de estudiantes según su nivel de comprensión lectora, fueron relacionadas con el funcionamiento ejecutivo (memoria de trabajo, atención y metacognición), en la investigación presentada por Siegenthaler, Rello, Mercader y Presentación (2018). En 148 niños españoles de último ciclo de educación primaria se evaluó la memoria de trabajo, empleándose dos subpruebas (Test de Dígitos y Test de Letras y Números) de la IV Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV; Wechsler, 2010). Para medir la atención y la inhibición se usó el test D2 (Seis dedos, 2012) y para realizar la evaluación conductual del funcionamiento ejecutivo se utilizó la *Behavior Rating Inventory of Executive Function* para profesores (BRIEF, 2000). Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los niños con diferente nivel de comprensión lectora (medio-bajo y medio-alto) en las variables de memoria de trabajo y atención. También hubo diferencias significativas en la evaluación conductual del funcionamiento ejecutivo realizada por los profesores, siendo el índice metacognitivo en el que se observó mayor diferencia.

En una última investigación revisada se reportó que sesenta y dos estudiantes de la especialidad de Educación, en el sistema universitario del Perú, elevaron su nivel de comprensión lectora gracias a un programa de intervención basado en estrategias metacognitivas (Alcas, Alarcón, Alarcón, Gonzales y Rodríguez, 2019).

En el siguiente capítulo se analizarán algunos datos sobre el estado de la lectura en México en el Nivel Medio Superior y en particular en el colegio en el que se realizó la investigación.

CAPÍTULO II
EL ESTADO DE LA LECTURA EN EL NIVEL MEDIO
SUPERIOR EN MÉXICO

Capítulo II

El estado de la lectura en el Nivel Medio Superior en México

2.1 Panorama general

En cuanto a cobertura y aumento de la matrícula escolar, México ha experimentado algunos avances en las últimas décadas, sin embargo, en cuanto a eficiencia terminal y calidad educativa existen severos problemas. Baste para ello mencionar que en las evaluaciones internacionales los resultados obtenidos por los estudiantes del país los ubican en los últimos lugares⁴; ejemplo claro de esto es el resultado obtenido en el 2009 en la prueba PISA⁵ donde México se colocó en el lugar 48 de los 65 que participaron en la prueba y en el último lugar de los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) descendiendo de puesto respecto a las ediciones anteriores en las que también participó (PISA, 2009). En el 2009 la media de los países miembros de la OCDE en la comprensión lectora fue de 493 puntos mientras que en esta habilidad México sólo obtuvo 425 puntos demostrando estar muy lejos de la media de los países miembros de la OCDE y más lejos aún de los países que quedaron en la cima de la lista, quienes alcanzaron puntajes en comprensión lectora superiores a los 530 puntos (ver Tabla 1), tal es el caso de China, Korea y Finlandia (Palmerio et al., 2010; Magisnet, 2010; OCDE, 2009).

Por otra parte, la edición del 2012 de la prueba revela que no sólo no se mejoró, sino que el puntaje obtenido fue todavía menor puesto que México obtuvo 424 puntos en comprensión lectora ocupando el lugar número 52 (ver Tabla 2).

⁴ Ver resultados y características de la Evaluación PISA: <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos-y-servicios/pisa>

⁵ PISA Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, por sus siglas en inglés, es una prueba ideada por la OCDE para conocer entre sus países miembros el logro del alumnado de 15 años de edad en habilidades básicas en las áreas de comprensión de lectura, habilidad matemática y ciencias. Se trata de una prueba cíclica que se aplica cada tres años, hasta la fecha se han aplicado seis (2000, 2003, 2006, 2009, 2012 y 2015), y en cada evaluación se enfoca en una competencia específica, en el año 2009 fue evaluada con mayor énfasis la comprensión lectora y por ello se cita en este trabajo (Reyes et al., 2009).

Nuevamente se encontró lejos de la media de los países miembros de la OCDE que fue de 496 puntos (INEE, 2013).

En la aplicación de 2015 el panorama fue aún en decremento puesto que México alcanzó sólo 423 puntos y ocupó el último lugar por debajo de países como Turquía, Eslovaquia y Chile (ver Tabla 3). Para este año la media fue de 496 puntos por lo que México no sólo se ubicó en el último lugar sino también 73 lugares por debajo de la media.

En 2018 la situación no cambió y sólo se alcanzaron 420 puntos, 30 por debajo de la media de los países miembros de la OCDE (ver Tabla 4).

Es importante destacar que este tipo de pruebas generalmente evalúan las competencias en matemáticas y en comprensión lectora y que no hay un mejor desempeño en esta última como cabría esperar.

Tabla 1. Resultados de la prueba PISA 2009 en Comprensión de Lectura (OCDE, 2009).

Puntos Comprensión lectora	País
556	Shanghai-China
539	Korea
536	Finland
533	Hong Kong-China
526	Singapore
524	Canada
521	New Zealand
520	Japan
515	Australia
508	Netherlands
506	Belgium
503	Norway
501	Estonia

501	Switzerland
500	Poland
500	Iceland
500	United States
499	Liechtenstein
497	Sweden
497	Germany
496	Ireland
496	France
495	Chinese Taipei
495	Denmark
494	United Kingdom
494	Hungary
489	Portugal
487	Macao-China
486	Italy
484	Latvia
483	Slovenia
483	Greece
481	Spain
478	Czech Republic
477	Slovak Republic
476	Croatia
474	Israel
472	Luxembourg
470	Austria
468	Lithuania
464	Turkey
459	Dubai (UAE)
459	Russian Federation
449	Chile
442	Serbia

429	Bulgaria
426	Uruguay
425	Mexico
424	Romania
421	Thailand
416	Trinidad and Tobago
413	Colombia
412	Brazil
408	Montenegro
405	Jordan
404	Tunisia
402	Indonesia
398	Argentina
390	Kazakhstan
385	Albania
372	Qatar
371	Panama
370	Peru
362	Azerbaijan
314	Kyrgyzstan

Tabla 2. Resultados de la prueba PISA 2012 en Comprensión de Lectura (INEE, 2013).

Habilidad Lectora		
1	China (Shanghai)	570
2	Hong Kong, China	545
3	Singapur	542
4	Japón	538
5	Corea del Sur	536
6	Finlandia	524
7	Taiwán	523
7	Estonia	523
7	Irlanda	523
10	Polonia	518
11	Liechtenstein	516
11	Canadá	516
13	Australia	512

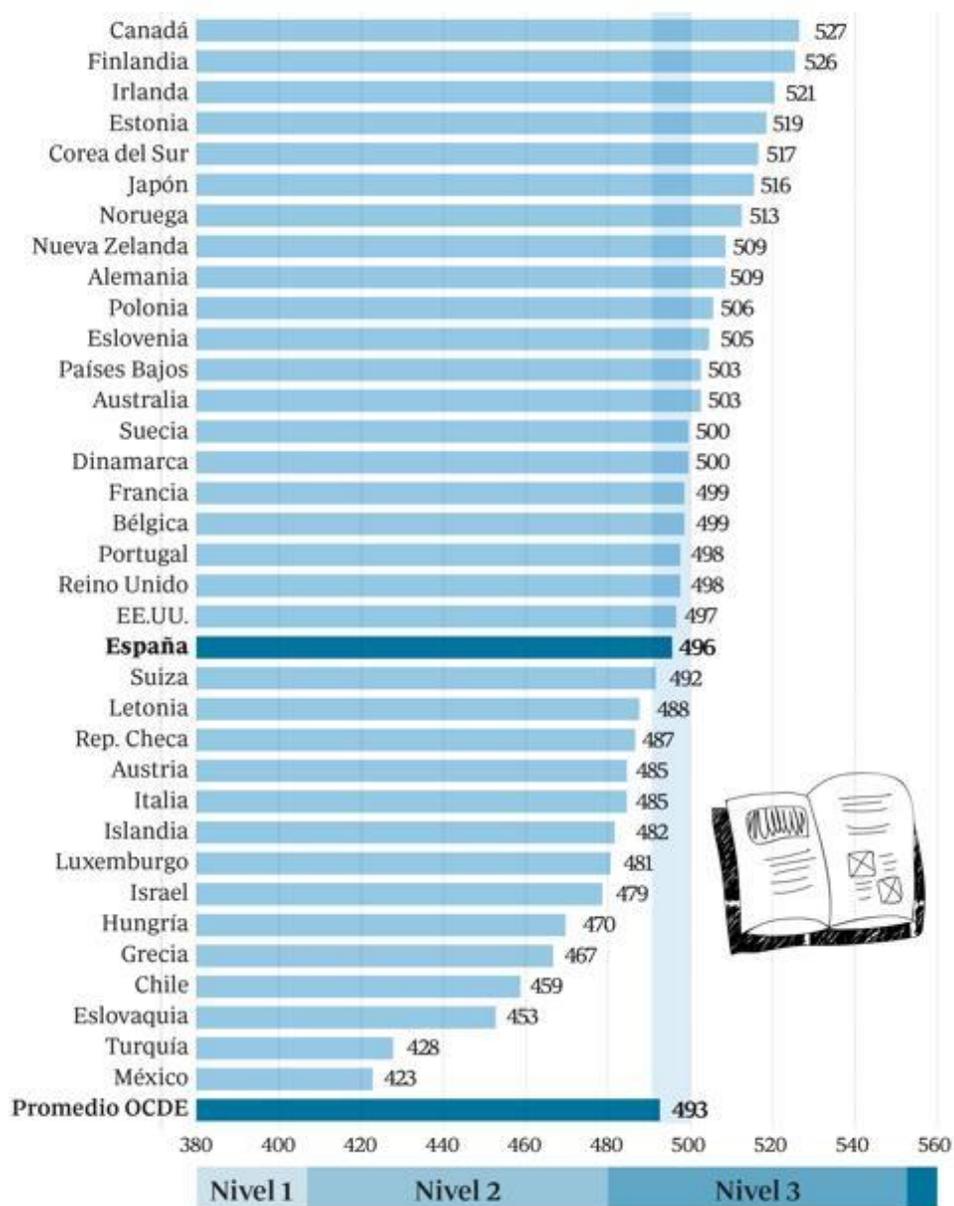
13	Nueva Zelanda	512
15	Países Bajos	511
16	Macao, China	509
16	Suiza	509
16	Bélgica	509
19	Alemania	508
19	Vietnam	508
21	Francia	505
22	Noruega	504
23	Reino Unido	499
24	Estados Unidos	498
25	Dinamarca	496
26	República Checa	493
27	Austria	490
27	Italia	490
29	Letonia	489
30	Luxemburgo	488
30	Portugal	488
30	España	488
30	Hungría	488
34	Israel	486
35	Croacia	485
36	Islandia	483
36	Suecia	483
38	Eslovenia	481
39	Lituania	477
39	Grecia	477
41	Rusia	475
41	Turquía	475
43	Eslovaquia	463
44	Chipre	449
45	Serbia	446
46	Emiratos Árabes Unidos	442
47	Tailandia	441
47	Chile	441
47	Costa Rica	441
50	Rumania	438
51	Bulgaria	436
52	México	424
53	Montenegro	422
54	Uruguay	411
55	Brasil	410

56	Túnez	404
57	Colombia	403
58	Jordania	399
59	Malasia	398
60	Argentina	396
60	Indonesia	396
62	Albania	394
63	Kazajistán	393
64	Catar	388
65	Perú	384

Tabla 3. Resultados de la prueba PISA 2015 en Comprensión de Lectura (INEE, 2015).

Resultados de PISA 2015 - Lectura

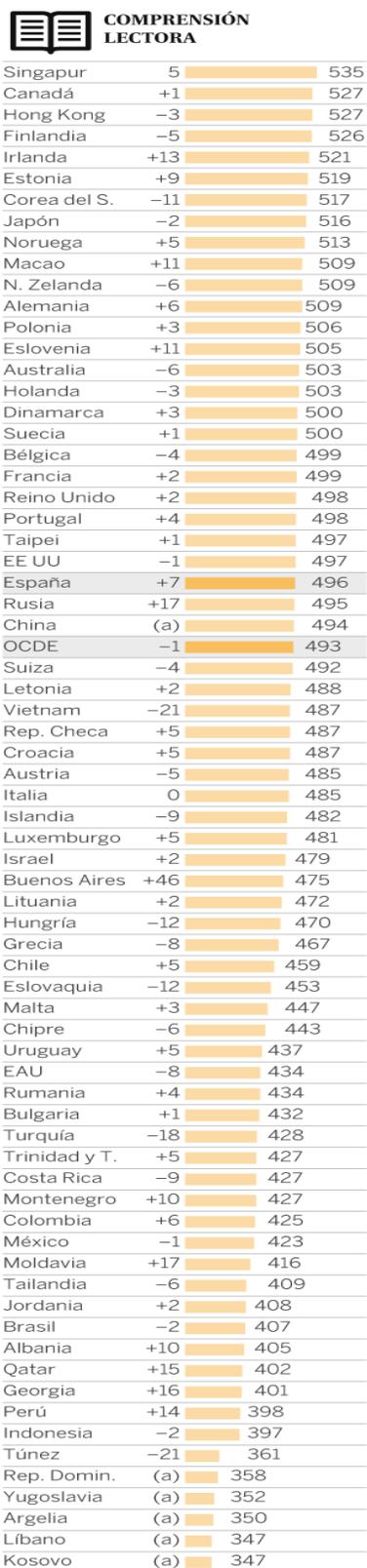
Puntos respecto a la media de la OCDE



FUENTE: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

ABC

Tabla 4. Resultados de la prueba PISA 2018 (OCDE, 2018).



Actualmente, las evaluaciones nacionales e internacionales de las habilidades, competencias y conocimientos de los estudiantes como la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) ahora PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), el examen de CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación) y PISA, más que nunca generan la preocupación porque los alumnos verdaderamente desarrollen las habilidades de lectura y comprensión de textos, pero debe ser ésta una actividad fomentada a lo largo de sus estudios de bachillerato y no una mera preparación previa a la evaluación.

El objetivo es que el aprendizaje de los estudiantes mejore en alguna medida y de manera continua, como menciona el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en su cuadernillo para preparación al examen PISA: “No se trata de que los maestros abandonen sus programas de estudio y se dediquen a entrenar a sus alumnos, para obtener mejores resultados en unas pruebas ajenas a nuestra tradición educativa” (Aguilar y Cepeda, 2005, p. 9).

La preocupación más fuerte, en relación con la lectura, es que, desde el primer semestre de Bachillerato, en todas las materias, pero sobre todo en las relativas al área de español, se estimule la lectura y comprensión de textos para que los alumnos sean capaces de razonar, analizar, comparar, hacer inferencias y extraer conclusiones y no sólo desarrollen la habilidad de recuperar información presente en el texto. Este trabajo ha de realizarse de manera sistemática incluyéndose en la planeación semestral para que se establezcan los momentos dedicados a la lectura y los contenidos que éstas deben tener, así como las estrategias que se implementarán para que los alumnos vayan aumentando su capacidad de predecir y hacer inferencias sobre el texto.

Esta integración de la actividad de comprensión de lectura de manera sistemática en las actividades cotidianas de los alumnos del Bachillerato de la institución privada estudiada encuentra su justificación en los resultados obtenidos en el examen Enlace en las siete aplicaciones a las que se han sometido los alumnos y en las tres aplicaciones de Planea de que se tienen resultados. A

diferencia de lo que cabría esperar, es decir, que año tras año el desempeño del alumnado haya mejorado, se observa que en vez de aumentar, el desempeño decrece.

La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y el Plan para Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA) son pruebas del Sistema Educativo Nacional que se aplica a planteles públicos y privados del país. Se aplica tanto a los alumnos de nivel básico (de tercero a sexto de primaria y de primero a tercero de secundaria) como a los alumnos del último grado de bachillerato. Su finalidad es evaluar los conocimientos y habilidades básicas adquiridas a lo largo de la trayectoria escolar para hacer un uso apropiado de la lengua –habilidad lectora- y las matemáticas –habilidad matemática; además de generar una sola escala de carácter nacional que proporcione información comparable de los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes en los temas evaluados (SEP, 2010).

Las pruebas ofrecen los resultados tanto individualmente (por alumno) a través de un número de folio, como a nivel escuela, entidad y país. Independientemente de la consulta que se haga, el resultado tanto en la habilidad lectora como en la habilidad matemática es entregado según la ubicación de los alumnos en una tabla de niveles de desempeño (ENLACE) o niveles de logro (PLANEA). Dichos niveles son los siguientes para la habilidad lectora:

Tabla 5. Niveles de desempeño para la habilidad lectora en el Nivel Medio Superior establecidos por la ENLACE (SEP).

INSUFICIENTE	Sólo eres capaz de identificar elementos que se encuentran de manera explícita en textos narrativos y expositivos, ya sean acciones, hechos, episodios, personajes o sus características. Realizas inferencias sencillas sobre las acciones de los personajes y estableces relaciones entre dos o más elementos. Identificas si la estructura de algunas partes del texto es adecuada al contenido que presenta.
--------------	--

ELEMENTAL	Ubicas e integras diferentes partes de un texto. Reconoces la idea central y comprendes relaciones del tipo: problema-solución, causa-efecto, comparación-contraste. Infieres el significado de palabras, así como la relación entre párrafos e ideas. Reconoces la postura del autor. Relacionas la información que se presenta en el texto y la que se encuentra en tablas.
BUENO	Relacionas elementos que se encuentran a lo largo del texto y/o en glosarios. Comprendes el texto de forma completa y detallada, y sintetizas su contenido global. Infieres relaciones del tipo: problema-solución, causa-efecto, comparación-contraste. Estableces relaciones entre la postura del autor y la información que apoya su punto de vista, por ejemplo: un hecho, un dato, el contexto, etcétera. Reconoces la función que cumplen las tablas en los textos expositivos. Evalúas la estructura del texto en relación con su contenido.
EXCELENTE	Haces inferencias complejas para construir una interpretación global del texto. Comprendes la información contenida en tablas y esquemas y la relacionas con el contenido del texto. Estableces relaciones entre argumentos y contraargumentos. Analizas si la organización, las expresiones y los recursos que utiliza el autor son adecuados al tipo de texto y a su destinatario.

Tabla 6. Niveles de desempeño para la habilidad lectora en el Nivel Medio Superior establecidos por PLANEA (SEP) para los ciclos 2015 y 2016.



Los alumnos que se encuentran en este nivel de Logro demuestran deficiencias en el desarrollo de los conocimientos y habilidades relacionados con las competencias disciplinares básicas que se esperan de los egresados de la educación media superior; además, todavía presentan dificultad para realizar las tareas que se indican en los niveles II, III y IV, ya que solo muestran habilidad para identificar elementos de información que se incluyen de manera explícita en textos apelativos, argumentativos, expositivos y narrativos.



Los alumnos que se encuentran en este nivel de logro son capaces de identificar, relacionar y ordenar elementos de información explícitos o implícitos que aparecen a lo largo de distintos tipos de texto; por ejemplo, el tema central de uno o varios párrafos, el significado de enunciados connotativos, así como elementos discursivos presentes en el texto, entre ellos, opiniones y hechos; además, utilizan el contexto e identifican los usos normativos de la lengua para reconocer la función comunicativa del texto. Sin

embargo, todavía demuestran un dominio deficiente de las tareas que se indican en los niveles III y IV.



Además de dominar los conocimientos y habilidades del nivel II, los alumnos que se encuentran en este nivel de logro son capaces de relacionar información explícita e implícita en los textos, con conocimientos previos, para elaborar conclusiones simples; seleccionan y distinguen elementos de información que se presentan a lo largo de un escrito, con referencia a un criterio de relación específico: causa-efecto, comparación-contraste, concepto-ejemplo, problema-solución y argumento-contraargumento; además, relacionan ideas y conceptos para identificar la función de elementos gráficos o de apoyo, y vinculan información que aparece en distintas partes del texto para sintetizar sus apartados y reconocer su tema o asunto central. Sin embargo, todavía demuestran un dominio deficiente de las tareas que se indican en el nivel IV.



Además de dominar los conocimientos y habilidades de los niveles II y III, los alumnos que se encuentran en este nivel de logro son capaces de reconocer la función de recursos discursivos (opiniones, explicaciones que apoyan argumentos y descripciones) y elementos estructurales y de contenido (introducción, planteamiento del problema, personajes, acciones principales, información contextual y nudo de un relato, entre otros). Evalúan el contenido y la estructura en que se organiza un texto, por lo que son capaces de identificar su sentido global, la intención comunicativa del autor y la secuencia lógica del proceso comunicativo. Adicionalmente, sintetizan el contenido de un texto y reconocen su propósito comunicativo por medio de inferencias, hipótesis, premisas, y la identificación de argumentos, contraargumentos y soluciones, haciendo uso de información externa o conocimientos previos.

Tabla 7. Niveles de desempeño para la habilidad lectora en el Nivel Medio Superior establecidos por PLANEA (SEP) para el ciclo 2017.

Nivel de Logro	Aspecto Evaluado	Descripción
Nivel I	Manejo y Construcción de la información	El estudiante selecciona información fundada para elaborar un trabajo escrito y distingue entre otras fuentes de información: la encuesta, la entrevista y el cuestionario.
	Texto Argumentativo	El estudiante identifica el inicio, desarrollo y conclusión.
	Texto Expositivo	El estudiante identifica el tema central, el problema planteado y la estructura (introducción, desarrollo y conclusión).
	Texto Literario	El estudiante distingue dentro de una secuencia narrativa explícita el diálogo y las descripciones.

Nivel II	Manejo y Construcción de la información	El estudiante, además del nivel I, señala los diferentes momentos del proceso de escritura (planeación, redacción, revisión y corrección). Pone énfasis en la coherencia y la cohesión del texto. Distingue las características de los trabajos académicos. Tiene en cuenta la selección de las fuentes de consulta idóneas que contengan la información sobre el tema de interés. Identifica los diferentes tipos de ficha (bibliográfica, ciberográfica y hemerográfica). Reconoce los pasos a seguir y los recursos en el proceso de una investigación. Planea la estructura y contenido de un texto en función de un propósito comunicativo.
	Texto Argumentativo	El estudiante, además del nivel I, distingue el propósito comunicativo de textos periodísticos: noticia, artículo de opinión, editorial, columna, caricatura política, nota informativa, reportaje y crónica. Identifica los argumentos de un texto. Selecciona argumentos claros y pertinentes para un ensayo. Sintetiza ideas principales de un texto argumentativo.
	Texto Expositivo	El estudiante, además del nivel I, define qué son los textos expositivos. Diferencia los propósitos del texto expositivo con los de otros tipos de texto: argumentativo, narrativo, descriptivo y dialógico. Asimismo, infiere el significado de las palabras a partir del contexto.
	Texto Literario	El estudiante, además del nivel I, identifica los elementos y la estructura que conforman un texto narrativo escrito en tercera persona. Infiere la secuencia narrativa de una obra de teatro.

Nivel III	Manejo y Construcción de la información	El estudiante, además de los niveles I y II, identifica la función de la lengua que prevalece en el texto. Establece estrategias de comprensión lectora, tomando en cuenta el tipo de texto y las estrategias discursivas: definición, clasificación, cita textual, paráfrasis, resumen y comentario. Jerarquiza las tareas orientadas a los objetivos de un proyecto de trabajo. Resume textos. Distingue las características propias de cada uno de los modos discursivos: expositivos, descriptivos, narrativos, dialógicos y argumentativos. Aplica tecnicismos de acuerdo con casos concretos. Reconoce prejuicios y valores éticos en un texto.
	Texto Argumentativo	El estudiante, además de los niveles I y II, identifica el concepto de argumentación. Reconoce los elementos de los textos argumentativos. Selecciona los recursos textuales y las formas lingüísticas propias de la argumentación (oraciones causales y consecutivas, conectores de orden, de continuidad, tipos de párrafos, entre otros). Distingue un argumento válido de una falacia.
	Texto Expositivo	El estudiante, además de los niveles I y II, identifica el concepto de referente.
	Texto Literario	El estudiante, además de los niveles I y II, identifica la intención o propósito comunicativo del texto literario (cuento, novela, poesía y ensayo). Compara los textos literarios con los de los medios de comunicación.

Nivel IV	Manejo y Construcción de la información	El estudiante, además de los niveles I, II y III, estructura el planteamiento de un problema en un proyecto de investigación. Clasifica la información de diferentes fuentes. Conoce los conceptos de preescritura y borrador. Parafrasea información de diferentes tipos: definiciones, ejemplos y explicaciones. Interpreta el contenido del texto en relación al momento en el que se escribió y en el que se lee.
	Texto Argumentativo	El estudiante, además de los niveles I, II y III, organiza esquemas argumentativos: tesis, argumentos y conclusión. Expresa problemas sociales, económicos o políticos en un texto escrito. Valora la calidad argumentativa de textos demostrativos frente a los persuasivos. Identifica el género discursivo reseña crítica. Selecciona los argumentos claros y pertinentes propios de la reseña crítica. Identifica la postura del autor de un texto argumentativo.
	Texto Expositivo	El estudiante, además de los niveles I, II y III, realiza la lectura crítica de textos expositivos.
	Texto Literario	El estudiante, además de los niveles I, II y III, identifica las características estéticas de los textos literarios. Distingue, dentro de una secuencia narrativa implícita, el diálogo y la descripción. Analiza las características del contexto de producción de la novela, el teatro, la película, el poema o la pintura.

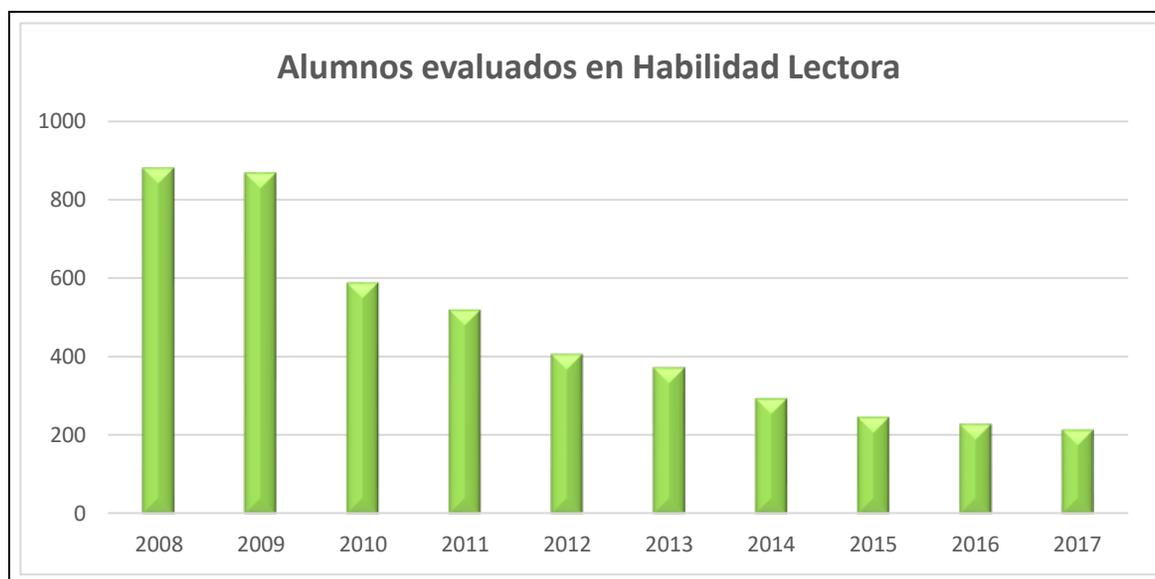
2.2 Análisis de resultados de las pruebas Enlace y Planea en una Institución de NMS del norte de la Ciudad de México

El Nivel Medio Superior de la Institución estudiada cuenta con cinco planteles ubicados en el norte de la Ciudad de México y uno en el Estado de México (delegaciones Gustavo A. Madero, Cuauhtémoc y municipio de Naucalpan) incorporados a dos subsistemas, el Bachillerato General, regido por la Dirección General de Bachillerato (DGB) y el que sigue los programas de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI). Las pruebas ENLACE y PLANEA han revelado que los alumnos no han logrado un mejor desempeño en la habilidad lectora ni a nivel plantel ni en cuanto a la media de la escuela se refiere, pero tampoco en comparación con los niveles de la entidad y del país. A continuación se presentan los resultados obtenidos⁶ en las pruebas del 2008 al 2014 para ENLACE

⁶ En el siguiente análisis sólo se toman en cuenta los planteles ubicados en la Delegación Cuauhtémoc (Azahares) y en Gustavo A. Madero (Aragón, Acueducto e Insurgentes), ya que son los planteles que cuentan

y 2015 al 2017 para PLANEA. Los resultados de las pruebas a partir del 2015 se presentan por separado ya que los niveles de desempeño de ENLACE, denominados niveles de logro en PLANEA tienen descriptores diferentes, por lo que no es posible comparar ambas pruebas como similares⁷.

Figura 2. Número de alumnos evaluados por año.



Como se observa en la Figura 2, el número de alumnos evaluados ha ido decreciendo año tras año, esto se debe a una baja en la matrícula global de los diferentes planteles que se ha venido sufriendo desde hace algunos años. Todos los alumnos evaluados pertenecen al subsistema de Bachillerato General, incorporado a la DGB, son alumnos de escuela privada con grado de marginación muy bajo y todos estudian en la Ciudad de México. Es interesante notar que en la aplicación de 2009 hubo una diferencia de 446 alumnos entre el plantel más grande y el más pequeño (ambos ubicados en la Delegación Gustavo A. Madero) (ver Figura 3).

con las mismas condiciones en cuanto a ubicación, tipo de sostenimiento, modalidad y grado de marginación y se descartan el Bachillerato Tecnológico por la especificidad de sus programas de estudio y el plantel de Naucalpan por ubicarse en una entidad diferente.

⁷ Conforme a los resultados y características de la prueba indicados en la página: <http://planea.sep.gob.mx/ms/>

En relación con ENLANCE, los resultados muestran que si bien la mayor parte de los alumnos se encuentran alojados en los niveles de desempeño bueno y excelente acumulados (con excepción de los años 2012 y 2014), todavía un gran porcentaje de los ellos se encuentran entre elemental e insuficiente y lo que es peor aún, año tras año el porcentaje de bueno y excelente ha decrecido para aumentar los porcentajes de insuficiente y elemental en todos los planteles (ver Figuras 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10).

Figura 3. Número de alumnos evaluados en Enlace y Planea por plantel y año.

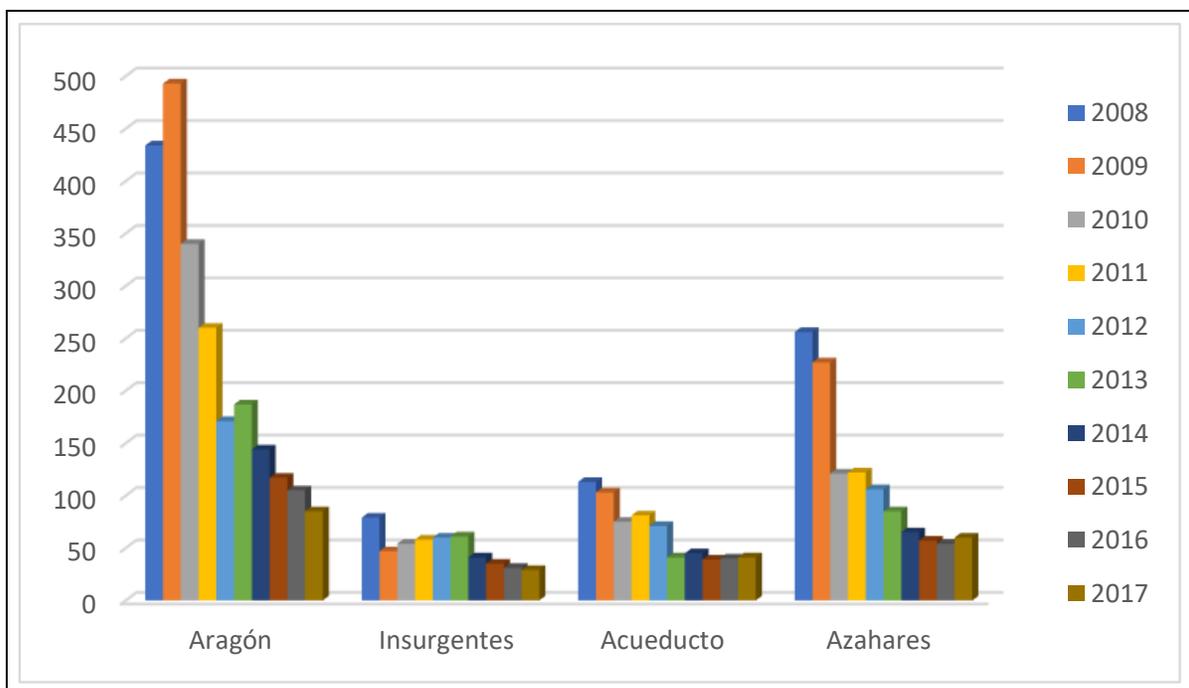


Figura 4. ENLACE 2008, porcentajes de dominio de la habilidad lectora por plantel.

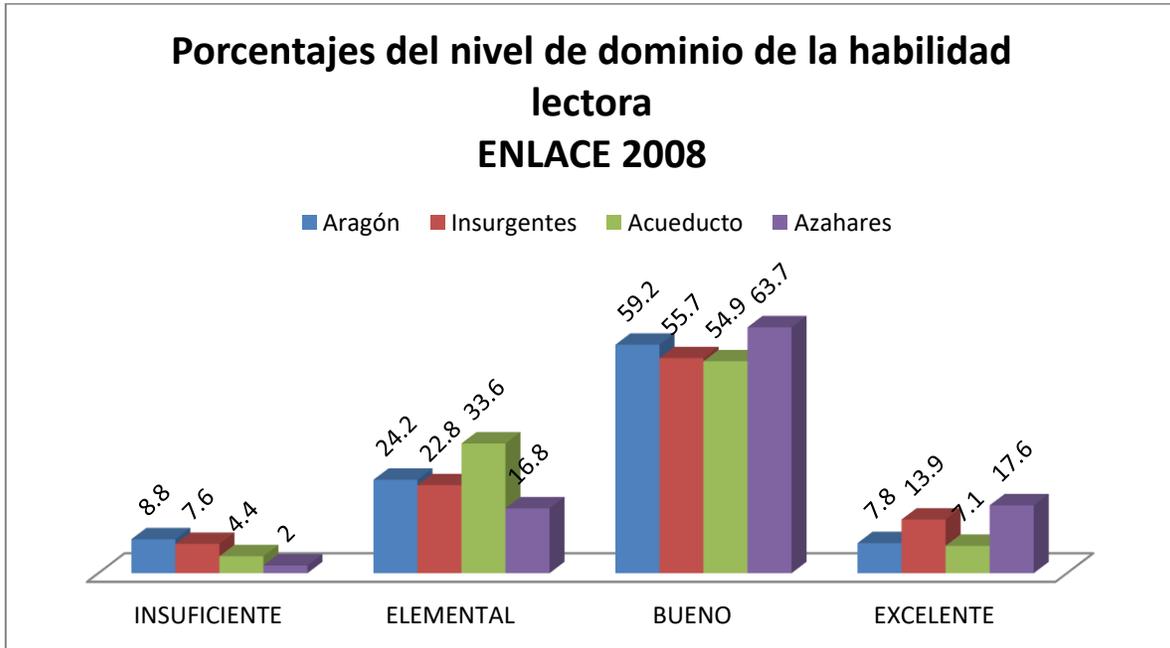


Figura 5. ENLACE 2009, porcentajes de dominio de la habilidad lectora por plantel.

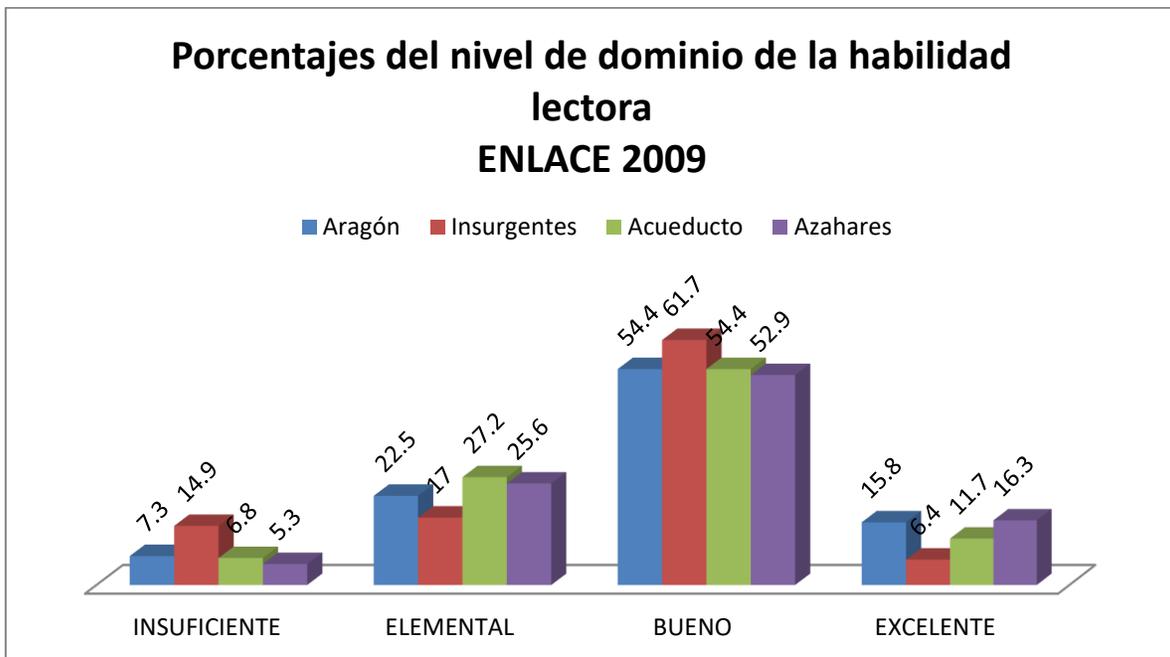


Figura 6. ENLACE 2010, porcentajes de dominio de la habilidad lectora por plantel.

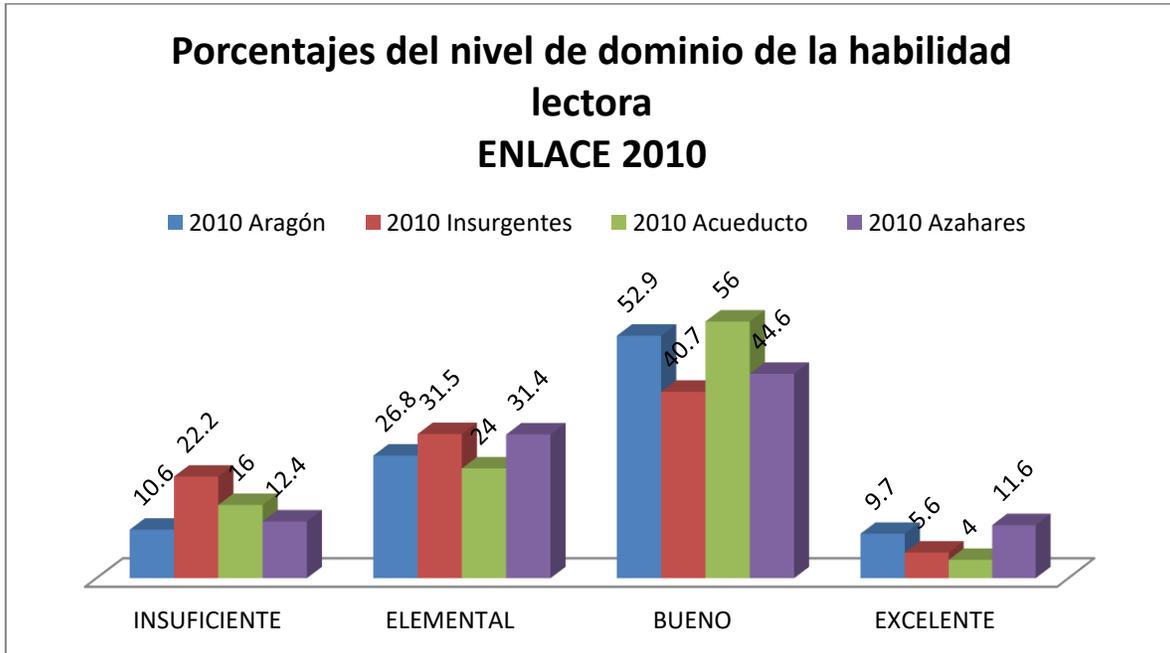


Figura 7. ENLACE 2011, porcentajes de dominio de la habilidad lectora por plantel.

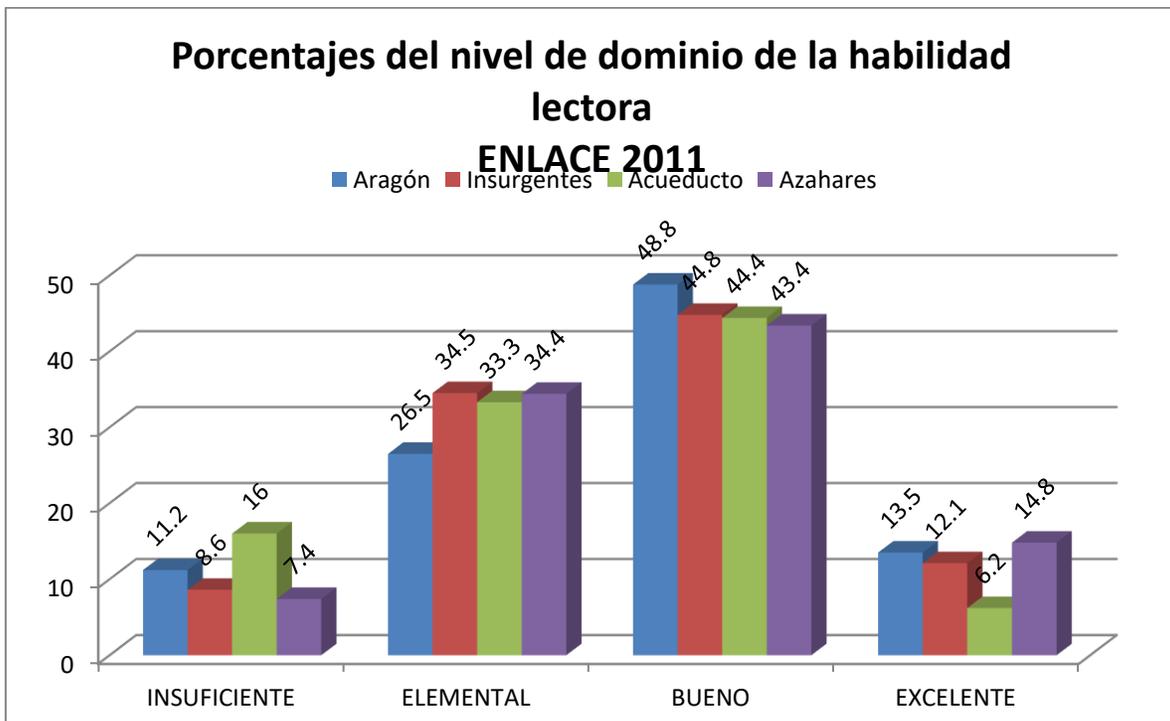


Figura 8. ENLACE 2012, porcentajes de dominio de la habilidad lectora por plantel.

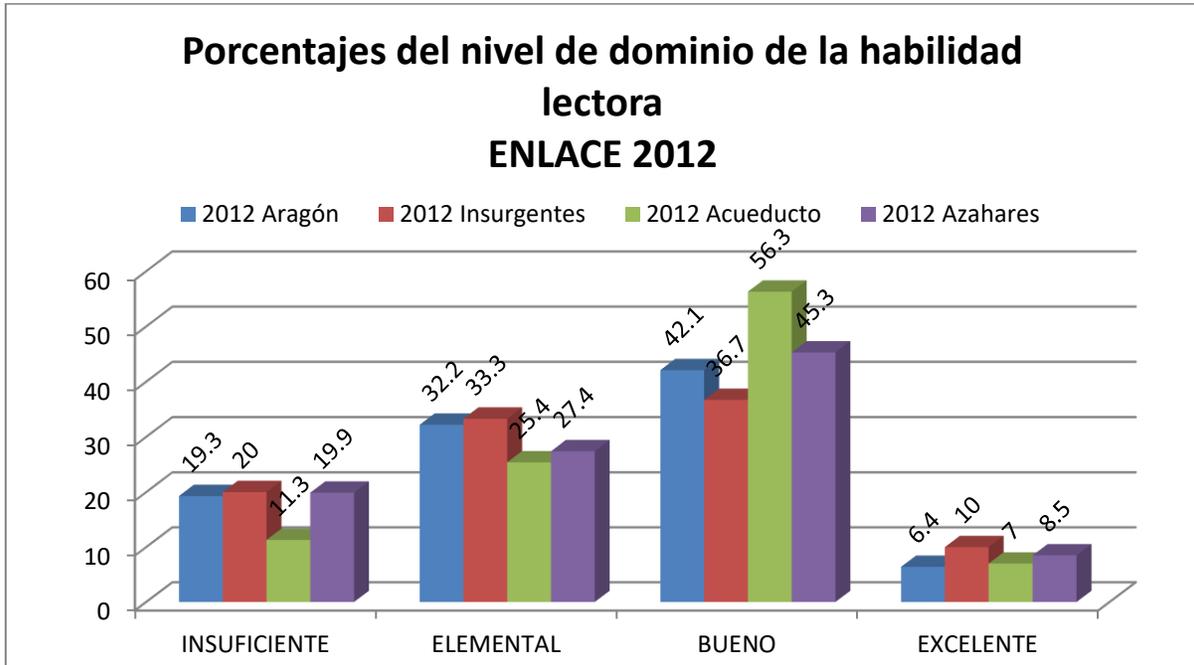


Figura 9. ENLACE 2013, porcentajes de dominio de la habilidad lectora por plantel.

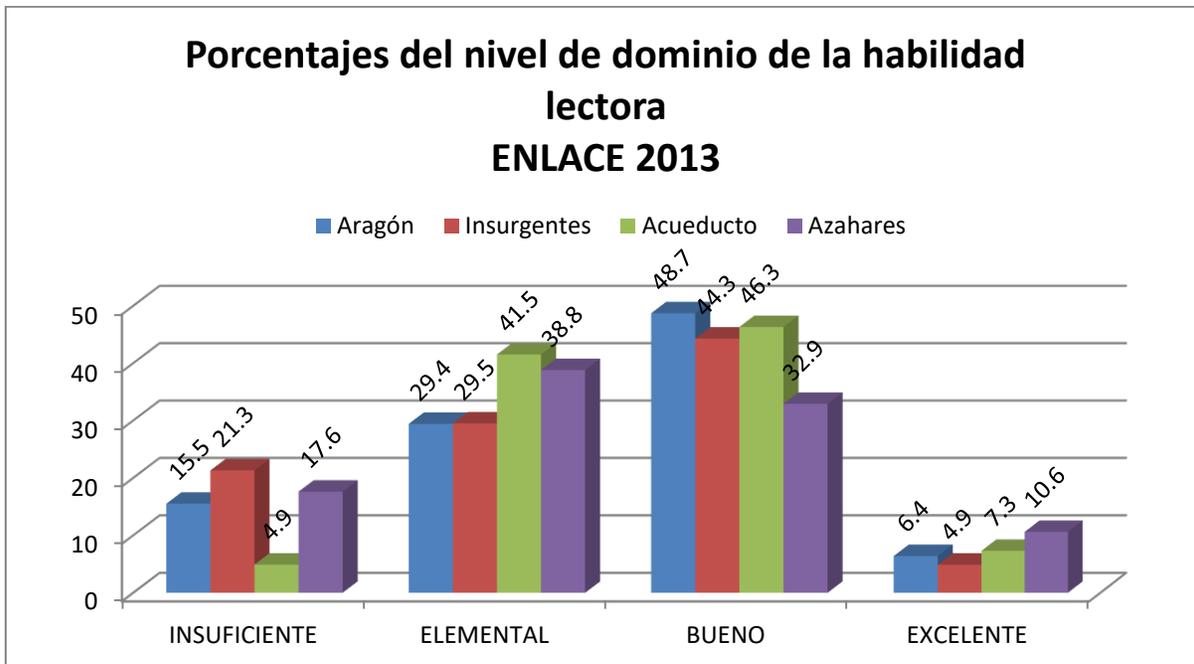
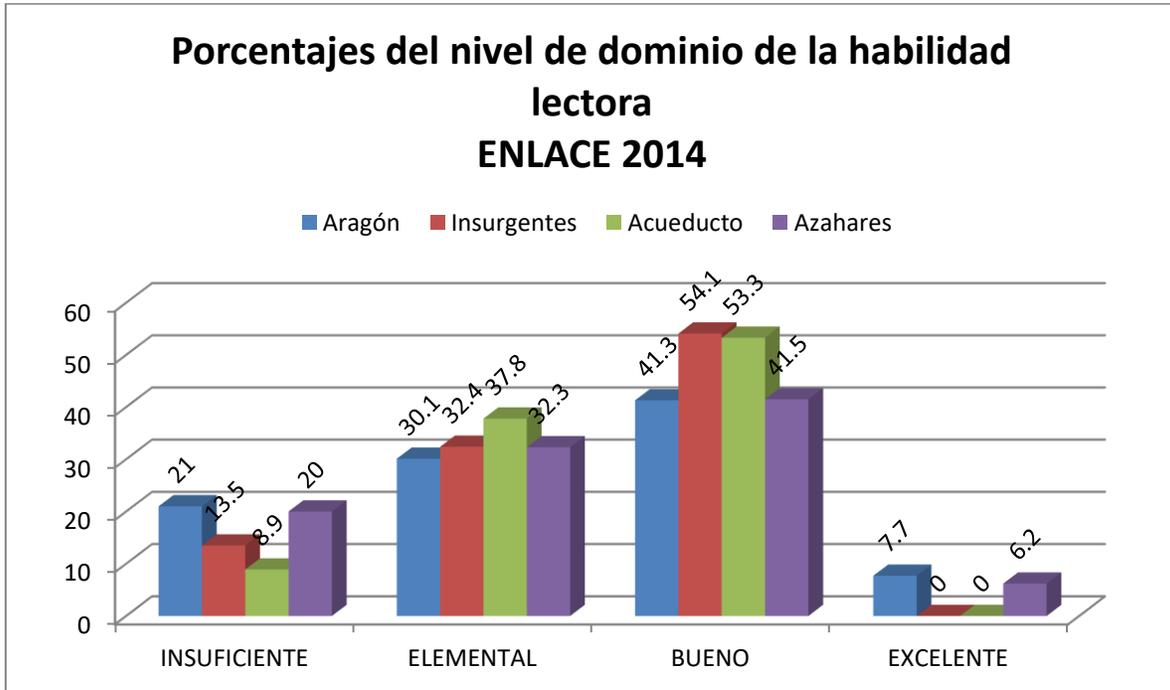


Figura 10. ENLACE 2014, porcentajes de dominio de la habilidad lectora por plantel.



A lo largo de estas siete aplicaciones de ENLACE, se observa que los niveles insuficiente y elemental han aumentado, contrariamente a lo que debiera esperarse dada la experiencia y el trabajo en el aula. Es oportuno destacar que se trata de alumnos diferentes, sin embargo, el trabajo institucional debiera verse reflejado positivamente en cada aplicación.

Figura 11. PLANEA 2015, porcentajes de dominio de la habilidad lectora por plantel.

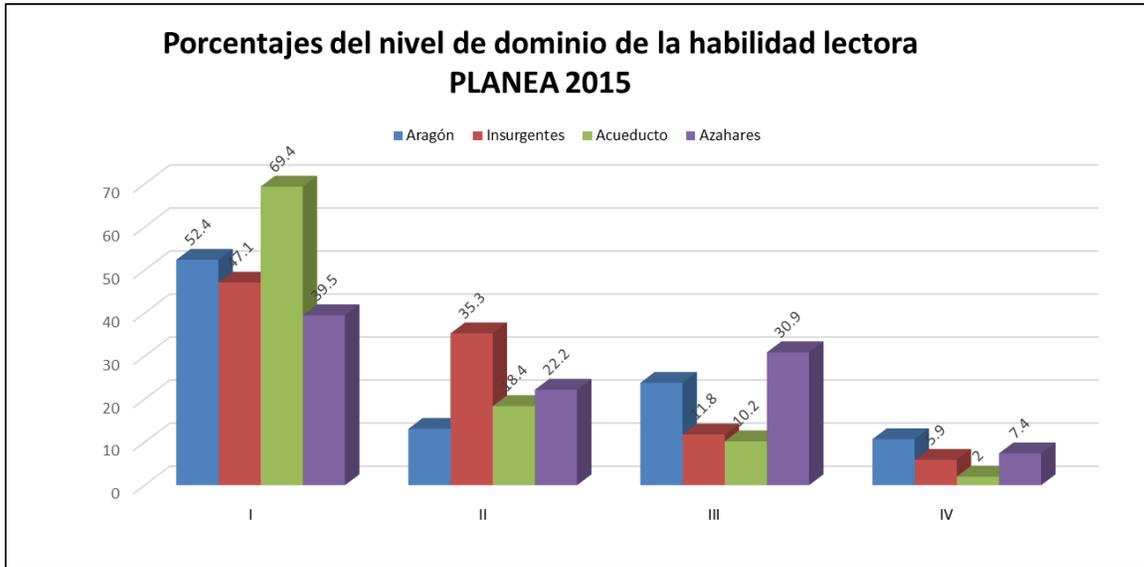


Figura 12. PLANEA 2016, porcentajes de dominio de la habilidad lectora por plantel.

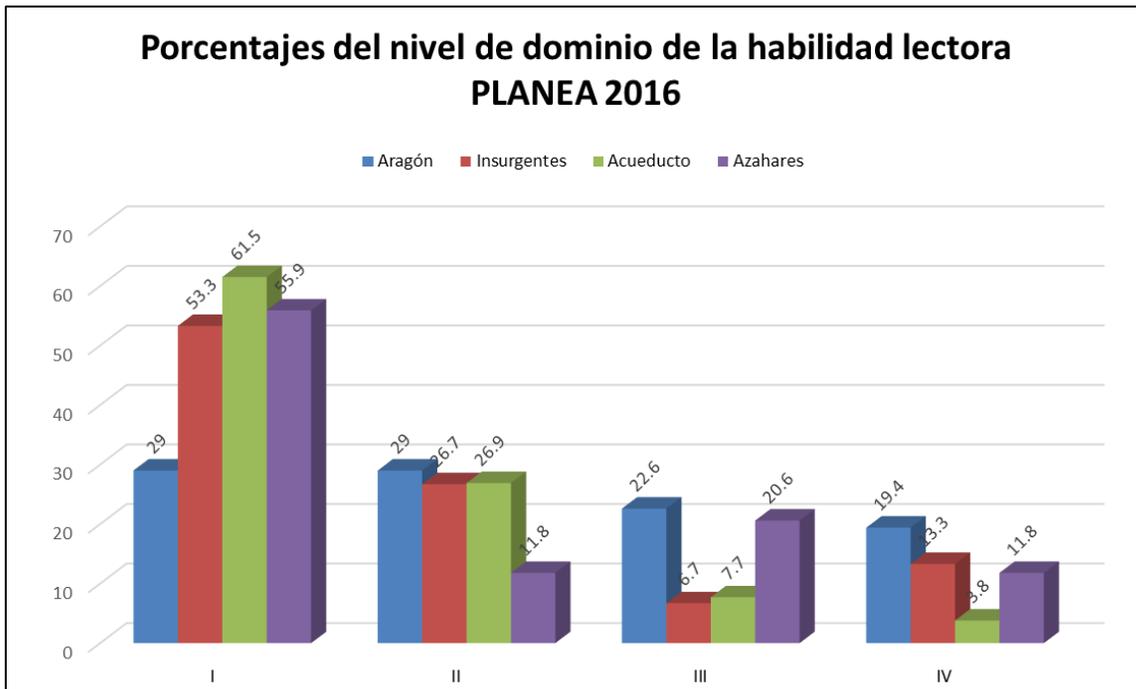
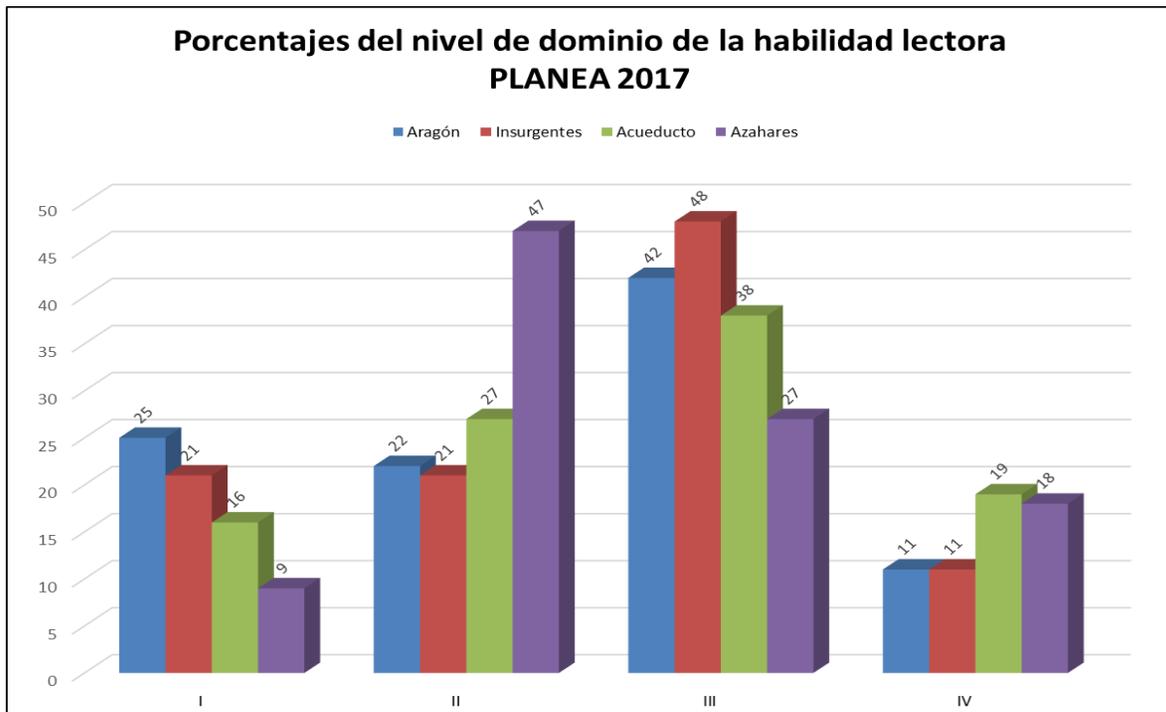


Figura 13. PLANEA 2017, porcentajes de dominio de la habilidad lectora por plantel.



A partir del 2015 se iniciaron las aplicaciones de PLANEA, sin embargo, la situación de la comprensión lectora no cambió en las primeras dos aplicaciones y más del 70% de la población se ubicó en los niveles de logro I y II.

En la aplicación del 2017 hubo un cambio muy repentino y más del 60% se ubicó en los niveles de logro II y III. Sin embargo, este cambio no se dio sólo en el colegio estudiado sino también a nivel entidad y país por lo que se intuye que la prueba resultó menos compleja o que hubo un ajuste en los items que provocó el aumento en los resultados.

Figura 14. ENLACE 2008 comparativo entre el Colegio, Entidad D. F. y país.

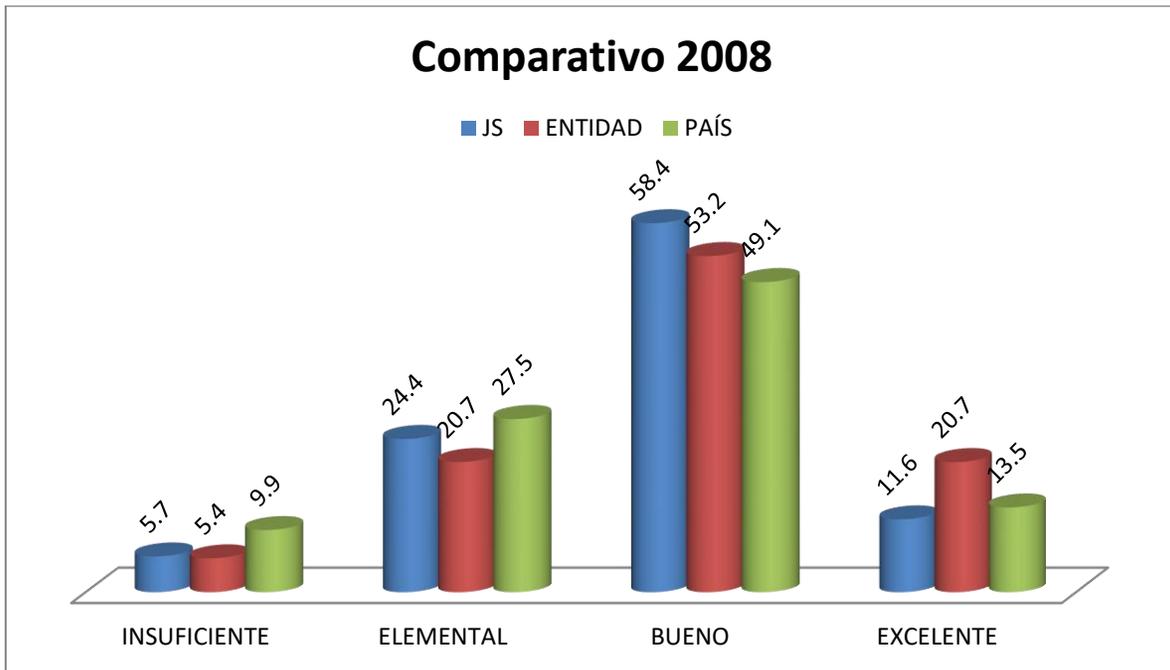


Figura 15. ENLACE 2009 comparativo entre el Colegio, Entidad D. F. y país.

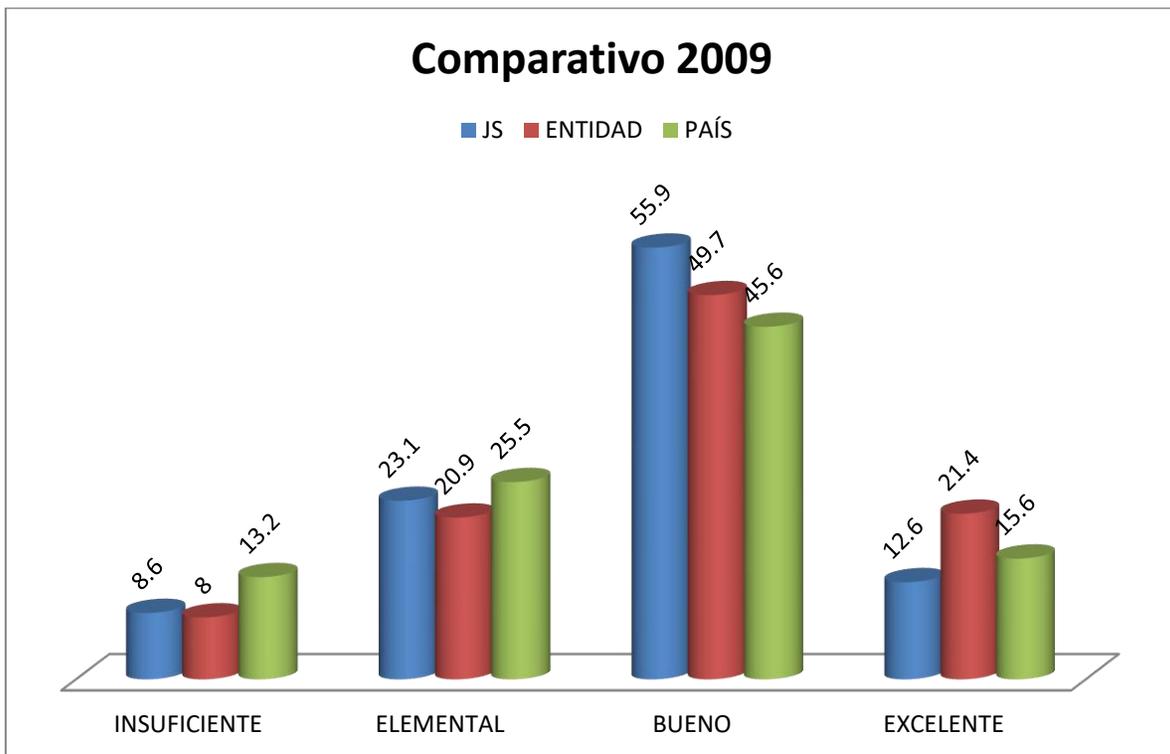
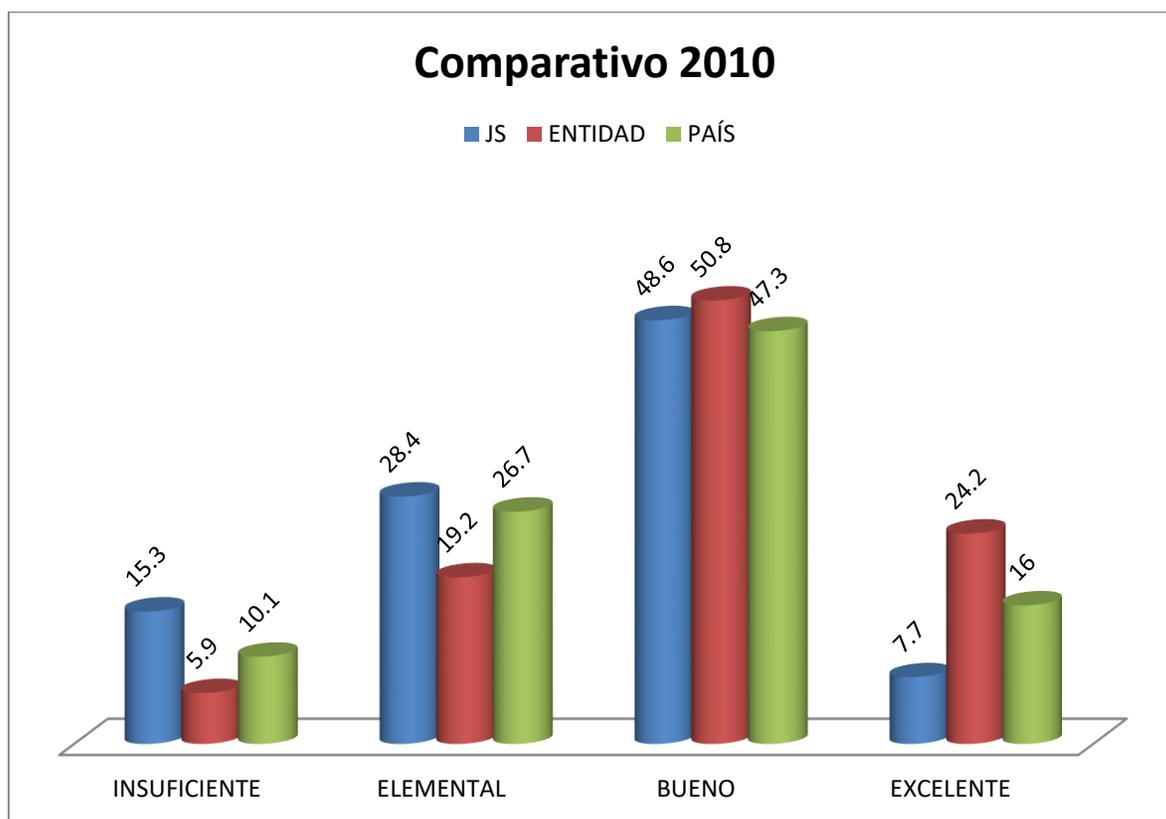


Figura 16. ENLACE 2010 comparativo entre el Colegio, Entidad D. F. y país.



Una situación todavía más crítica es la que se observa al comparar el desempeño global de la escuela (de los cuatro planteles analizados) con el desempeño de la entidad y del país.

Si bien los dos primeros años se obtuvo un desempeño bueno superior a la media de la entidad y la media nacional, en el 2010 el desempeño decreció significativamente, basta para ello mencionar que a nivel entidad el 75% de los alumnos se ubicó en los niveles bueno y excelente, a nivel nacional el 63% se encontró en esos rangos y en el colegio estudiado sólo el 56% estuvo ahí. Esta situación se ha mantenido en los años siguientes y la diferencia entre entidad y el colegio estudiado va desde los 10 hasta los 15 puntos porcentuales y entre el colegio y el país de los 5 a los 10 puntos.

Figura 17. ENLACE 2011 comparativo entre el Colegio, Entidad D. F. y país.

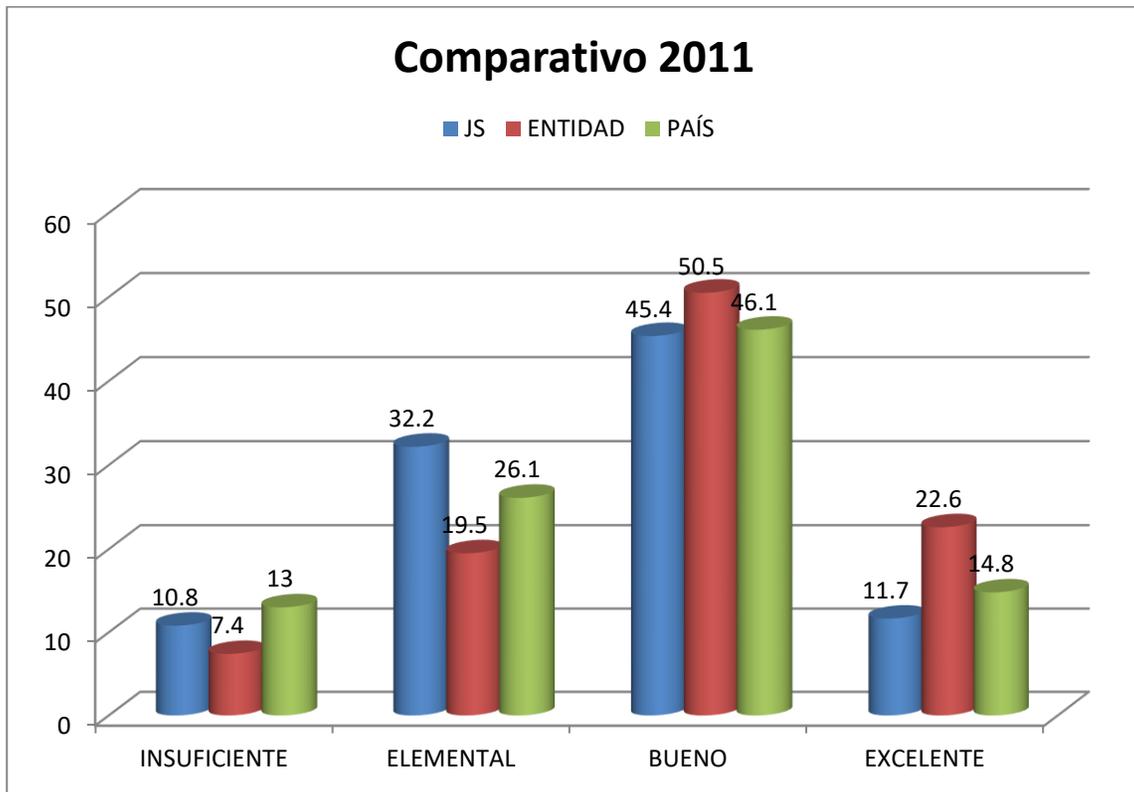


Figura 18. ENLACE 2012 comparativo entre el Colegio, Entidad D. F. y país.

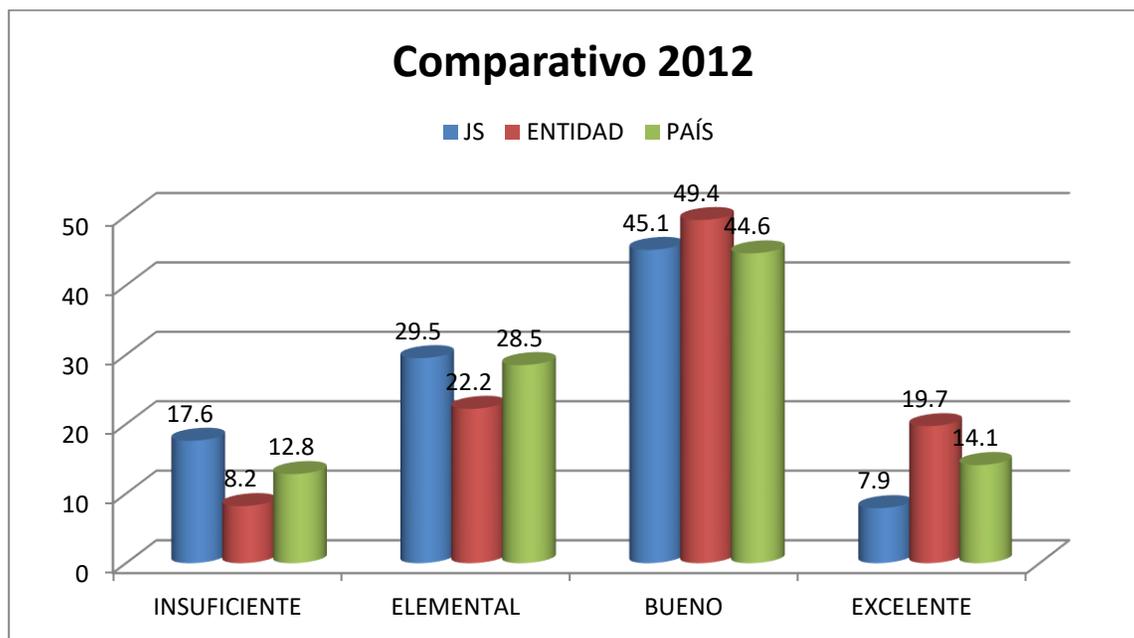


Figura 19. ENLACE 2013 comparativo entre el Colegio, Entidad D. F. y país.

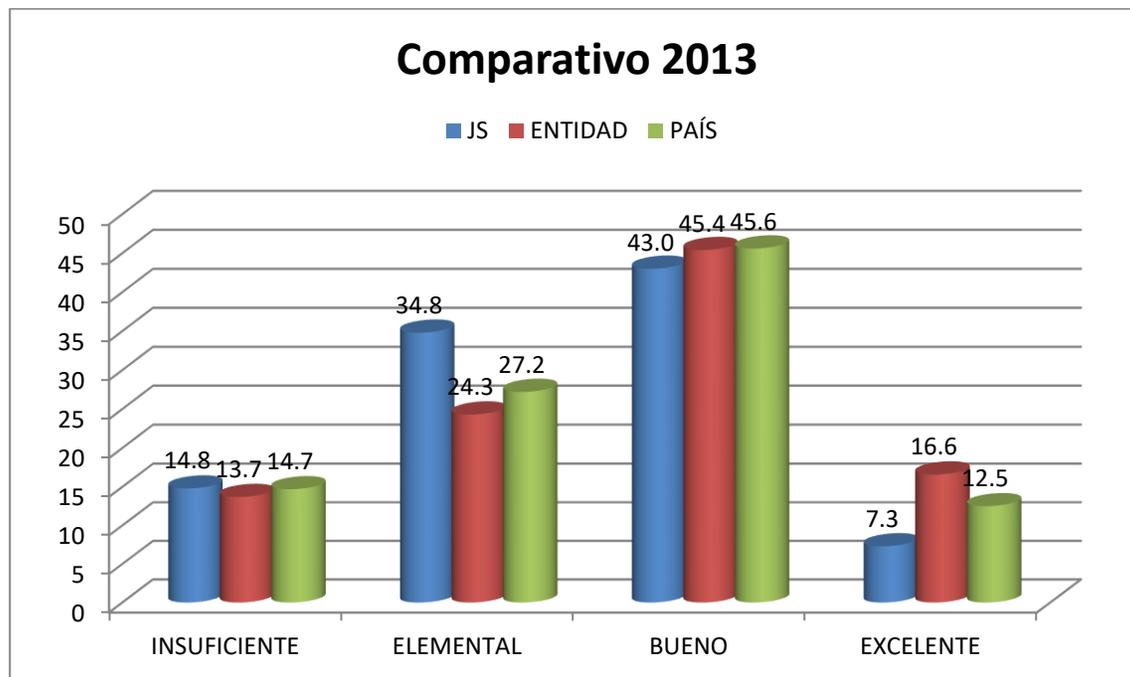
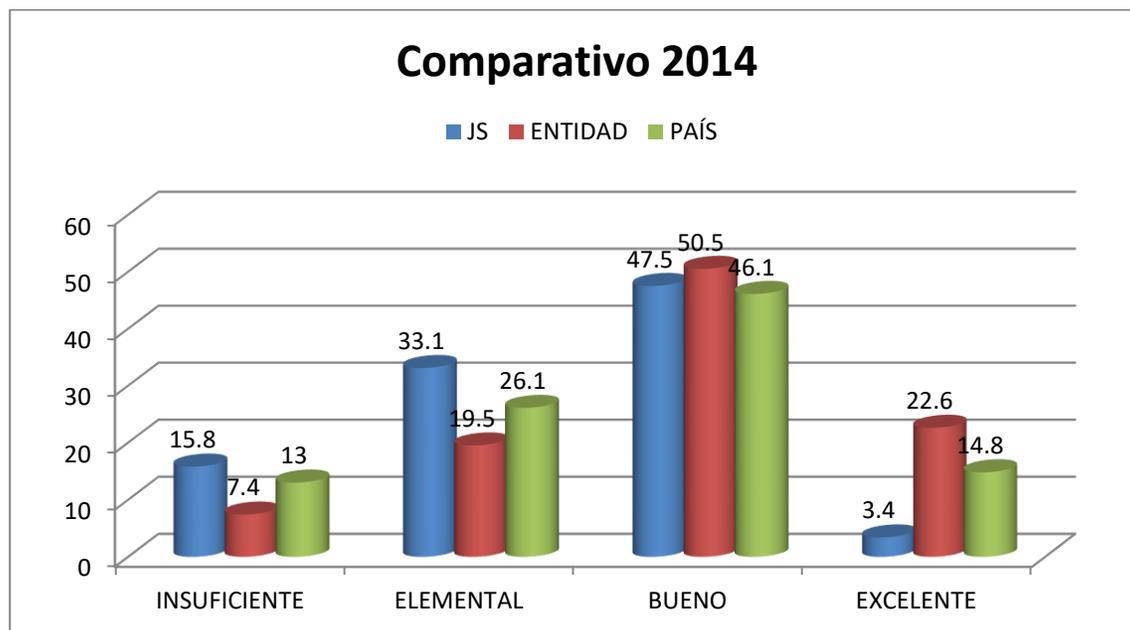


Figura 20. ENLACE 2014 comparativo entre el Colegio, Entidad D. F. y país.



Por otro lado, se aprecia que los alumnos de excelencia no están ni remotamente cercanos a los porcentajes registrados por entidad y por país: 24% a

nivel entidad, 16% a nivel nacional y sólo 7.7% en el colegio estudiado. Más crítica se torna la situación de este colegio si consideramos que el nivel de insuficiencia pasó de 5.7% en el 2008 a 8.6% en el 2009, 15.3% en el 2010, llegando hasta el 17.6% en el 2012; manteniéndose cercano al 15% en los años 2013 y 2014. Desconcertantes se muestran los resultados de las dos primeras aplicaciones de PLANEA (2015 y 2016) en los que más del 50% de los alumnos se encuentra en el primer nivel de logro con un 10% superior a los resultados de entidad y país en el 2015 y 20% en el 2016. En estas dos mismas aplicaciones, los alumnos ubicados en nivel de logro IV son evidentemente inferiores en el colegio que en la entidad y en el país. Los resultados de 2017, como ya se mencionó son radicalmente diferentes y tanto en el colegio estudiado como en la entidad y en el país, los alumnos se ubicaron en los niveles de logro II y III presentando la entidad un sensible aumento de alumnos en nivel de logro IV.

Figura 21. PLANEA 2015 comparativo entre el Colegio, Entidad D. F. y país.

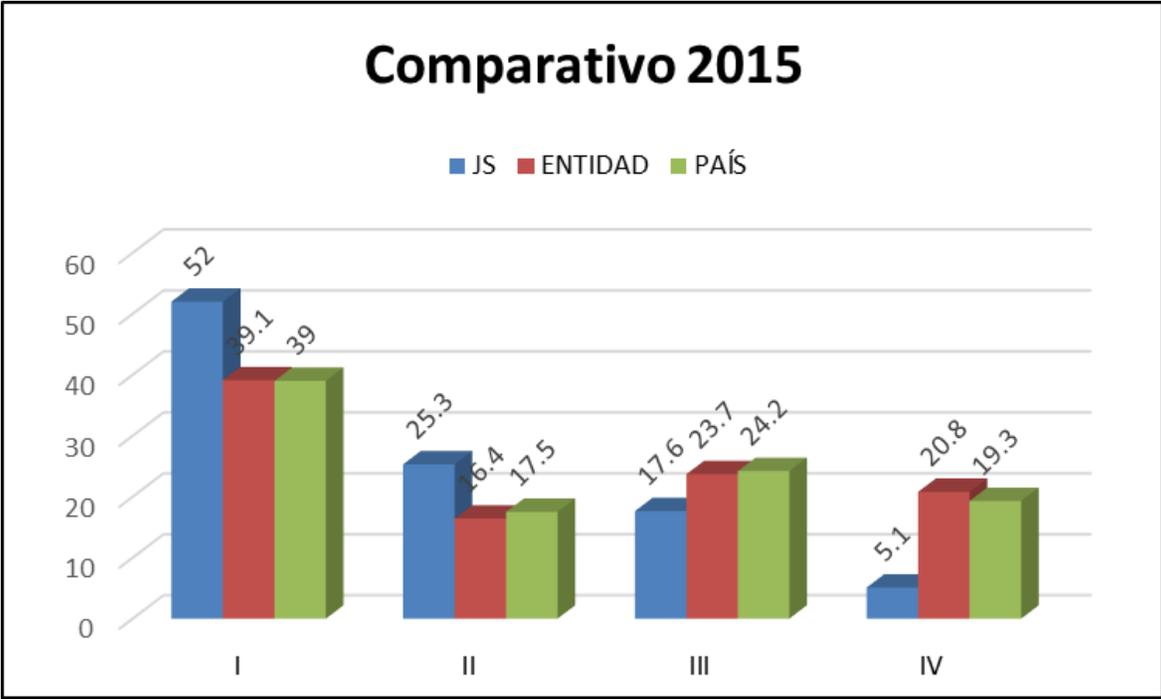


Figura 22. PLANEA 2016 comparativo entre el Colegio, Entidad D. F. y país.

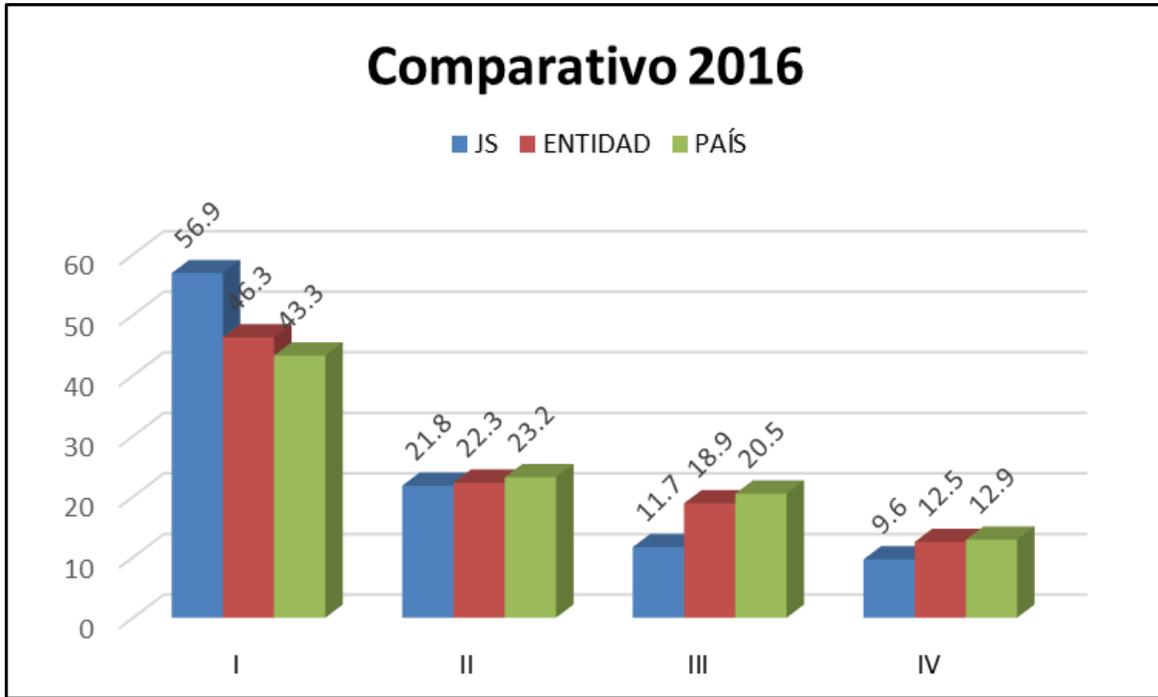
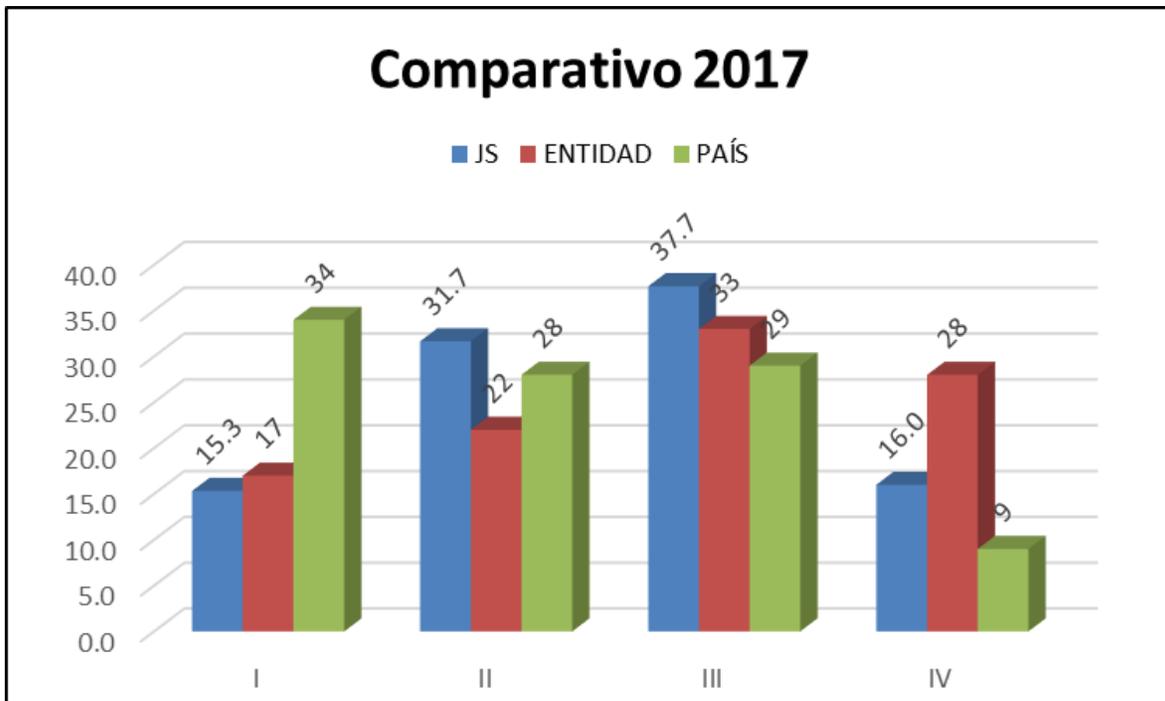


Figura 23. PLANEA 2017 comparativo entre el Colegio, Entidad D. F. y país.



El análisis del tipo de preguntas en las que los alumnos de los cuatro planteles tuvieron más índice de error (se trata de 15 preguntas en las que más del 60% de los examinados respondió incorrectamente) arroja que la mayor dificultad de los alumnos está en responder correctamente preguntas con un nivel de complejidad más alto, es decir, que requieren de un nivel de comprensión inferencial o interpretativa en donde deban realizar inferencias, hasta llegar a un nivel crítico o profundo (*vedi supra*) en el que se solicita que los alumnos hagan evaluaciones y críticas a partir de lo leído.

La experiencia de ENLACE y PLANEA demuestra que es necesario realizar no un trabajo remedial previo a la aplicación de la prueba, sino un trabajo mirado al desarrollo de habilidades de lectura que sea de carácter permanente y que comience ya desde el primer año.

Una vez expuesta la complejidad de la problemática de la falta de comprensión lectora en la escuela estudianta, se describe en el siguiente capítulo el Nivel Medio Superior y en especial el subsistema incorporado a la Dirección General de Bachillerato así como la reforma y la incorporación del modelo por competencias.

CAPÍTULO III

LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

Capítulo 3

La Educación Media Superior en México

3.1 El Bachillerato General incorporado a la DGB

En México, la Educación Media Superior comprende el Bachillerato, que permite el acceso al nivel superior, así como la educación profesional que no necesariamente es Bachillerato pero que con la acreditación de algunas materias más da acceso también a la educación universitaria. Tiene una duración entre dos y tres años.

Los diferentes subsistemas que ofrecen este tipo de estudios se agrupan en cinco direcciones de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) que a su vez depende de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

1. Dirección General de Educación Tecnológica y Agropecuaria (DGETA). Sistema para formación de técnicos y profesionales en diferentes disciplinas agropecuarias, así mismo, brinda atención a la población rural en diferentes demandas de capacitación y asistencia técnica.
2. Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI). Servicio educativo de nivel medio superior tecnológico.
3. Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT). Ofrece cursos de capacitación para y en el trabajo.
4. Dirección General en Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM). Este sistema brinda formación educativa en el nivel medio superior con una carrera tecnológica dirigida al ámbito marítimo-pesquero y acuacultural; enfocada principalmente hacia la investigación científica, innovación tecnológica, conservación ambiental, extracción racional, transformación y comercialización.
5. Dirección General de Bachillerato (DGB). Se trata del plan de estudios del bachillerato general que ofrece tres tipos de modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta.

Es necesario profundizar un poco más sobre la DGB ya que la propuesta curricular que se presenta está pensada para su implementación en este subsistema.

El Bachillerato General se cursa en dos o tres años divididos en seis cuatrimestres o semestres respectivamente. Las materias que componen el mapa curricular están agrupadas en tres componentes:

1. Componente de formación básico
2. Componente de formación propedeútica (estas materias se cursan en quinto y sexto semestres o cuatrimestres)
3. Componente de formación para el trabajo (se integran al mapa curricular ya desde tercer y cuarto semestres o cuatrimestres)

Durante el primer semestre se cursan siete materias:

- Matemáticas I
- Taller de Lectura y Redacción I
- Química I
- Introducción a las Ciencias Sociales
- Ética y valores I
- Informática I
- Lengua Adicional al Español I

En el segundo semestre las materias a cursar son las siguientes siete:

- Matemáticas II
- Taller de Lectura y Redacción II
- Química II
- Historia de México I
- Ética y valores II
- Informática II
- Lengua Adicional al Español II

En el tercer semestre se cursan seis materias más dos de formación para el trabajo

- Matemáticas III
- Literatura I
- Física I
- Biología I
- Historia de México II
- Lengua Adicional al Español III

En cuarto semestre siguen siendo seis materias más dos de formación para el trabajo.

- Matemáticas III
- Literatura I
- Física I
- Biología I
- Estructura Socioeconómica de México
- Lengua Adicional al Español III

En quinto y sexto semestres, según la escuela específica, los alumnos escogen uno entre dos a cuatro bloques, mismos que integran materias del componente propedéutico y que como su nombre lo indica, son específicas de alguna carrera universitaria y dan la posibilidad al estudiante de tener un panorama general sobre lo que se estudia en una determinada licenciatura.

En el caso específico del colegio donde se realiza este estudio, se han integrado dos bloques, el A y el B; el primero denominado de Físico-matemáticas y de la Salud y el segundo llamado de Ciencias Sociales y Económico-administrativas. Las materias que en ellos se imparte son las que se enlistan a continuación más dos materias de formación para el trabajo:

Bloque A

Quinto semestre

Geografía

Historia Universal Contemporánea

Temas Selectos de Química I

Ciencias de la Salud I

Temas selectos de Física I

Cálculo diferencial

Filosofía

Ecología y medio ambiente

Metodología de la investigación

Temas Selectos de Química II

Ciencias de la Salud II

Temas selectos de Física II

Cálculo integral

Sexto semestre

Bloque B

Quinto semestre

Geografía

Historia Universal Contemporánea

Ciencias de la Comunicación I

Economía I

Administración I

Psicología I

Sexto semestre

Filosofía

Ecología y medio ambiente

Metodología de la investigación

Ciencias de la Comunicación II

Economía II

Administración II

Psicología II

Además de estas materias se imparten otras complementarias distribuidas en los diferentes semestres como Orientación Educativa (durante los 6 semestres); Formación Empresarial (durante 4 semestres); Actividades deportivo recreativas (los seis semestres); optativa de razonamiento matemático o informática (los seis semestres).

3.2 La Reforma Integral de la Educación Media Superior

Es innegable la importancia que la Educación Nacional tiene en el desarrollo del país, basado en este hecho, el Artículo Tercero constitucional habla del derecho de los mexicanos a la educación, misma que deberá preparar a las personas para enfrentar la vida en libertad, partiendo del valor cívico de la responsabilidad, y

desarrollando a plenitud las facultades humanas (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2015). Al Estado corresponde trabajar para que se cumpla esta meta, sin embargo, aún persisten rezagos considerables en el sistema educativo nacional donde si bien la cobertura a nivel primaria es satisfactorio, en los demás niveles es insuficiente. Entre los rezagos más importantes, según marca el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018), se encuentran la falta de oportunidades de gran parte de la población para acceder a una educación de calidad, y a los avances en materia de tecnología e información. Otro reto ligado al anterior es superar la desvinculación entre la educación media superior y superior y el sistema productivo. El rezago educativo de la juventud impide avanzar con un mejor ritmo en lo referente a crecimiento económico y superación de la pobreza. Este rezago afecta el logro de otros objetivos nacionales.

A partir de estos retos, en un mundo cada vez más competitivo, todos los actores sociales, incluidos el gobierno, los maestros y los padres de familia coinciden en que el conocimiento se ha transformado en el factor más importante para incrementar la competitividad del país. “Por ello, uno de los objetivos fundamentales de este Plan Nacional de Desarrollo es fortalecer las capacidades de los mexicanos mediante la provisión de una educación suficiente y de calidad. Se trata de concentrar los esfuerzos nacionales en el logro de una profunda transformación educativa mediante la cual los mexicanos de hoy tomen en sus manos el destino de la nación y consigan para las generaciones futuras la realización de un México que alcanza lo que se propone” (Plan Nacional de Desarrollo, 2007-2012).

En este sentido, uno de los objetivos de diversos planes nacionales de desarrollo (incluyendo el actual) es elevar la calidad educativa que comprende los rubros de cobertura, equidad, eficacia y pertinencia. El del sexenio pasado dicta: “Una educación de calidad entonces significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo” (Plan Nacional de Desarrollo, 2007-2012).

Otro de los objetivos es “Fortalecer el acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza media superior, brindando una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias” (Objetivo 13, Plan Nacional de Desarrollo, 2007-2012). Esta permanencia se realizará a través de estrategias que homogenicen la enseñanza media superior de manera que no haya diferencias entre los planes y programas de estudio que puedan dificultar la compatibilidad y el tránsito entre los diferentes subsistemas. En este sentido, el Plan Nacional de Desarrollo contempla diversas estrategias:

ESTRATEGIA 13.1 Impulsar programas permanentes de capacitación y profesionalización de los maestros del sistema de educación media superior para que tengan las competencias didácticas, pedagógicas y de contenido de sus asignaturas que requieren para un desempeño pedagógico adecuado.

ESTRATEGIA 13.2 Revisar el marco reglamentario e instrumentar procesos de evaluación en el sistema de educación media superior.

Por eso, se llevará a cabo un profundo esfuerzo de revisión de la normatividad de ese nivel educativo, y un mejoramiento de sus sistemas de evaluación, adoptando las mejores prácticas nacionales e internacionales.

ESTRATEGIA 13.3 Fortalecer la vinculación entre el sistema de educación media superior y el aparato productivo.

ESTRATEGIA 13.4 Impulsar una reforma curricular de la educación media superior para impulsar la competitividad y responder a las nuevas dinámicas sociales y productivas.

Se consolidará la reforma curricular y se diseñará un sistema de indicadores de impacto que permita evaluar la calidad y pertinencia de los contenidos y habilidades transmitidas en este nivel

educativo, de manera que respondan mejor a las necesidades y expectativas de los alumnos y del sector productivo.

ESTRATEGIA 13.5 Consolidar un sistema articulado y flexible de educación media superior que permita la movilidad de los estudiantes entre subsistemas. Se diseñará un modelo que garantice que los alumnos cuenten con un mínimo de capacidades requeridas en este nivel (tronco común) que les permita transitar de una modalidad a otra.

Para cumplir con los retos y objetivos del Plan Nacional de Desarrollo (2017-2012) en materia de educación, la Secretaría de Educación Pública realizó la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (2008). Dicha Reforma en sus ejes principales establece los retos de cobertura, calidad y equidad de los que ya nos habla el Plan Nacional de Desarrollo de ese sexenio, así mismo, entre sus principios básicos se encuentra el reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato en el ámbito de un Marco Curricular Común basado en desempeños terminales y competencias, y los mecanismos de gestión de la Reforma, entre ellos el apoyo al estudiante y el desarrollo de la planta docente.

Los cuatro ejes marcados por la Reforma Integral de la Educación Media Superior, son, a saber:

- 1) Construcción de un Marco Curricular Común con base en competencias
- 2) Definición de las características de las distintas opciones de operación de la Educación Media Superior, en el marco de las modalidades que contempla la Ley
- 3) Mecanismos de gestión de la Reforma (formación docente, apoyo a los estudiantes, evaluación integral, entre otros)

- 4) Reconocimiento de los estudios realizados en el marco del sistema a través de una certificación nacional complementaria a la que actualmente emite cada institución

3.3 Bachillerato y las competencias

En los últimos años, en la bibliografía científico metodológica se le presta gran atención a la enseñanza por competencias como medio altamente efectivo para estimular la actividad por competencias de los estudiantes y educar en ellos su pensamiento científico creador. Se han logrado resultados significativos en su aplicación en el proceso pedagógico y se discuten las posibilidades de utilización de los métodos de la ciencia directamente en el proceso docente.

La enseñanza por competencias no excluye, sino que se apoya en los principios del constructivismo y en los principios de la didáctica tradicional. Su particularidad reside en que debe garantizar una nueva relación de la asimilación de las competencias de los nuevos conocimientos con la actividad científica y creadora a fin de reforzar la actividad del estudiante.

Sin querer ser exhaustivos, analizaremos las funciones, los principios y los fundamentos de este tipo de corriente educativa.

La función básica de la enseñanza por competencias es el desarrollo del pensamiento creador de los estudiantes.

La palabra competencia deriva del latín, *competere*, que quiere decir te compete, eres responsable de hacer algo.

En la educación se utiliza este significado ya que no basta con aprender conocimiento, hay que saber usarlo y aplicarlo con responsabilidad. Se debe crear la coherencia necesaria entre lo que se piensa, se dice y se hace. La persona no es lo que sabe, sino lo que sabe pensar para hacer. Cuando se trabaja por competencias el alumno se hace responsable de su propio aprendizaje, se hace competente, no necesariamente competitivo.

Desde los años sesenta Chomsky y Dell Hymes (1972) en lingüística hablan de competencias comunicativas⁸ vistas como un bagaje inherente a la especie humana. La competencia es la base del conocimiento, pero se amplía al abordar la habilidad para usarlo en contexto.

Vista desde el mundo de la educación la competencia es “una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo un papel, un desempeño, una actividad o una tarea” (Argudín, 2005, p. 3).

En la definición adoptada aquí, una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. Es la interacción de saberes –cognitivos, procedimentales, actitudinales, y metacognitivos– enmarcada en principios valorales, que genera evidencias articuladas y potencia actuaciones transferibles a distintos contextos, apoyadas en conocimiento situacional, identificados a través de evidencias transformadoras de la realidad (Frade, 2008).

Una competencia, por tanto, es una meta terminal que, al igual que los objetivos o los propósitos que se establecían antes, define el punto al cual debe llegar el docente en el interior del salón de clase. Sin embargo, las competencias se desarrollan en el quehacer cotidiano, en alguna medida todos somos competentes y corresponde a la escuela potenciar esas habilidades.

Las competencias articulan saberes de distintos orígenes, se construyen en la práctica social, en procesos dialógicos, y son flexibles más que productos terminados. Los cuatro saberes que integran son (Acuerdo 444, 2008):

- *Saber por sí mismo*

Como conocimiento base y explicativo que considera la comprensión.

- *Saber hacer*

⁸ En las que ya se profundizó en el Capítulo 1 (*vedi supra*).

Como la puesta en juego de habilidades basadas en los conocimientos.

■ *Saber ser*

Como la parte más compleja por sus implicaciones de carácter actitudinal e incluso valoral.

■ *Saber transferir*

Como la posibilidad de trascender el contexto inmediato para actuar y adaptarse a nuevas situaciones o transformarlas.

Entonces, ser competente es saber hacer y saber actuar entendiendo lo que se hace, comprendiendo cómo se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos a favor del bienestar humano.

En efecto, una competencia supone que la persona tiene que saber hacer las cosas, pero no mecánicamente sino con conocimiento de causa, con cierta habilidad y destreza que le permite ser y hacer con los otros.

Desde el punto de vista del diseño curricular, una competencia es la capacidad específica que tiene un sujeto para desempeñarse considerando la demanda que se produce en su entorno y sobre la cual tiene intención.

Los niveles de desempeño de una competencia se diseñan tomando en cuenta los siguientes elementos:

- Conocimientos: temas.
- Habilidades del pensamiento: verbos mentales (definidos por Benjamín Bloom, los cuales se relacionan con ciertas habilidades del pensamiento necesarias para conocer algo y que fueron establecidas por Robert Marzano).
- Contexto: personal, privado, público, conocido, local, comunitario, histórico, estatal, nacional, internacional, universal.
- Actitud: interés y valor que se le asigna a la tarea.

Según marca el Acuerdo 450 (2008, p. 8) “...todos los planes y programas de estudio deberán cubrir las competencias genéricas y las disciplinares básicas”; entendiendo las competencias genéricas como “...competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias” (Acuerdo 444, 2008, p. 5); “...son aquéllas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, las que les permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida” (Acuerdo 444, 2008, p. 5-6).

En el Acuerdo 444 (2008, p. 6-10) asimismo se establecen las 11 competencias genéricas divididas en seis categorías:

Se autodetermina y cuida de sí

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.

Se expresa y se comunica

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Piensa crítica y reflexivamente

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Aprende de forma autónoma

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

Trabaja en forma colaborativa

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Participa con responsabilidad en la sociedad

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Por otro parte, las competencias disciplinares básicas quedan definidas como “...naciones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que se consideran los mínimos necesarios para cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida” (Acuerdo 444, 2008, p. 10-11). Dichas competencias se agrupan en cuatro campos disciplinares básicos:

- **Matemáticas:** Buscan propiciar el desarrollo de la creatividad, el pensamiento lógico y crítico del estudiante en la resolución de problemas más allá del salón de clases a través de conocimientos y habilidades.
- **Ciencias experimentales:** Se busca que los estudiantes conozcan y apliquen los métodos y procedimientos de las ciencias experimentales para la resolución de problemas cotidianos y la comprensión racional de su mundo. Enfoque práctico.
- **Ciencias sociales:** Competencias orientadas a la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio, ajenos al dogmatismo y autoritarismo. Interpretación crítica del entorno social.
- **Comunicación:** Competencias referidas a la capacidad de los estudiantes de comunicarse efectivamente en español y lo esencial en una segunda lengua en diversos contextos, mediante el uso de distintos medios e instrumentos.

Dentro de cada campo disciplinario se integra un determinado número de competencias disciplinares así como sus indicadores de desempeño; para el campo de las Matemáticas son ocho competencias, para el de Ciencias Experimentales son 18; para las Ciencias Sociales son 17 y para el área de Comunicación son 11, mismas que se reportan íntegras al ser la base de toda la curricular para la comprensión lectora.

1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.

2. Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos, preconcepciones y nuevos conocimientos.

3. Plantea supuestos sobre los fenómenos de su entorno, con base en la consulta de diversas fuentes.

4. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.

5. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.

6. Valora la función de las expresiones artísticas y de los medios de comunicación, en la recreación y transformación de la cultura

7. Valora la relevancia del pensamiento y del lenguaje como herramientas para comunicarse en diversos contextos.

8. Analiza aspectos elementales sobre el origen, desarrollo y diversidad de los sistemas y medios de comunicación.

9. Desarrolla y aplica las habilidades de lectura, escritura, oralidad y escucha para comunicarse en una segunda lengua.

10. Aplica estrategias de lectura y escritura considerando la topología textual, la intención y situación comunicativa.

11. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para producir diversos materiales de estudio e incrementar sus posibilidades de formación.

La planeación por competencias establece qué se tiene que tomar en cuenta (competencias, indicadores de desempeño, conocimientos, habilidades de pensamiento, destrezas y actitudes, situación didáctica, secuencia didáctica e

instrumentos de evaluación) para luego diseñar el escenario de aprendizaje que conduzca a los estudiantes a desarrollar su propio desempeño.

Libre tránsito

Finalmente, el cuarto eje de la Reforma Integral de la Educación Media Superior prevé el reconocimiento de los estudios realizados en el marco del sistema a través de una certificación nacional complementaria a la que actualmente emite cada institución, esto deriva en el reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato en el ámbito de un Marco Curricular Común que garantizará que los alumnos cuenten con un mínimo de capacidades requeridas en este nivel (tronco común) que les permita transitar de una modalidad a otra. De esta manera, la eficiencia terminal será más alta puesto que el libre tránsito se hará a través del promedio del historial académico descontando las materias reprobadas (siempre y cuando no excedan tres) mismas que quedará a deber con la materia correspondiente si la hubiese en el mapa curricular o con una de la misma área.

De esta manera se beneficiará a los alumnos de cualquier escuela de proveniencia, aunque el mapa curricular cursado sea muy diferente y se le dará validez a sus estudios. Además, no quedarán a deber materias extras de las que debían inicialmente.

En el siguiente capítulo se presenta la teoría sobre el diseño curricular que está a la base de la propuesta curricular para la materia de competencia lectora motivo de esta investigación.

CAPÍTULO IV
DISEÑO CURRICULAR

Capítulo IV

Diseño curricular

“Planear es un acto de inteligencia cuyo propósito es racionalizar la selección de alternativas para el futuro. Implica un ejercicio libre de la razón para definir con claridad los fines a los que se orienta la acción y desentrañar los mejores medios para alcanzarlos.”

(Villareal, 1980)

4.1 La teoría curricular

Hablar de Currículo y diseño curricular resulta complejo en cuanto existen múltiples definiciones y acepciones de estos términos, en dependencia de la escuela y el autor aunque es evidente que el currículo tiene que ser la columna vertebral de la Institución Educativa.

Para los fines de este trabajo, un currículo es la acepción singular en español del latín *curriculum*. El currículum se puede definir como “un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos” (Gvirtz y Plamidessi, 1998, p. 6). Así pues, Currículum se refiere al conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo. De modo general, el currículum responde a las preguntas ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? Por lo tanto, no debe confundirse currículo con plan de estudios (lo que se estudia).

El currículo, en el sentido educativo, es el diseño que permite planificar las actividades académicas. Mediante la construcción curricular, la institución plasma su concepción de educación. De esta manera, el currículo permite la previsión de las cosas que hemos de hacer para posibilitar la formación de los educandos. El

concepto currículo en la actualidad ya no se refiere sólo a la estructura formal de los planes y programas de estudio; sino a todo aquello que está en juego tanto en el aula como en la escuela.

En términos generales, se adopta la concepción de currículo de Gimeno Sacristán (1988) quien lo reconoce como el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y la práctica posible, dadas unas determinadas condiciones. El currículo es la expresión y la concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto".

Referirnos al desarrollo de la teoría curricular, es referirse a un amplio campo problemático y complejo. Según Ángel Díaz Barriga (1996), la teoría curricular nace como expresión de una "nueva" articulación entre escuela-sociedad. La problemática curricular inicia a partir de este siglo con el nacimiento de la educación industrial, propia de las sociedades capitalistas. Así pues, el concepto "currículo" es creado en el contexto de la pedagogía de la sociedad industrial.

Hilda Taba (1962) y Ronald Doll (1970) reconducen el surgimiento del término a una crisis de la escuela estadounidense, cambios en la tecnología y en la cultura hacia la década de 1890, por lo tanto, sugieren que el surgimiento de la problemática curricular se da con el periodo de industrialización en los Estados Unidos.

La industrialización estadounidense no sólo produjo migración del campo a la ciudad con su consecuente reorganización de la población, sino que, además, modificó las estructuras internas de sus escuelas y requirió una revisión de las prácticas pedagógicas de la época.

En nuevo pensamiento pedagógico genera tres vertientes que conceptualmente confluyen en tanto se fundamentan en el funcionalismo, pragmatismo y conductismo y que son tecnología educativa, teoría curricular y evaluación.

La didáctica antigua es reemplazada por una nueva y por la moderna teoría del currículo que busca la articulación entre la educación y las exigencias de mano de obra que reclama la industria para su desarrollo, es decir, una educación para la industria. La renovación educativa que exigía el proceso de industrialización no se podía apoyar ni en la concepción ética del hombre que se había conservado del mundo feudal ni en su renovación a través del humanismo liberal de la Revolución Francesa expresado en el pensamiento de Rousseau.

En la industrialización de los Estados Unidos se atribuía a la “educación la tarea de asimilar a esa gente –los inmigrantes- como parte de la raza norteamericana e inculcar en sus hijos, en la medida de lo posible, la concepción anglosajona de rectitud, ley, orden, gobierno popular y despertar en ellos el respeto hacia las instituciones democráticas” (Cremin, 1969 p. 92)

La exigencia de la eficiencia se impuso sobre la concepción de hombre y éste se cosificó; debía recibir sólo la educación necesaria para ejecutar su papel. La propuesta curricular se vio determinada por una necesidad “eficientista”, “utilitarista”.

Los años veinte son prolíficos en el campo de la publicación sobre currículum, el más antiguo es “The curriculum” de Franklin Bobbit de 1918 quien compara al responsable de la elaboración del plan de estudios con un ingeniero, mientras la educación prepara para la vida adulta, el plan de estudios clasifica y detalla la gama total de la experiencia humana con miras a desarrollar un currículo que capacite para ella (citado por Díaz Barriga, 1996). En este sentido, el campo del currículo responde a una teoría que busca establecer la articulación entre escuela y empleo.

Entre principios del siglo pasado y hasta después de la Segunda Guerra Mundial, aparecen formulaciones con mayor nivel de articulación, la publicación de algunos libros permitió orientar la conformación teórica del currículo, entre ellos destacan *Principios básicos del currículo* de Tyler de 1947; *Elaboración del currículo* de Hilda Taba de 1962. A partir de estas publicaciones el campo del currículo ha

desarrollado diversas perspectivas que hasta hoy dan cuenta de los matices y enfoques que tenemos:

a) **El currículum como sistema tecnológico.** Corriente que articula currículum e instrucción, concibiendo al primero como una estructura de objetivos de aprendizaje que definen los resultados o productos específicos. Una de las expresiones de esta corriente técnica en el campo del currículo es la que considera al producto del sistema educativo para el logro de actividades profesionales igual que una empresa.

Así, en este modelo curricular, la evaluación correspondería al enfoque cuantitativo, el que implica la valoración de los avances y progresos del estudiante, correspondiendo al desarrollado por Ralph Tyler cuyas características son identificar y formular metas, propósitos, objetivos y, sobre todo, criterios para decidir, con base en ellos, el logro de lo anterior. Busca diseñar instrumentos que permitan medir la ejecución o puesta en marcha del programa y a partir de los datos obtenidos, determinar el nivel de congruencia o discrepancia con los objetivos formulados previamente.

b) **El currículo como estructura organizada de conocimiento.** Esta perspectiva concibe al currículo como un cuerpo organizado de conocimientos que se transmite sistemáticamente en la escuela.

Los contenidos son un conjunto de conocimientos científicos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que deben aprender los educandos y los maestros deben estimular para incorporarlos en la estructura cognitiva del estudiante. Si bien es cierto que los contenidos son un conjunto de saberes o formas culturales esenciales para el desarrollo y de socialización de los estudiantes, la manera de identificarlos, seleccionarlos y proponerlos en el currículo tradicional ha sido realizada con una visión muy limitada.

La re-conceptualización curricular ha tenido a bien ampliar esa reducida concepción de los contenidos. De acuerdo con Coll (1992), contamos con tres tipos

de contenidos, que se dan simultáneamente e interrelacionadamente durante el proceso de aprendizaje, que son:

Contenidos declarativos (saber)

Estos contenidos se refieren a tres categorías bien definidas:

1. Hechos: Son eventos que acontecieron en el devenir de la historia,
2. Datos: Son informaciones concisas, precisas, sin ambages.
3. Conceptos: Son las nociones o ideas que tenemos de algún acontecimiento que es cualquier evento que sucede o puede provocarse, y de un objeto que es cualquier cosa que existe y que se puede observar.

Los contenidos declarativos a su vez se dividen en factuales y conceptuales. Entendemos por factuales aquellos datos y hechos que proporcionan información verbal. Los contenidos conceptuales son más complejos. Se construyen a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, que no deben ser aprendidos en forma literal, sino abstrayendo su significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que los componen.

Contenidos procedimentales (saber hacer)

Se consideran dentro de los contenidos procedimentales las acciones, modos de actuar y de afrontar, plantear y resolver problemas. Estos contenidos, hacen referencia a los saberes “saber cómo hacer” y “saber hacer”.

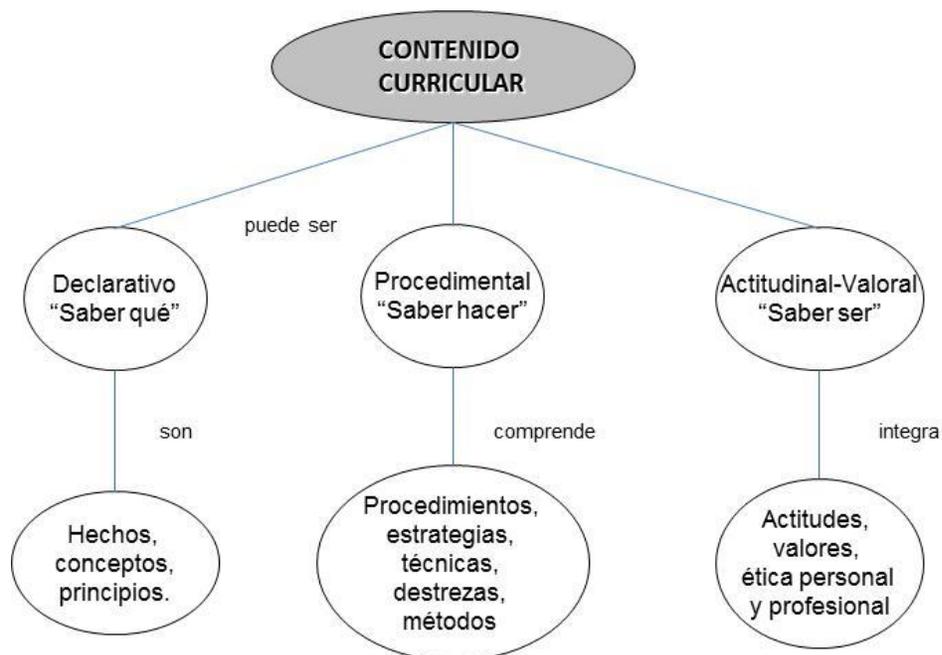
Un contenido procedimental incluye reglas, las técnicas, la metodología, las destrezas o habilidades, las estrategias, los procedimientos; es un conjunto de acciones ordenadas secuencialmente y encaminadas al logro de un objetivo y/o competencia.

Contenidos actitudinales (ser)

Estos contenidos hacen referencia a valores que forman parte de los componentes cognitivos (como creencias, supersticiones, conocimientos); de los contenidos afectivos (sentimiento, amor, lealtad, solidaridad, etc.) y componentes de comportamiento que se pueden observar en su interrelación con sus pares. Son importantes porque guían el aprendizaje de los otros contenidos y posibilitan la incorporación de los valores en el estudiante, con lo que se llega, finalmente, a su formación integral. Por contenidos actitudinales se entiende una serie de contenidos que se pueden clasificar en valores, actitudes y normas.

- **Valores:** Son principios o conceptos éticos que nos permiten inferir un juicio sobre las conductas y su sentido. Son valores, por ejemplo, la solidaridad, la libertad, la responsabilidad, la veracidad, etc.
- **Actitudes:** Son las tendencias a predisposiciones relativamente estables de las personas para actuar de cierta manera. Son las formas como una persona manifiesta su conducta en concordancia con los valores determinados.
- **Normas:** Son patrones o reglas de comportamiento socialmente aceptadas por convención. Indican lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer.

Figura 24. Tipos de contenidos.



c) **El currículo como plan de instrucción.** Se trata de un paradigma en el que se reconoce la importancia de la declaración de intenciones en el currículum, pero considera que no existe el currículum sin la inclusión del diseño de elementos y las relaciones que posiblemente intervienen en la práctica escolar. Se considera que el currículum supone la planificación racional de la intervención didáctica. Según Taba (1974), al elaborar un currículum hay que aplicar todo lo que se conozca sobre el proceso del aprendizaje y el desarrollo del individuo.

d) **El currículo como conjunto de experiencias de aprendizaje.** De acuerdo con Saylor y Alexander (1970), se conceptualiza al currículum como la suma de experiencias que los alumnos pueden obtener en la escuela. La atención a los procesos educativos, y no sólo a los contenidos ni a las experiencias planificadas que no consideran las experiencias vividas, es el principio del currículum como experiencia del alumno en las instituciones escolares. Se pone énfasis en la experiencia sobre el proceso de aprendizaje y su contexto.

e) **El currículo como configuración de la práctica o praxiología.** Se considera que esta perspectiva nace en los años setenta con Schwab (1974). Para este autor, la renovación curricular se logrará sólo apartándose de los objetivos teóricos; sugiere la modalidad práctica en la que su objetivo sea identificar y lograr lo deseable o modificar los deseos. Este paradigma plantea que el currículum se constituye en torno a problemas reales que involucran a los profesores y a los alumnos en escuelas determinadas.

4.2 Metodología del diseño curricular

En México, la planeación educativa ha recibido gran influencia de Europa donde se realiza desde la Segunda Guerra Mundial teniendo en cuenta que la educación debe contribuir al desarrollo de objetivos socialmente válidos. En cuanto a la elaboración y evaluación de currículos, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) destaca tres principios rectores: relevancia, calidad e internacionalización. En cuanto al principio de calidad resalta que la evaluación de programas educativos requiere de la participación

activa del personal docente y de investigación. En la evaluación de la calidad recomienda este organismo que no sólo se haga por criterios financieros e indicadores meramente cuantitativos, sino tomando en cuenta los principios de libertad académica y autonomía institucional.

De acuerdo con Díaz Barriga et al. (1999), las dimensiones de la planeación educativa nos las siguientes:

Social. Es realizada por grupo humanos; son los propios individuos quienes se verán afectados con la implantación de algún plan.

Técnica. Supone el empleo de conocimientos organizados y sistemáticos derivados de la ciencia y la tecnología.

Política. Debe ubicarse en un marco jurisdiccional que la respalde.

Cultural. Cultura entendida como un contexto, un sujeto de identidad o alternativa de valores, la planeación educativa es afectada por la cultura.

Prospectiva. Dimensión de mayor importancia en la planeación; al incidir en el futuro hace posible proponer planteamientos inéditos o nuevas realidades.

Para Díaz Barriga et al. (1999) la planeación es un proceso lógico y sistemático que se divide en las siguientes fases:

1. Diagnóstico
2. Análisis de la naturaleza del problema
3. Diseño y evaluación de las opciones de acción
4. Implantación
5. Evaluación

Taborga (1980) considera que la planeación universitaria se debe realizar bajo cuatro supuestos que en este trabajo se consideran relevantes incluso para la población de Nivel Medio Superior.

Supuesto epistemológico: La planeación se fundamenta en un principio de racionalidad. Dos aspectos se destacan en este supuesto: los fundamentos conceptuales de la planeación y los métodos de conocimiento utilizado.

Supuesto axiológico: Asume determinados valores que sirven para validar y orientar las distintas fases del proceso de planeación y para diseñar posibles opciones de acción y establecer criterios sobre cuál de éstas es la más conveniente.

Supuesto teleológico: Considera que la planeación está sujeta al logro de ciertos fines, objetivos y metas.

Supuesto futuroológico: Considera que la planeación posee una dimensión anticipadora.

Además, Taborga también considera que la planeación tiene, por su temporalidad, la siguiente clasificación:

Concepción retrospectiva. Exploración del pasado.

Concepción prospectiva. Explotación de un futuro ideal. Capacidad de proyectar cambios cualitativos de la realidad.

Concepción circunspectiva. Exploración de las circunstancias del presente.

Finalmente, las etapas de planeación propuestas por Taborga para el ámbito universitario y que bien se podrían considerar para el Nivel Medio Superior, son las siguientes:

1. Captación de la realidad
2. Formulación de valores

3. Diagnóstico de la realidad
4. Futuro deseado en la universidad
5. Medida existente para actuar en la realidad universitaria
6. Futuro factible de la universidad
7. Elaboración de planes y proyectos
8. Ejecución de planes y proyectos
9. Evaluación y seguimiento

Por su parte Phenik (1968) considera que una definición de currículum debe tener por lo menos tres componentes.

1. Qué se estudia: El contenido o materia de instrucción.
2. Cómo se realiza el estudio y la enseñanza: el método de enseñanza.
3. Cuándo se presentan los diversos temas: el orden de instrucción.

Taba (1976) señala que todo currículum debe comprender “una declaración de finalidades y de objetivos específicos, una selección y organización de contenido, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de los resultados”.

Según Arnaz (1981), el currículum debe tener cuatro elementos:

- a) Objetivos curriculares
- b) Plan de estudios
- c) Cartas descriptivas
- d) Sistema de evaluación

Johnson (1970) considera el currículum como algo más que el conjunto de las experiencias del aprendizaje, se refiere al aprendizaje terminal del alumno como resultado de la enseñanza. Para este autor el currículum especifica los resultados que se desean obtener del aprendizaje, los cuales deben estar estructurados previamente; de esta manera hace referencia a los fines como resultado del

aprendizaje y sostiene que el currículo no establece los medios (es decir, las actividades y los materiales) sino los fines.

Arredondo (1981) establece una de las concepciones más completas de currículo al que considera como el resultado del análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; la definición (tanto explícita como implícita) de los fines y objetivos educativos; la especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de manera que se logren los fines propuestos.

Todos estos autores conciben el currículo como un proceso dinámico de adaptación al cambio social en general y al sistema educativo en particular.

Estas definiciones se refieren al currículo incluyendo elementos internos como especificación de los contenidos, métodos de enseñanza, secuencia de instrucción, objetivos, evaluación, programas, planes, relación maestro-alumno, recursos materiales y horarios. Algunas otras definiciones, además de referirse a varios de estos elementos internos, incluyen cuestiones tales como las necesidades y características del contexto y del educando y los medios y los procedimientos para la asignación de recursos y características del egresado.

De toda la variedad de definiciones deriva el uso indiscriminado del término como programa y plan de estudios para definir currículum o usados como sinónimos. Sin embargo, como bien lo señala Arnaz (1981), el plan de estudios es sólo un componente del currículo. El currículo dirige la enseñanza.

El diseño de programas de estudio, la organización de experiencias de aprendizaje y el diseño de contenidos de enseñanza-aprendizaje, sin bien son elementos constitutivos del currículo, de ninguna manera representan el único objeto de su estudio.

Para conformar un currículo es necesario desarrollar el proceso del diseño curricular. El diseño curricular es el conjunto de fases y etapas que se deberán integrar en la estructuración del currículo. El diseño es un proceso y el currículo es el resultado de dicho proceso.

Según Arredondo (1981), el diseño curricular es un proceso dinámico, continuo, participativo y técnico, en el que se distinguen cuatro fases:

1. Análisis previo, se analizan las características, condiciones y necesidades del contexto social, político y económico del contexto educativo, del educando y de los recursos disponibles y requeridos.
2. Se especifican los fines y los objetivos educacionales con base en el análisis previo; se diseñan los medios (contenidos y procedimientos) y se asignan los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos con la idea de lograr dichos fines (diseño curricular).
3. Se ponen en práctica los procedimientos diseñados (aplicación curricular).
4. Se evalúa la relación que tienen entre sí los fines, los objetivos, los medios y los procedimientos de acuerdo con las características y las necesidades del contexto, del educando y los recursos; así como también se evalúan la eficacia y la eficiencia de los componentes para lograr los fines propuestos (evaluación curricular).

Johnson (1970) considera que la estructura curricular debe reflejar las relaciones internas de la estructura de una disciplina y afirma que son tres las fuentes del currículo: Los que aprenden (los alumnos), se deben considerar sus necesidades e intereses; la sociedad, de ella hay que tomar en cuenta los valores y los problemas; las disciplinas deben reflejar el conocimiento organizado.

El diseño curricular comprende las mismas etapas de la planeación (diagnóstico, análisis de la naturaleza del problema, diseño y evaluación de las posibilidades de acción e implantación y evaluación).

Ralph Tyler, quien tuvo una fuerte influencia en México afirma que para elaborar el currículo es necesario responder a las siguientes preguntas (Tyler, 1998):

1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
2. De todas las experiencias educativas, ¿cuáles ofrecen probabilidades de alcanzar esos fines?
3. ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?
4. ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?

La primera interrogante es fundamental ya que las metas y objetivos educativos deben transformarse en criterios para seleccionar el material, bosquejar el contenido del programa, elaborar los procedimientos de enseñanza y preparar los exámenes.

Para seleccionar los objetivos se deben considerar las diversas fuentes de información como:

- El estudio de los propios educandos.
- El estudio de la vida contemporánea fuera de la escuela.
- Las consideraciones filosóficas.
- La función de la psicología del aprendizaje.
- Los especialistas de distintas asignaturas.

Cuando se trabaja con el enfoque curricular por competencias no se diseñan ni objetivos ni propósitos, porque cuentan con otros marcos teóricos. Aunque los tres conceptos son metas terminales en el diseño curricular, la teoría sobre la cual se sustenta su diseño y aplicación en los planes y programas es totalmente diferente, de ahí que lo que se espera obtener como fruto del proceso educativo también lo sea.

Según Laura Frade (2008), el diseño curricular por competencias debe incluir los siguientes aspectos:

- Meta terminal y procesual: puntualiza a dónde debe llegar el maestro, pero también cómo debe hacerlo, por eso se escribe en presente; señala qué debe saber hacer el alumno durante la clase.
- Marco teórico cognitivo – conductual: el conocimiento, al ser usado por el pensamiento con diferentes habilidades, lleva a un desempeño que tiene intenciones de quien lo realiza, una meta a la cual llegar.
- Se redactan oraciones en tercera persona, presente y singular, con el sujeto implícito: verbo + objetivo directo + condición.
- El diseño es por bloques o por unidades que pueden o no ser independientes unas de otras; la secuencia depende de qué tan generales se redacten las competencias en el perfil de egreso.
- Cada competencia cuenta con indicadores de desempeño y con niveles de desempeño.
- Se trabaja todo a la vez; conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes.
- Se trabaja por situaciones didácticas, por escenarios de aprendizaje que incluyen secuencias de actividades articuladas que buscan que se desplieguen desempeños.
- Se centra en el desarrollo de desempeños específicos, en la resolución de problemas, alternativas y creaciones para la vida por parte del estudiante.
- Se planea pensando qué tiene que hacer el alumno para desarrollar la competencia.
- Se evalúa el aspecto formativo, al identificar el proceso para el desarrollo de la competencia mediante evidencias; y el sumativo, aplicando exámenes en los que se observe el resultado.

En efecto, una competencia supone que la persona tiene que saber hacer las cosas, pero no mecánicamente sino con conocimiento de causa, con cierta habilidad y destreza que le permite ser y hacer con los otros.

Desde la perspectiva de la investigación curricular podemos asumir que “el currículum es un sistema que abarca toda la realidad educativa en la cual, a una de sus fases, se la denomina enseñanza” (Bolívar, 1995, p. 96).

Una vez realizado este recorrido por la teoría curricular y la metodología del diseño curricular, en el siguiente capítulo se presenta la propuesta curricular para la asignatura de Comprensión Lectora.

4.3 Investigaciones relacionadas con el diseño curricular

En el contexto universitario de México, Jiménez (2002) entrevistó a profundidad a veintidós académicos que han participado en diseños curriculares de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Las entrevistas posibilitaron obtener información precisa sobre los siguientes procesos: organización de los grupos colegiados; formación académica en el campo curricular que tienen los participantes; proceso metodológico que siguen en el diseño de planes y programas de estudio. Una conclusión de peso la constituyó el hecho de que los cuerpos colegiados integrados para realizar proyectos curriculares no están organizados interdisciplinariamente, ya que sólo participan académicos en la disciplina, pero no expertos en el campo curricular. Con este estudio se sugiere concretamente que participen activamente y de manera colaborativa los académicos y los expertos en el campo curricular, pues es la vía más eficaz para hacer propuestas curriculares en la educación superior, como el resultado de un conjunto determinado de elementos que reflejan una función universitaria.

Borot y Lafita (2007) realizaron una investigación documental en Cuba, enmarcada en la función de un directivo intermedio en media superior para analizar tres componentes: evaluación del trabajo pedagógico; evaluación del aprendizaje y evaluación del currículum. En las conclusiones se plasman ciertas insuficiencias y

áreas de oportunidad respecto a varios aspectos que deben diseñarse y desarrollarse desde el currículum. Algunas de estas deficiencias radican en:

El escaso diseño de actividades docentes y extradocentes que el modelo actuante de educación superior pedagógica exige para la formación de sus profesionistas.

El escaso diseño de acciones que permitan el intercambio entre tutores y docentes en formación, siendo necesario replantear las líneas de trabajo metodológico a la escuela donde se insertará el profesional de la educación.

No se diseñan actividades para los docentes en formación que contemplen los componentes investigación, superación y extensión.

Otra investigación documental es presentada por Uzuriaga, Gómez y Posso (2010); los autores se centran en el concepto de aprendizaje desarrollador y la forma en que debe permear el currículo del alumno colombiano para fortalecer la vinculación entre la educación secundaria y la preparación para la vida universitaria. Un diseño curricular materializado como un Programa Preparatorio para la Vida Universitaria, bajo la concepción didáctica del aprendizaje desarrollador, propiciará la calidad y una mejor articulación entre la Educación Secundaria y la Universidad, impactando positivamente en el aprovechamiento académico de los estudiantes y en la disminución de la deserción. La motivación y el significado son los ejes que sostienen la actividad del estudiante en esta propuesta curricular centrada en el aprendizaje, sin dejar de lado la función docente para contextualizar los contenidos, conceptos y procedimientos de tal modo que tengan sentido para el estudiante.

Ferreyra, Vidales, Rimondino y Bonelli (2012) exponen otra investigación documental contextualizada en la Educación Secundaria y Media Superior de Argentina. Los autores enfatizan en la necesidad de reforzar los diseños y desarrollos curriculares en cuanto a dos estructuras: trayecto formativo para la vida y el trabajo; aprendizajes y contenidos. Por una parte, concluyen que las propuestas curriculares con un enfoque formativo deben tomar en cuenta la aportación de los estudiantes y sus familias, así como de los docentes y los sectores académico y productivo. Por otro lado, reconocen que el gran reto del diseño curricular sigue

exigiendo la revisión de las representaciones que de los jóvenes tenemos, así como el acercamiento a los intereses, preocupaciones e inquietudes y recorridos vitales de éstos.

La concepción del currículo como praxis liberadora en el contexto universitario de Venezuela es investigada por Álamo (2015). Entre los principales resultados se rescatan dos planteamientos que han sido constantes en los estudios referentes al diseño curricular. Por un lado, que el diseño curricular debe contener metodológicamente las tres funciones universitarias: formación, investigación formativa y vinculación socioeducativa. Por otra parte, que sigue latente la verdadera acción pedagógica para la pluralidad y el desarrollo del pensamiento crítico, la creación y la innovación.

También en el escenario curricular universitario, pero de Cuba, Pino, Hernández y Hernández (2015) resaltan la relación entre el currículo y la didáctica como campos que comparten espacios de discusión y trabajo, siendo necesario la observación profunda del desarrollo curricular en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Regresando a la Educación Secundaria de Argentina, es revisada una investigación en la que se prestó atención a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (diseños curriculares oficiales) de la disciplina Lengua para el ciclo básico. La integración de los medios digitales en el diseño curricular es investigada, desde el análisis de contenido, por González, Álvarez y Bassa (2019). Los investigadores encontraron tres orientaciones para la integración de medios digitales: Internet como fuente de información para la enseñanza de la argumentación oral; el soporte electrónico como fuente de información para la enseñanza de la lectura, y el procesador de texto como herramienta de edición para la enseñanza de la lectura y la escritura. Una conclusión relevante indica que la reconfiguración de la disciplina escolar en la educación actual no es posible sin la integración objetiva de medios digitales y los posicionamientos didácticos que se exigen en este sentido.

CAPÍTULO V
PROPUESTA CURRICULAR PARA LA ASIGNATURA
COMPRENSIÓN LECTORA

Capítulo V

Propuesta curricular para la asignatura Comprensión Lectora

Todo currículo debe comprender “una declaración de finalidades y de objetivos específicos, una selección y organización de contenido, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de los resultados”.

(Taba, 1976)

5.1 Presentación de la propuesta curricular

Para esta propuesta de diseño curricular, se reconoce el currículum como las competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo. Así mismo, en un sentido más amplio, se retoma la concepción de Gimeno Sacristán (1988) quien reconoce el currículum como “el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos”. Esta concepción cobra mucho sentido cuando hablamos de lectura puesto que, es a través de la palabra escrita que la cultura se ha preservado durante siglos y sólo a través de una correcta comprensión de lo leído es que los alumnos se apropiarán de la cultura y el aprendizaje.

En primera instancia, se han considerado los preceptos de la teoría curricular establecida por Ralph Tyler (1998) en la que pone en primer lugar la interrogante sobre los fines que desea alcanzar la escuela. Tyler reconoce el currículum como una estructura tecnológica cuyas características son identificar y formular metas, propósitos, objetivos y, sobre todo, criterios para decidir, con base en ellos, el logro de lo anterior.

También se retoma a Taba (1976) quien señala que todo currículo debe comprender “una declaración de finalidades y de objetivos específicos, una

selección y organización de contenido, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de los resultados”, aspectos todos que se integran en esta propuesta.

Así mismo, se retoman los elementos indicados por Laura Frade (2008) en relación con la planeación curricular por competencias y citados, explicando cada uno, en el capítulo anterior. A continuación se enlistan dichos elementos:

- Meta terminal y procesual
- Marco teórico cognitivo – conductual
- Se redactan oraciones en tercera persona, presente y singular, con el sujeto implícito: verbo + objetivo directo + condición
- El diseño es por bloques o por unidades
- Cada competencia cuenta con indicadores de desempeño y con niveles de desempeño
- Se trabaja todo a la vez; conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes
- Se trabaja por situaciones didácticas
- Se centra en el desarrollo de desempeños específicos
- Se planea pensando qué tiene que hacer el alumno para desarrollar la competencia
- Se evalúa el aspecto formativo y el sumativo

En esta propuesta también se reconoce el currículum como una estructura organizada de conocimiento en la que los contenidos se consideran un conjunto de conocimientos científicos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. En esta idea de currículum se incorporan y se retoman los tipos de contenidos definidos por Coll (1992) a saber, declarativos (saber), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (ser).

Delors (1994) sostiene cuatro principios para la educación: aprender a conocer, donde se imparta una cultura general; aprender a hacer, se busca el dominio cognitivo; aprender a ser en donde entran en juego la libertad de

pensamiento, de juicio, de sentimiento y la responsabilidad; y aprender a vivir juntos, en un contexto de igualdad, la comprensión del otro y que la diversidad de la especie humana sea enseñada.

Finalmente, en la elaboración de esta propuesta, también se incorpora la idea de Arredondo (1981) quien establece una de las concepciones más completas de currículo al que considera como el resultado del análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos y en este sentido, en la presente propuesta no sólo se han considerado los contenidos que los alumnos deben incorporar, sino también las necesidades de su contexto y los recursos con los que cuenta el Colegio. Además, Arredondo establece fases para el diseño curricular que van, como se ha mencionado más arriba, desde el análisis hasta la evaluación de la eficacia.

En cuanto a la metodología del diseño curricular, se retoma a Díaz Barriga et al. (1999) quien considera que la planeación es un proceso lógico y sistemático que se divide en las siguientes fases:

1. Diagnóstico
2. Análisis de la naturaleza del problema
3. Diseño y evaluación de las opciones de acción
4. Implantación
5. Evaluación

Dichas fases han sido realizadas a lo largo de este trabajo diagnosticando y analizando en los primeros capítulos el problema, posteriormente diseñando el programa de intervención y aplicándolo y finalmente con la evaluación de los resultados en el apartado de conclusiones.

Las distintas aportaciones de los diversos autores han contribuido en diversos tiempos y contextos sociales a analizar la evaluación de los procesos de funcionamiento de un programa, han determinado objetivos y metas, así como los parámetros de objetivos intermedios que sirven de referencia para la investigación

curricular y evaluativa, dentro de estos objetivos intermedios van implícitas las intenciones del currículo, la atención de los procesos educativos y las decisiones, que implican poner en movimiento ciertos focos de atención dentro de la evaluación curricular, como el contexto donde los evaluadores se ponen en contacto con la población, lo anterior conlleva una serie de interacciones que se deben estudiar dentro de un proceso evaluativo.

La situación de la teoría curricular, brevemente descrita, lleva a afirmar que, en este proceso, el plan y programa se convierten en fuentes de actuación del profesor. De hecho, y en concordancia con el artículo 35 del acuerdo 450 (2008, p. 9) que establece que el particular deberá detallar el manejo, la función y la aplicación de la trayectoria curricular, y considerando el currículo como el elemento que plasma la concepción de educación, es decir, no refiriéndonos sólo a la estructura formal de los planes y programas de estudio, sino a todo aquello que está en juego tanto en el aula como en la escuela; currículo como estructura organizada de conocimiento, cabe mencionar que la propuesta de diseño curricular presentada responde plenamente a las indicaciones de las autoridades gubernamentales pero su realización requirió de una evaluación realizada en relación con los estudiantes, los fines que se quieren alcanzar y teniendo en cuenta también el contexto en el que se deberán desenvolver los estudiante.

Considerando la estructura curricular de la Dirección General del Bachillerato, se cuenta con un núcleo de formación básica que tiene como objetivo: Brindar "...al alumno una formación integral que comprende aspectos primordiales de la cultura de su tiempo: conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, que le permitan asimilar y participar en los cambios constantes de la sociedad; manejar las herramientas de carácter instrumental adecuadas para enfrentar los problemas fundamentales de su entorno y fortalecer los valores de libertad, solidaridad, democracia y justicia; todo ello encaminado al logro de su desarrollo armónico individual y social" (*Currículum del Bachillerato General*). Es bajo esta consideración que se articula la presente propuesta que busca dotar a los alumnos de

herramientas y técnicas que les permitan desarrollar habilidades y estrategias para la comprensión lectora.

5.2 Estructura de la propuesta curricular

El diseño curricular de esta propuesta consiste en un plan de seis semestres a cursar en tres años de los cuales se presenta aquí el programa para el primer semestre.

El programa para la asignatura Comprensión Lectora 1 está conformado por 4 bloques a cubrir con una hora a la semana durante 17 semanas (un semestre).

En todos los bloques se maneja la misma estructura; en primer lugar, los datos de identificación: nombre de la asignatura, academia a la que está adscrita, grado en que se imparte la materia.

Posteriormente aparece el número de bloque, el título (que identifica la temática que se tratará), el número de horas asignado a cada bloque.

En tercer lugar, aparecen las unidades de competencia: Competencias genéricas conforme al Acuerdo 444 (2008, p. 6-10) y competencias disciplinares (Acuerdo 444, 2008, p. 10-11) relativas al campo disciplinar básico de la comunicación.⁹ También se especifican los indicadores de desempeño relativos al bloque.

Finalmente, se expresan los conocimientos, habilidades del pensamiento, actitudes y valores, las estrategias de aprendizaje y las sugerencias de evidencia de logro.

Al final de cada bloque también se integran las actividades específicas que se tendrán que trabajar en el aula; cada actividad representa una clase completa

⁹ Las once Competencias genéricas y las 11 competencias disciplinares del campo de la comunicación se encuentran reportadas íntegras en el punto 3.3 del Capítulo 3.

desde la reactivación de conocimientos hasta la realización de ejercicios y evaluación.

El programa se estructuró por bloques siguiendo lo establecido por Frade (2008). Cada bloque aborda una temática específica que incorpora el proceso cognitivo de lectura, así como los niveles de comprensión lectora que se revisaron en el capítulo uno. A lo largo de cada bloque se trabaja gradualmente desde la decodificación, conocimiento de vocabulario y la comprensión literal, hasta la comprensión inferencial, incluso hasta llegar al nivel crítico o profundo.

En cuanto a la temática, también se sigue una estructura que nuevamente retoma las diferentes fases del proceso cognitivo de lectura. A continuación, se presenta una tabla de cada bloque con sus conocimientos donde se hace manifiesto el recorrido a lo largo de dicho proceso.

Tabla 8. Desglose de bloques y conocimientos.

BLOQUE	CONOCIMIENTOS	TIEMPO ASIGNADO
I. Los textos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las fuentes de información 2. Historia y estructura física del libro 3. La biblioteca y su importancia 4. Tipos de texto 	4 horas
II. Habilidades preliminares de lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escaneo 2. Predicciones sobre el tema 3. Intención del autor 4. Conocimientos previos 	4 horas
III. Localización de datos significativos en la lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Obtención de información 2. Identificación de ideas principales 	5 horas

	<ul style="list-style-type: none"> 3. Inferencia del significado de las palabras en contexto 4. Identificación de palabras clave 5. Creación de títulos a partir del texto leído 	
IV. Análisis de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> 1. Uso adecuado de las palabras de acuerdo con su contexto 2. Los glosarios especializados: su elaboración e importancia 3. Estructura formal de un texto 4. Modelos para la presentación de trabajos escritos 	4 horas

Como se observa en la Tabla 8, a lo largo del programa, tanto los temas de cada bloque como los contenidos son un recorrido por el proceso cognitivo de lectura pasando por sus diferentes fases: reconocimiento de la palabra escrita, proceso sintáctico de la oración, procesamiento semántico del texto (conocimientos previos e inferencias), metacognición. Así mismo, pasa por los diferentes niveles de comprensión: literal, reorganizativo, inferencial y nivel crítico o profundo.

Las habilidades de pensamiento representan los descriptores para los indicadores de desempeño que a su vez guardan estrecha relación con los contenidos. Se trata de todas las fases cognitivas que el alumno desarrollará para lograr el desempeño esperado.

Dado que se trata de un programa basado en competencias, no pueden quedar de lado las actitudes y valores que también guardan relación con el tema general del bloque y específicamente los conocimientos a que hacen referencia.

Las estrategias de aprendizaje indicadas están relacionadas con las actividades específicas que se proponen para cada una de las clases.

Las sugerencias de evidencias de logro, finalmente, también tienen relación con los indicadores de desempeño, dado que servirán para evidenciar el grado de logro de los alumnos frente a estos desempeños.

En cuanto a las actividades, cada una está relacionada con el bloque y con el conocimiento específico. Todas presentan una lectura inicial relativa a la temática que se aborda en el conocimiento, por otra parte, tiene ejercicios de reactivación del conocimiento, el desarrollo de la clase y un ejercicio final de comprensión de lectura que responde a la sugerencia de evidencia de logro para ese conocimiento. En la realización de las actividades participaron docentes del área de español del colegio para el que se desarrolló el programa. También participaron directivos, que además de fungir como profesores del área, contaban con la profesionalización en el área didáctica y curricular (ver Anexo 2).

5.3 Desarrollo del programa y planes de clase de la asignatura Comprensión Lectora I

A continuación, se presenta la propuesta curricular por bloque seguidas de los planes de clase relativos a cada conocimiento del bloque.

PROGRAMA DE LECTURA

Asignatura: Comprensión Lectora I		DATOS DE IDENTIFICACIÓN		Grado: Primero
		Academia: Lenguaje y Comunicación		
BLOQUE 1	LOS TEXTOS			Tiempo asignado: 4 horas
UNIDADES DE COMPETENCIA				
<p>Competencias genéricas</p> <p>1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.</p> <p>4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.</p>				
<p>Competencias disciplinares:</p> <p>Evalúa un texto mediante la comparación de un contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.</p>				
<p>Indicadores de desempeño:</p> <p>Distingue entre los diversos tipos de texto. Reconoce el libro como fuente fundamental de información. Examina catálogos bibliotecarios para obtener diversas fuentes de información. Discrimina entre los diversos textos las fuentes de información pertinentes a su actividad escolar.</p>				
Conocimientos	Habilidades de pensamiento	Actitudes y valores	Estrategias aprendizaje	Sugerencias de evidencias de logro
1. Las fuentes de información	Define las fuentes de información. Clasifica las diferentes fuentes de información. Emite criterios sobre la importancia de las fuentes de información.	Organiza de manera limpia y ordenada la información obtenida.	Lluvia de ideas Mapa conceptual	Distingue entre diversas fuentes de información. Selecciona las fuentes de información más adecuadas para su actividad académica.
2. Historia y estructura física del libro	Conoce la estructura física del libro.	Presenta una actitud positiva frente a las	Preguntas dirigidas Mapa sol Cuadro organizativo	Indica correctamente las partes del libro.

<p>3. Las bibliotecas y su importancia</p>	<p>Valora la importancia del libro en el devenir histórico del ser humano.</p> <p>Experimenta la visita y el trabajo en biblioteca. Reconoce la estructura de una biblioteca y se sabe servir de ella.</p>	<p>lecturas que se le proponen.</p> <p>Asume una actitud de respeto hacia la biblioteca y la actividad que en ella se realiza.</p>	<p>Lluvia de ideas Mapa conceptual Cuadro sinóptico</p>	<p>Redacta escritos breves acerca de la historia del libro.</p> <p>Redacta escritos sobre bibliotecas visitadas. Localiza en una biblioteca los materiales que se le solicitan. Localiza en catálogos electrónicos los materiales solicitados.</p>
<p>4. Tipos de texto</p>	<p>Define los diferentes tipos de texto. Reconoce los diferentes tipos de texto y los clasifica. Analiza textos a partir de su reconocimiento y estructura.</p>	<p>Participa en actividades grupales de forma reflexiva y respetuosa.</p>	<p>Lectura de predicción Lectura en voz alta Mapa semántico</p>	<p>Clasifica textos a partir de su lectura. Redacta textos siguiendo su estructura formal.</p>

DATOS DE IDENTIFICACIÓN		
Asignatura: Comprensión Lectora I	Grado: Primero	Academia: Lenguaje y Comunicación
Bloque: I:2	Tema: LOS TEXTOS	Campo cognoscitivo: CONOCIMIENTO
Título de la Clase: La estructura externa del libro		
Competencia genérica: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de códigos y herramientas apropiados.		
Competencia disciplinar: Identifica ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.		
Indicadores de desempeño: Examina las partes de un libro. Compara un libro con otros y señala diferencias en sus partes. Identifica las partes de un libro.		
Conocimientos: Estructura externa del libro	Habilidades de pensamiento: Distingue los diferentes elementos de la estructura externa de un libro.	
Actitudes y valores: Organiza correctamente la información que presenta y trasmite a sus compañeros.	Estrategias de aprendizaje: Preguntas dirigidas Mapa cognitivo tipo sol Cuadro organizativo	
Evidencias de logro: Señala correctamente las partes de un libro.	Recursos didácticos: Fotocopias	
Bibliografía	<p>Sánchez, M. P. C. Taller de Lectura y Redacción. Colección: Ciencia Educativa. México: Nueva Imagen. p. 80-84.</p> <p>Historia del libro http://wikipedia/libro 2de julio de 2009.</p>	

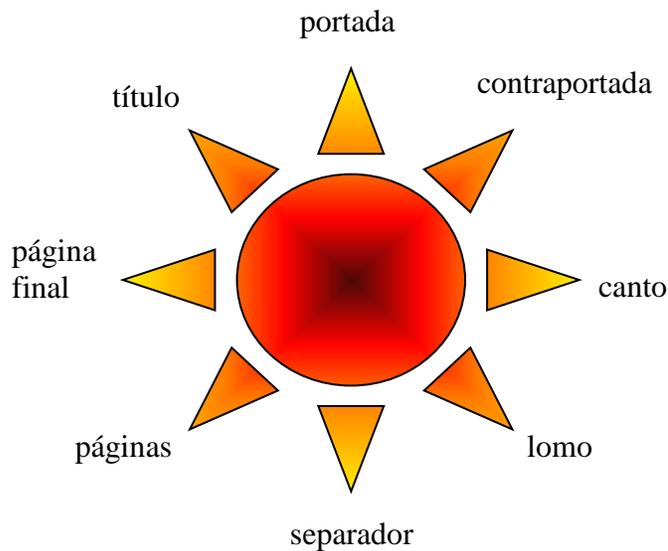
Desarrollo de la clase

Reactivación de los Conocimientos Previos

Un alumno muestra al grupo alguno de los libros que llevan en las diferentes materias.

Contestar: ¿todos los libros tienen partes semejantes al que nos muestran? Qué partes identifican.

Listarlas en un mapa de tipo sol.



Secuencia didáctica (Tratamiento de los Nuevos Conocimientos)

Ahora vamos a observar la siguiente imagen. ¿Consideras que existen partes que faltan en la lista?



Leamos ahora el siguiente texto.

HISTORIA DEL LIBRO

Se sabe que los chinos crearon el primer libro impreso en el año 868 d. C. Los libros en forma de rollo de papiro o pergamino fueron más tarde reemplazados por el codex, un libro conformado de páginas y una espina, similar a los libros utilizados hoy en día. El codex o códice fue inventado durante los primeros siglos de nuestra era. Previamente a la invención y adopción de la prensa de impresión, todos los libros eran copiados manualmente, lo que hacía que fuesen caros y escasos.

Los libros eran copiados e iluminados por monjes en el scriptorium (sala de escritura) de un monasterio. Las lámparas y las velas estaban prohibidas para evitar los incendios, y los monjes no podían hablar para no cometer errores. Toda comunicación se mantenía mediante signos.

Durante la edad media, cuando sólo las iglesias, universidades y hombres pertenecientes a la nobleza podían adquirir libros, estos eran a menudo puestos bajo llave para evitar su hurto. Estos primeros libros fueron hechos con páginas de pergamino y vitela, pero desde el siglo X estos materiales fueron paulatinamente reemplazados por papel, ideado por los chinos, aunque fueron los árabes quienes transmitieron el proceso de elaboración del lejano oriente a Europa.

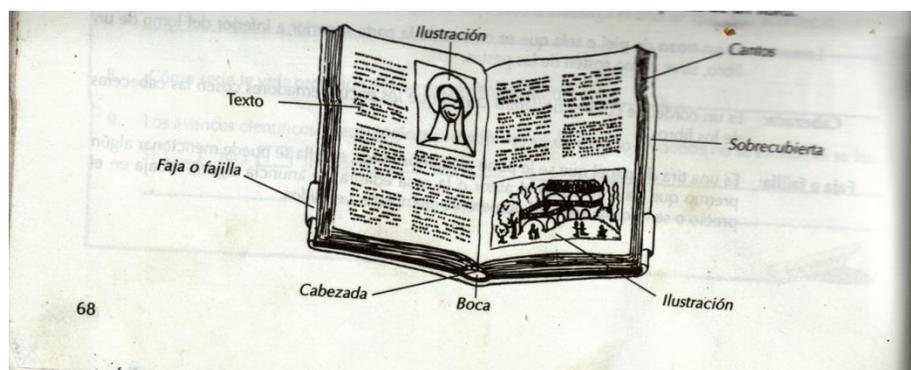
En el siglo XV, comenzaron a elaborarse algunos libros mediante impresión de bloques. La técnica de impresión de bloques consiste en tallar sobre una tabla de madera la imagen de cada página. La tabla con relieve era entintada y utilizada para crear numerosas copias. Sin embargo, elaborar un libro con este método resultaba una tarea premiosa, y sólo se utilizaba en ejemplares profusamente ilustrados o muy demandados.

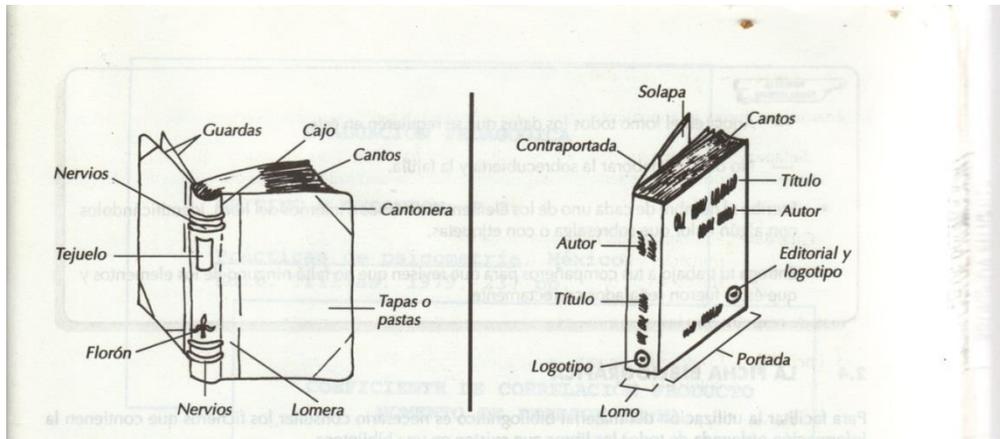
Según la definición de la Unesco, un libro debe poseer 50 o más hojas. Si tiene menos de 50 sería un folleto.

También se llama "libro" a una obra de gran extensión publicada en varios libros, llamados "tomos" o "volúmenes". Otras veces se llama también "libro" a cada una de las partes de una obra, aunque físicamente se publiquen todas en un mismo volumen.

Con la información del texto realizar una línea del tiempo.

Ahora observa, aparecen más datos sobre un libro.





Completa el cuadro organizativo con los nombres que aparecen en las imágenes

Definición	Nombre
1. Son las cubiertas del libro, están hechas de papel grueso o de cartón.	Tapa o pastas
2. Es un forro separable, que sirve de protección y adorno al libro.	Sobrecubierta
3. Es la cara del libro, en esta se presenta el título de la obra, el nombre del autor, la casa editorial y algún grabado.	Portada
4. Contiene los comentarios que hace la casa editorial, otros autores o algún lector acerca de la obra.	Contraportado
5. Aparece al frente de la portada, en la contraportada y en el lomo del libro, es la palabra o frase que da nombre a la obra.	Estampación del título

6. Son los cortes u orillas de las hojas, están en el lado opuesto al lomo del libro.	Cantos
7. Es la parte opuesta al canto, en este aparecen el título, nombre del autor y el emblema.	Lomo
8. Es un cuadrado de piel o papel que va adherido al lomo, en esta parte aparece el título de la obra.	tejuelo
9. Son unas piezas que sirven de refuerzo y adorno en las esquinas de las tapas de un libro, suelen ser de tela o de un papel resistente.	Cantonera
10. Son las cuerdas del lomo de un libro que ha sido encuadernado.	Nervios
11. Es el adorno pictórico, en forma de flor, que tienen algunos libros en el lomo.	Florón
12. Es el reborde que tienen los libros que han sido encuadernados, es una especie de doblez entre el lomo y las pastas.	Cajo
13. Es un trozo de piel o tela que se coloca de la parte superior o inferior del lomo de un libro, sirve como sostén de las pastas.	Lomera
14. Es un cordel de colores brillantes con el que los encuadernadores cosen las cabeceras de los libros.	Cabezada
15. Es una tira de papel que se le pone a algunos libros, en ella se puede mencionar algún premio que haya recibido el autor.	Faja o fajilla

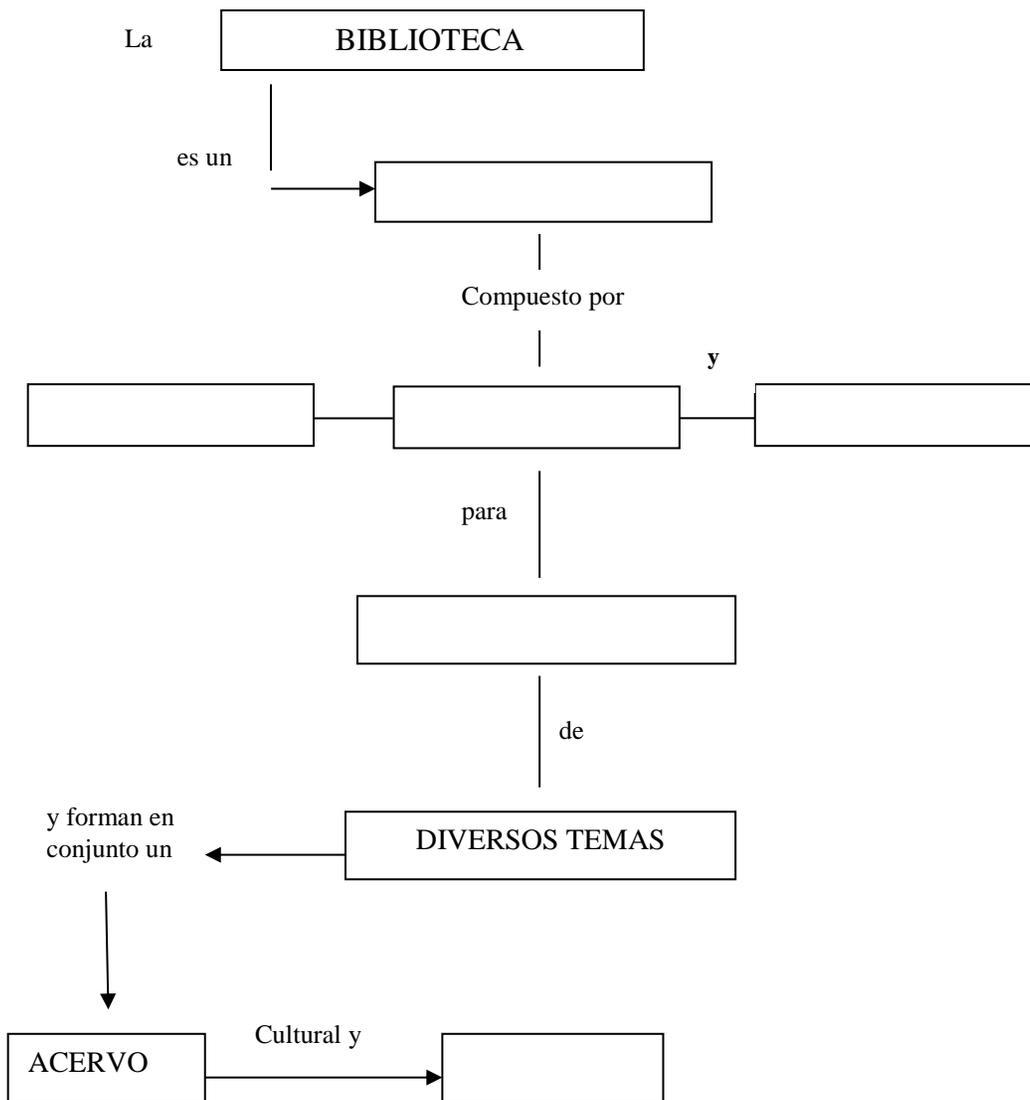
Observaciones sobre la sesión

DATOS DE IDENTIFICACIÓN		
Asignatura: Comprensión Lectora I	Grado: Primero	Academia: Lenguaje y Comunicación
Bloque: I:3	Tema: LOS TEXTOS	Campo cognoscitivo: CONOCIMIENTO
Título de la Clase: La biblioteca y su importancia Una suma de libros no hace una biblioteca.		
Competencia genérica: Elige y practica estilos de vida saludable.		
Competencia disciplinar: Identifica, ordena e interpreta, datos y conceptos explícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.		
Indicadores de desempeño: Identifica los elementos que forman parte de la biblioteca con una estructura particular de diversas formas.		
Conocimientos: Elementos de la biblioteca. Importancia de la biblioteca.	Habilidades de pensamiento: Conoce y distingue los elementos que forman parte de una biblioteca.	
Actitudes y valores: Expresa sus opiniones usando adecuadamente el lenguaje. Dialoga con actitud propositiva y empática.	Estrategias de Enseñanza-aprendizaje: Lluvia de ideas Mapa conceptual Cuadro sinóptico	
Evidencias de logro: Reporte de visita a una biblioteca	Recursos didácticos: Fotocopias Cartel (Cita textual) Imágenes	
Bibliografía	(Quirarte, 2004, p.6)	
Desarrollo de la clase		
Reactivación de los Conocimientos Previos		
¿Qué es para ti una biblioteca?		

Secuencia didáctica (Tratamiento de los Nuevos Conocimientos)

Clase en biblioteca del plantel.

1. Lectura de cita textual con imagen.
2. Lluvia de ideas a partir de la pregunta realizada.
3. Observación del espacio y los elementos que forman parte del mismo.
4. Realiza un mapa conceptual de la biblioteca y sus elementos.



5. Lectura interactiva "Qué es la biblioteca".

¿QUÉ ES UNA BIBLIOTECA?

Es la invención humana más prestigiada y temida por los hombres. Prestigiada, porque es el resumen de los sueños y logros de una comunidad; temida, porque en ella los hombres aprenden a elegir por sí mismos. “Ser cultos para ser libres”, escribió José Martí, y la libertad es la responsabilidad más grande que existe, porque obliga a tomar decisiones propias.

Espacio público que enseña el respeto al espacio privado, su definición es amplia, pero tiene un denominador común: la pasión individual para sumar en papeles escritos afirmaciones y dudas individuales, y la de sucesivas generaciones que, al igual que los constructores de catedrales, a través de los siglos enriquecen y preservan la memoria de su comunidad,

Una suma de libros no hace una biblioteca, pero sí la voluntad que un individuo o una comunidad aportan para que los signos de la tribu mantengan su ciclo y se renueven.

La biblioteca propia es el refugio donde el personaje de un cuento de Anton Chéjov descubre que los libros tienen todas las virtudes de los hombres y ninguno de sus defectos.

La biblioteca pública es el lugar donde la Matilda de Rohald Dahl encuentra a sus verdaderos amigos ante el egoísmo y la ceguera de un mundo que afuera no la entiende. Es el sitio donde, en contacto con seres que han sentido aquello que como primeros lectores adivinamos, descubrimos nuestros plenos poderes para poseer, al menos por instantes, la eternidad.

Decimos familiarmente, para referirnos a los libros de nuestra casa, que tenemos una biblioteca. Sin embargo, la biblioteca es una estructura particular, un organismo vivo de diversas formas.

Vivos están los libros, porque sus ideas adquieren vida nueva al ser leídos por los ojos de los lectores. Vivas están páginas, siempre olorosas al árbol de donde proviene la pulpa que forma su materia prima.

Para el escritor argentino Jorge Luis Borges, la biblioteca una forma del paraíso. Un paraíso activo y renaciente, donde las palabras se han articulado en letras y éstas se han agrupado en páginas –manuscritas o impresas- integradas en el libro, uno de los inventos más jóvenes y notables en la evolución de la humanidad.

Breve ha sido su existencia si la comparamos con el tiempo que el hombre lleva de comunicarse por medio del lenguaje y mediante la escritura. Rica ha sido su aventura de convertirse en generador de sueños, salvador de vidas, forjador de países, demolidor de imperios.

¿Por qué decimos que la aventura del libro ha sido breve? Porque el objeto que tienes en tus manos, este libro que te acompaña y habla contigo, tiene apenas poco más de 500 años de conservar en letra impresa los azares del hombre. Parece mucho tiempo, pero desde hace muchos más años los hombres han buscado imprimir la huella de su paso por el mundo.



sus

es

La definición más simple – pero también la más completa- que podemos hacer de la biblioteca es la de ser cada de los libros. En su espacio se acumulan los sueños de hombres y mujeres, sus alegrías y pesares, sus oraciones y sus tratados.



La biblioteca marca la diferencia entre la ignorancia y la sabiduría, entre la soledad y la comprensión de los otros. Paradójicamente, la soledad se fortifica y se consuela al estar en compañía de esos otros que nos hacen uno. Pocos lo han escrito mejor que el hijo de un ferrocarrilero, que desde niño descubrió la magia de la biblioteca.

Con el paso de los años sería un hombre de letras y un luchador social que merecería el Premio Nobel de Literatura. Su nombre es Pablo Neruda: “Por todas las esquinas de la tierra se entra en el conocimiento: para unos es un manual de geometría la revaloración, para otros las líneas de un poema.

Para mí los libros fueron como la misma selva en que me perdía, en que continuaba perdiéndome. Eran otras flores deslumbradoras, otros altos follajes deslumbradoras, otros altos follajes sombríos, misteriosos silenciosos, sonidos celestiales, pero también la vida de los hombres más allá de los cerros, más allá de los helechos, más allá de la lluvia”.

Texto tomado de: Quirarte Vicente, Un día en la biblioteca, Biblioteca Juvenil Ilustrada, Edit. Santillana, 2004, pp.6 y 7.

6. A partir de la lectura elaborar un cuadro organizativo.

	CARACTERÍSTICAS	IMPORTANCIA SOCIAL Y CULTURAL	ALGUNAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS RECONOCIDAS
--	-----------------	-------------------------------	--

La biblioteca				
---------------	--	--	--	--

- 7. Concluye la sesión con la siguiente pregunta ¿Qué atractivos crees que pudiera tener actualmente una biblioteca para que asistieran con mayor frecuencia jóvenes como tú?**
- 8. Tarea: Reporte de visita a biblioteca y comparativo con la biblioteca escolar.**

Observaciones sobre la sesión

DATOS DE IDENTIFICACIÓN		
Asignatura: Comprensión Lectora I	Grado: Primero	Academia: Lenguaje y comunicación
Bloque 1: 4	Tema: Los textos	Campo cognoscitivo: Conocimiento
Título de la Clase: Tipos de textos		
Competencia genérica: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.		
Competencia disciplinar: Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.		
Indicadores de desempeño: Interpreta el contenido de un texto. Identifica características principales de un texto descriptivo. Elabora un glosario de términos.		
Conocimientos: Tipos de textos. Texto descriptivo. Características y estructura. Ejemplos.	Habilidades de pensamiento: Reconoce la estructura y características de un texto descriptivo.	
Actitudes y valores: Mantiene una actitud de respeto y tolerancia hacia sus compañeros.	Estrategias de Enseñanza-aprendizaje: Lectura de predicción. Lectura en voz alta. Mapa semántico.	
Evidencias de logro: Revisión de mapa semántico y redacción de etopeya.	Recursos didácticos: Ejemplo de una situación determinada. Imagen o retrato. Lámina (teoría-tipos de descripciones). Lectura impresa.	
Bibliografía	formacion- docente.idonbeos.com/...Textos/Ejemplos_de_textos .	

Reactivación de los Conocimientos Previos

¿Qué es una descripción?

¿Cuántos tipos conoces?

Describe a tú mejor amigo.

Secuencia didáctica (Tratamiento de los Nuevos Conocimientos)

- Presentar una imagen o retrato y observarla por varios minutos.



- Comentar sus características físicas y psicológicas.
- Redactar en un párrafo la descripción de todos los detalles observados.
- Por lluvia de ideas indicar los diferentes tipos descripciones.
- Comparar los tipos de descripción por parte de los alumnos con los indicados en la lámina por parte de la maestra. Comentar.

Tipos de descripciones

Etopeya

Paralelo

Paisaje

Retrato

Topografía

Cronografía

- Leer el texto impreso, subrayar los elementos descriptivos y determinar el tipo de texto descriptivo.

Texto descriptivo literario (retrato)



Doña Uzeada de Ribera Maldonado de Bracamonte y Anaya era baja, rechoncha, abigotada. Ya no existía razón para llamar talle al suyo. Sus colores vivos, sanos, podían más que el albayalde y el solimán del afeitado, con que se blanqueaba por simular melancolías. Gastaba dos parches oscuros, adheridos a las sienes y que fingían medicamentos. Tenía los ojitos ratoniles, maliciosos. Sabía dilatarlos duramente o desmayarlos con recato o levantarlos con disimulo. Caminaba contoneando las imposibles caderas y era difícil, al verla, no asociar su estampa achaparrada con la de ciertos palmípedos domésticos. Sortijas celestes y azules le ahorcaban las falanges.

Manuel Mujica Lainez, *Don Galaz de Buenos Aires*

- Elaborar un glosario haciendo uso del texto anterior
- Elaborar un ejemplo de descripción llamada etopeya y compararla con la anterior (retrato) buscando las diferencias y similitudes. Trabajo en binas.

Observaciones sobre la sesión

PROGRAMA DE LECTURA

Asignatura: Comprensión Lectora I		DATOS DE IDENTIFICACIÓN		Grado: Primero
		Academia: Lenguaje y Comunicación		
BLOQUE 2	HABILIDADES PRELIMINARES DE LECTURA		Tiempo asignado: 4 horas	
UNIDADES DE COMPETENCIA				
<p>Competencias genéricas</p> <p>2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.</p> <p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <p>7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.</p>				
<p>Competencias disciplinares:</p> <p>Plantea supuestos sobre los fenómenos de su entorno, con base en la consulta de diversas fuentes.</p> <p>Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos, preconcepciones y nuevos conocimientos.</p> <p>Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.</p> <p>Valora la relevancia del pensamiento y del lenguaje como herramientas para comunicarse en diversos contextos.</p>				
<p>Indicadores de desempeño:</p> <p>Reactiva sus conocimientos previos a partir de la prelectura.</p> <p>Hace inferencias sobre el contenido del texto a partir del título.</p> <p>Vincula sus conocimientos con los contenidos de los textos leídos.</p>				
Conocimientos:	Habilidades de pensamiento:	Actitudes y valores:	Estrategias aprendizaje	Sugerencias de evidencias de logro
1. Escaneo	Identifica el proceso de exploración de un texto. Analiza la estructura externa del texto reconociendo sus partes.	Participa de manera individual o en equipo.	QQQ. Mapa conceptual	Realiza la exploración de textos. Realiza inferencias orales sobre el texto. Completa estrategias QQQ a partir del escaneo de un texto.
2. Predicciones sobre el tema	Predice contenidos de un texto a partir de la relación entre imagen y título.	Aporta puntos de vista con apertura y respeta los de los demás	Lluvia de ideas Lectura grupal Síntesis	Elaboración de predicciones. Exposición oral de ideas. Redacción de síntesis.

3. Intención del autor	<p>Infiere la intención del autor a partir del título. Capta del texto la intención del autor.</p>	<p>Escucha con respeto las aportaciones de los demás.</p>	<p>Mapa de escalones Matriz de clarificación</p>	<p>Manifiesta coherentemente y de manera oral la intención del autor. Complementa matrices de clarificación con su interpretación personal y con la intención del autor extraída del texto.</p>
4. Conocimientos previos	<p>Realiza inferencias y predicciones sobre el texto. Vincula sus conocimientos previos con las temáticas de los textos.</p>	<p>Asume un papel de compromiso y solidaridad en su trabajo.</p>	<p>Preguntas exploratorias Lluvia de ideas RA-P-RP</p>	<p>Resuelve estrategias RA-P-RP que le permiten verificar y hacer significativo su conocimiento previo</p>

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Asignatura:
Comprensión Lectora I

Grado:
Primero

Academia:
Lenguaje y
Comunicación

Bloque: 2

Tema: Habilidades preliminares de lectura

**Campo
cognoscitivo:
Conocimiento-**

Título de la clase: Escaneo

Competencia genérica: Escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de herramientas y medios apropiados.

Competencia disciplinar: Establece la interrelación entre la ciencia, la tecnología la sociedad y el ambiente en contextos históricos y sociales específicos.

Indicadores de desempeño: Identifica el proceso de exploración de un texto señalando su importancia en el desarrollo de la comprensión lectora.

Conocimientos:

¿Qué es explorar?
¿Cuál es la estructura de un texto?

Habilidades de pensamiento:

Identifica los elementos estructurales de un texto.
Conoce las características de cada uno de ellos.
Vincula y relaciona la exploración de un texto identificando su estructura.

Actitudes y valores:

Emite sus opiniones con respeto y escucha los diferentes puntos de vista dentro de un marco de armonía y tolerancia.

Estrategias de

Enseñanza-aprendizaje:
QQQ.
Mapa conceptual.

Evidencias de logro:

Construcción de un mapa conceptual que exprese la idea general del texto.

Recursos didácticos:

Texto
Acetatos

Bibliografía (APA)

Albavera. T. F (2002) *Ecos de vida* en: **González S. G.**
“Comunicación científica”, Edit. Éxodo.

Desarrollo de la clase

Reactivación de los Conocimientos Previos

¿Qué es explorar?

¿Cuál es la estructura de un texto?

Elaboración de forma grupal del cuadro QQQ

Q (que veo)	Q (que no veo)	Q (que infiero)

Secuencia didáctica (Tratamiento de los Nuevos Conocimientos)

Realiza una lectura rápida del texto.

Ecos de vida.

Francisco Albavera.

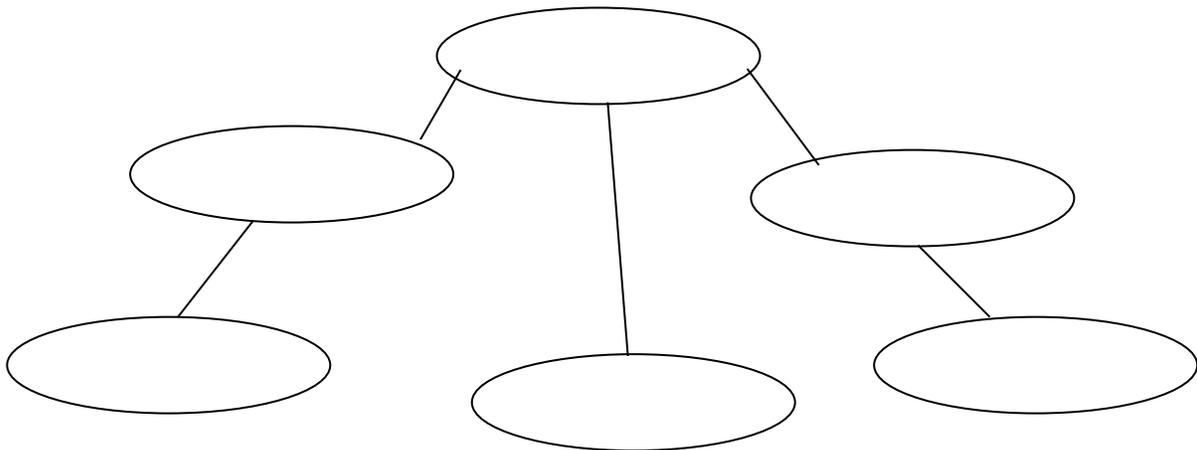
A lo largo de la historia, el hombre ha buscado desesperadamente un suspiro de vida fuera del planeta Tierra. Ejemplo de esto lo encontramos en los códices mayas que hablan acerca de una civilización nueva, que vendría acompañada de sus dioses fundadores. También tenemos los relatos de conquista de Alaska de La Pérouse donde explica: "Observé por primera vez que los salvajes eran amistosos, y que tenían un sistema comercial más avanzado que nosotros". La Pérouse entendió entonces la necesidad de ser amistosos con los nativos de Alaska, quienes como él tenían cultura, política, comercio y religión propia. El continuo intercambio de conocimiento hizo de ese encuentro de mundos una experiencia interesante y benéfica para ambos reinos: Europa por un lado y Alaska por otro. Pero desgraciadamente la Historia no está a salvo de encuentros violentos con civilizaciones diferentes, la propia naturaleza del ser humano de defender su territorio y sus recursos, de otras personas semejantes a él, han originado conflictos. La humanidad ha experimentado entonces encuentros multiculturales dentro de su propio planeta, ha compartido guerras, invasiones, y sobre todo ha compartido conocimiento. Y es entonces ese conocimiento, el mayor beneficio de un encuentro entre dos mundos o civilizaciones, completamente diferente. En la Tierra y el espacio sucedió algo similar al inicio del estudio de la astronomía; nuestras nociones sobre el ancho del océano provienen de lo que hayamos estudiado. A lo largo de la historia, las diferentes culturas elaboraron ideas erróneas sobre el tamaño de la Tierra, que por lo general apenas alcanzaba a contener la región que habitaban y conocían. En forma similar, los antiguos modelos del Universo eran erróneos. El cielo se reducía a una simple bóveda o techo. La primera noción acertada sobre la verdadera dimensión de la Tierra proviene obviamente de haberla medido. Aristarco explicaba la rotación de la Tierra sobre su eje y su traslación alrededor del Sol, efectuaba mediciones de las distancias a la Luna y al Sol y conjeturaba que la órbita de la Tierra ocupaba una región diminuta del espacio, comparándola con la distancia hacia las estrellas. La más antigua determinación de la cual se tiene noticia fue efectuada por Eratóstenes en el siglo III a. de C. Está bien claro que no estamos solos en el universo, pero somos quizás la sociedad con la tecnología más primitiva en la galaxia. O quizás somos la de mayor vanguardia. Si la triste experiencia del conflicto cultural de la Tierra fuera una norma en la galaxia, parece que ya nos hubieran conquistado o destruido. El astrónomo estadounidense Carl Sagan documenta que: "en nuestra Galaxia el Sol es sólo una de 4 x 10¹¹ estrellas en la Vía Láctea, y que la posibilidad aritmética, física, química de la Galaxia, haya permitido sólo la creación de la vida en 3 x 10¹¹ planetas, éstos a su vez restringidos a tener un conocimiento tecnológico haciendo uso de la ciencia". Aun así, con civilizaciones esparcidas por la galaxia, queda aún la expectativa de que no hayan creado armas de destrucción masiva, nucleares, que hayan destruido por completo su evidencia de vida. También concibió la idea de enviar un mensaje inalterable al espacio más allá del sistema solar que pudiera ser entendido por una posible civilización extraterrestre que lo interceptara en un futuro. Asimismo, indica que: "El primer

mensaje enviado por el ser humano hacia el océano estelar fue el mensaje de Arecibo que es un mensaje de radio enviado desde el radio telescopio de Arecibo, Puerto Rico en 1974. El mensaje tenía una longitud de 1679 bits y fue enviado en la dirección del cúmulo de estrellas de M13. Contiene información sobre la situación del sistema solar de nuestro planeta y del humano". 19 Es inevitable, cuando se habla de vida extraterrestre aparecen en nuestra mente imágenes e investigaciones que involucran a Carl Sagan, 20 anécdotas sobre Ovnis y descripciones sobre marcianos. "La literatura, el cine, las series de televisión y la difusión de datos erróneos se encargan de hacer cada vez más grande la brecha entre ciencia y ficción. Yes una pena porque la búsqueda científica de vida extraterrestre es una aventura tan apasionante como cualquier viaje a bordo de una nave interestelar. y cuando se habla de contactar vida extraterrestre aún quedan ciertos problemas de difusión y de aceptación en cuanto a los planetas que tienen en ellos vida. "El descubrimiento de esos planetas extrasolares, junto con el trabajo que realiza el internacional Programa de Búsqueda de Vida Inteligente (SETI, según sus siglas en inglés) y la nueva tecnología aplicada en telescopios que tendrán capacidad para detectar signos de vida en los próximos años".

El hombre ha aprendido entonces a equivocarse en cuanto a nociones sobre la astronomía. De la mano de la ciencia, ha comenzado a dar sus primeros pasos en la búsqueda de una señal fuera de su sistema solar. La humanidad ha puesto radares activos, en la espera de recibir alguna señal proveniente fuera del sistema solar, al final y después de haber esperado todo el tiempo que queramos responderán y comenzará un diálogo interestelar, diálogo que empezaremos nosotros y algún día, ir en un planeta de una estrella distante, un ser raro y muy diferente a nosotros pedirá información y dará un ejemplar de la nueva edición de su información galáctica y continuará entonces el proceso de conocimiento, que alguna vez comenzó en la Tierra.

Circula las palabras clave de cada párrafo.

Con ellas elabora un mapa conceptual que exprese la idea general del texto.



Elabora una reflexión breve de lo que para ti significa escanear un texto.

Observaciones sobre la sesión

DATOS DE IDENTIFICACIÓN		
Asignatura: Comprensión Lectora I	Grado: Primero	Academia Lenguaje y Comunicación
Bloque 2:6	Tema: Habilidades preliminares de lectura.	Campo cognoscitivo: Comprensión
Título de la Clase: Predicciones sobre el tema.		
Competencia genérica: Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.		
Competencia disciplinar: Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.		
Indicadores de desempeño: Describe los elementos de un texto impreso. Desarrolla los pasos necesarios para el contenido sobre la lectura. Lee y comprende el contenido de un texto y lo relaciona con las imágenes que lo acompañan.		
Conocimientos: Elementos icónico- textuales de un texto. Estructura externa de un texto. Síntesis.	Habilidades de pensamiento: Predice contenidos mediante la relación de imagen con texto contenidos en un artículo.	
Actitudes y valores: Participa y colabora de manera respetuosa en el aula de clases.	Estrategias de Enseñanza-aprendizaje: Lluvia de ideas. Comprensión lectora. Síntesis.	
Evidencias de logro: Elaboración de predicciones. Exposición oral de ideas. Redacción de Síntesis.	Recursos didácticos: Cuaderno de trabajo del alumno. Cuaderno de trabajo del profesor.	
Bibliografía	Hiriart, Hugo (2008) "De libros y, un poco, de cuadros", en <u>Vértigo</u> .	

Reactivación de los Conocimientos Previos

¿Qué es una predicción?

Anunciar un hecho o acontecimiento con base en una adivinación y/o suposición.

¿Para qué sirven las predicciones?

Para anticipar ideas, elegir si se acepta algo o no, determinar la atracción que ejerce un texto para provocar interés.

Secuencia didáctica (Tratamiento de los Nuevos Conocimientos)

Solicitar al alumno:

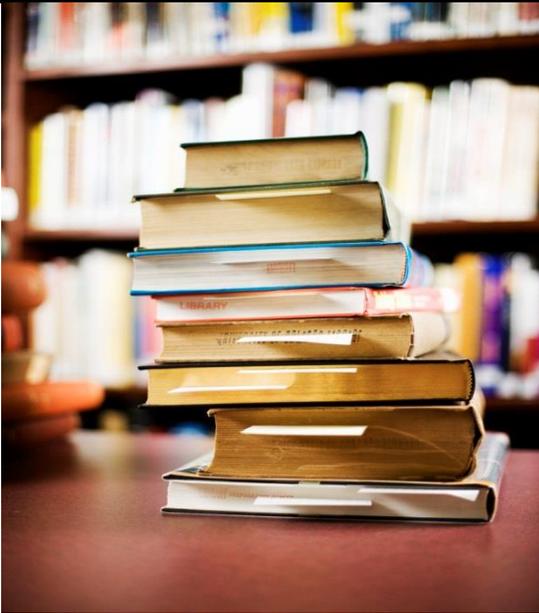
- Observar el texto brevemente y describir lo que ve.
- Observar la imagen y describirla por escrito.
- Realizar una primera predicción sobre el tema que trata el texto.
- Localizar las palabras con estilo diferente (resaltadas, en cursivas, subrayadas o en negritas) y realizar una segunda predicción.
- Comparar las predicciones con el resto del grupo.
- Leer detenidamente todo el texto en silencio.

De libros y, un poco, de cuadros.

Dos filosas notas relacionadas entre sí, sobre adquisición y lectura de libros del gran Schopenhauer. La primera dice así: “Comprar libros sería una buena cosa si tan sólo se pudiera comprar también tiempo para leerlos”

Sí, claro, compramos siempre más libros que los que da tiempo de leer, y en el camino, por la cola que tienen que hacer los libros, con frecuencia perdemos el interés en el que habíamos comprado con entusiasmo y ahí se queda en los estantes, sin leer. De esa manera nos vamos llenando de libros que no nos decidimos a tirar. El único remedio, creo, está en el método del equilibrio, que es doloroso, pero eficaz. Consiste en establecer esta sola regla: “Si entra a mi casa un nuevo libro, tiene que salir de ella un libro viejo”.

Asumo que nuestra biblioteca es, como juzgaba mi maestro Gaos, “una colección de proyectos de lectura”. Esto es, básicamente de libros no leídos pero no releídos, como se antoja de tantos volúmenes.



La segunda nota de Schopenhauer es esta: “El arte de no leer es muy importante. Consiste en no dirigir nuestro interés hacia aquello que en un momento dado atrae atención del público general. Cuando algún panfleto político o eclesiástico (o una nerviosa novelilla *best seller* que anda haciendo furor, diríamos ahora), o un poema (*sic*, envidiables tiempos de Schopenhauer en los que un poema podía llamar poderosamente la atención del gran público) debes recordar que aquel que escribe para tantos hallará siempre público abundante. Una precondition de leer buenos libros es no prestar atención a los malos libros: porque la vida es corta”.

Olvidamos casi todo lo que leemos ¿no es cierto? Es cierto, pero tengamos presente esto que nos recuerda Lichtenberg: “Olvido casi todo lo que he leído, justamente como olvido casi todo lo que he comido, pero yo sé que no por eso ambos contribuyen menos a la conservación de mi mente y de mi cuerpo cada uno de ellos”.

Y otro juicio sobre libros de Lichtenberg: “Un libro es un espejo. Cuando es un mono el que se mira, no puede reflejar la cara de un apóstol”.

Y, ahora, la pintura. Esta breve y aleccionadora historia sobre pintura moderna la cuenta Jean Paulhan:

“Le mostré a Braque un falso Braque, falso, pero muy bien imitado en todo, hasta en la firma. Él lo vio y con un gesto observó:

Los colores están bien: ni este azul ni este violeta son engañosos son mis colores.

Es su composición, son sus trazos, es su atmósfera le dije.

Sin duda.

Usted pudo haberlo pintado...

¿Cree usted que yo no soy capaz de pintar un falso Braque? Preguntó el maestro.

¿Qué es lo que usted, en fin, le reprocha al cuadro?

Que es todo lo contrario de un Braque.

¿Qué quiere decir?

Se lo diré en una palabra, “*el cuadro es hermoso*”.

El mismo argumento, “es demasiado hermoso”, se ha usado para demostrar la falsedad de algunos dibujos del gran Poussin. La belleza como defecto. ¿Cuál sería la moraleja estética de este tipo de juicios?

Hugo Hiriart

- Elaborar una síntesis de la lectura.
- Comparar el contenido del texto con las predicciones realizadas y determinar
 - si éstas coinciden con la información dada en la lectura.

Observaciones sobre la sesión

DATOS DE IDENTIFICACIÓN		
Asignatura: Comprensión Lectora I	Grado: Primero	Academia: Lenguaje y Comunicación
Bloque 2:7	Tema: Habilidades preliminares de lectura	Campo cognoscitivo: Análisis
Título de la Clase: Intención del autor		
Competencia genérica: Escuchar, interpretar, emitir juicios y mensajes pertinentes en distintos contextos.		
Competencia disciplinar: Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se genera y en el que se recibe.		
Indicadores de desempeño: Interpreta el contenido del texto, señalando la intención principal del autor.		
Conocimientos: Estructura del texto. Párrafo. Elementos del texto: Introducción, Desarrollo y conclusión.	Habilidades de pensamiento: Identifica la estructura básica de un texto. Deduca la intención del autor. Subraya la idea principal de cada párrafo.	
Actitudes y valores Emite opiniones en un ambiente de respeto.	Estrategias de Enseñanza-aprendizaje: Mapa de escalones. Matriz de clarificación.	
Evidencias de logro: Elaboración de una matriz de clarificación.	Recursos didácticos: Texto y Acetatos.	
Bibliografía	Bucay.J. (2006) En busca del sentido, <i>Mente sana</i> . Número 9 pp 3-7.RBA. Revistas Barcelona España.	
Desarrollo de la clase		
Reactivación de los Conocimientos Previos		
<p>1.- Preguntas Guías. Cuál es la estructura básica de un texto</p> <p>Mapa de escalones.</p> <div style="text-align: center;"> <div style="border: 1px solid black; width: 40%; margin: 0 auto; padding: 5px;">CONCLUSIÓN</div> <div style="border: 1px solid black; width: 60%; margin: 10px auto; padding: 5px;">DESARROLLO</div> <div style="border: 1px solid black; width: 70%; margin: 10px auto; padding: 5px;">INTRODUCCIÓN</div> </div>		

Secuencia didáctica (Tratamiento de los Nuevos Conocimientos)

1.- Preguntas Guías.

Cuál es la estructura básica de un texto

Leer el texto

NAVEGANTES DE LA VIDA.

Jorge Bucay

Un señor sale del puerto de su ciudad, digamos Buenos Aires, para navegar con su velero en un hermoso día de otoño. Como zarpa solo y se trata de una pequeña excursión, no lleva alimentos ni localizador ni radio. De repente, una terrible tormenta lo sorprende y lo lleva descontrolado mar adentro. Balanceado y castigado por el viento y la lluvia torrencial, el hombre ni siquiera puede darse cuenta de hacia dónde está siendo arrastrado su barco. Por temor a resbalar por la cubierta, echa el ancla y se refugia en su camarote hasta que la tormenta amaine un poco.

Cuando el viento se calma, el hombre sale de su refugio y recorre el velero de proa a popa. Revisa cada centímetro de su nave y se alegra al confirmar que está entera. El motor enciende, el casco está sano, las velas intactas, el agua potable no se ha derramado y el timón funciona como siempre.

El navegante sonríe y levanta la vista con intención de volver a puerto. Otea en todas las direcciones, pero lo único que ve es agua. Se da cuenta que la tormenta lo ha llevado lejos de la costa y de que no sabe dónde está. Toma conciencia de que está perdido.

Empieza a desesperarse y, en un momento dado, se queja en voz alta diciendo: -Estoy perdido. ¡Qué barbaridad!

Y se acuerda, como a veces pasa lamentablemente sólo en esos momentos, de que él es un hombre educado en la fe, y mirando al cielo, dice en voz alta: Ayúdame Dios mío, estoy perdido...

Aunque parezca mentira, se produce un milagro: el cielo se abre –un círculo diáfano aparece entre las nubes- y un rayo de sol ilumina casi exclusivamente el velero, como en las películas. Misteriosamente se escucha una voz profunda (Dios) que dice: - ¿Qué te pasa? El hombre se arrodilla al milagro e implora lloroso: -Estoy perdido, no sé dónde estoy, ilumíname, Señor. ¿Dónde estoy? De repente, la voz, respondiendo a aquella llamada desesperada, dice:

-En estos momentos estás a 38 grados latitud sur y 29 grados longitud oeste.

-Gracias, gracias...- dice el hombre más que emocionado por lo sucedido.

Pero pasada la primera alegría, piensa un ratito y se inquieta retomando su queja:

- ¡Estoy perdido, dios mío! ¡Estoy perdido!

Acaba de darse cuenta de que con saber dónde está uno no se deja de estar perdido. - ¿Qué pasa? - dice de nuevo la voz celestial. –Es que en realidad no me basta con saber dónde estoy. Lo que me tiene perdido es que no sé dónde voy.

-Vuelves a Buenos Aires-Le responden.

Ahora, más rápidamente, antes de que el cielo comience a cerrarse, el hombre grita: - ¡Estoy perdido, dios mío Estoy desesperado!

La voz le habla por tercera vez: - ¿Y ahora qué pasa? – Es que, sabiendo dónde estoy y a dónde quiero llegar, sigo tan perdido como antes porque ni siquiera sé dónde está ese puerto. La voz celestial empieza a decir; -Buenos Aires está a 38 grados latitud oeste y 21 grados...

- ¡No, no, no! - interrumpe el hombre. –Pero tú me pediste...- replica la voz. –Si diosito... yo sé lo que te pedí, pero ¿Sabes qué pasa? Que acabo de comprender que no basta con saber a dónde estoy y a dónde voy. Necesito saber cuál es el camino para ir desde donde estoy hasta donde voy. Por favor Dios mío, por favor...

En ese instante, cae desde el cielo un pergamino atado con una cinta celeste. El hombre extiende el papel y encuentra dibujado con toda claridad un mapa.

Arriba y a la izquierda hay un puntito rojo que se enciende y se apaga con un letrero que dice: ``Usted está aquí``

Abajo a la derecha un punto azul donde se lee. ``Buenos Aires``. Y en tono fosforescente una línea, rodeada de varios círculos con indicaciones: remolino, arrecifes, piedrecitas, viento fuerte acá y de allá... Se trata claramente de una ruta que une aquellos puntos: el camino a seguir para llegar a destino. El hombre, por fin se pone contento. Se arrodilla, se santigua y dice:

Gracias, Dios mío, gracias.

El marino leva anclas, estira la vela, mira el mapa, observa para todos lados... y vuelve a gritar una vez más: - ¡Estoy perdido, estoy perdido!

Por supuesto. Claro que el pobre hombre sigue estando perdido: lo único que ve es agua y toda la información no le es suficiente porque no sabe hacia dónde empezar el viaje.

En esta historia, el hombre tiene conciencia de dónde está, sabe cuál es la meta, conoce el camino que une el lugar donde está, sabe cuál es la meta, conoce el camino que une el lugar donde está y la meta a donde va, pero le falta algo para dejar de estar perdido. ¿Qué es lo que le falta? Saber hacia dónde. ¿Cómo haría un hombre que navega para determinar el rumbo? Seguramente una brújula le proporcionaría esta información. Sabiendo dónde está, a dónde va y teniendo un mapa, no sabrá en qué dirección viajar si no puede fijar el rumbo.

Tal como decía, el rumbo es una cosa y la meta es otra. La meta es el punto de llegada; el camino es cómo llegar. El rumbo es la dirección, el sentido; y el único dato que permite asumir que no estás perdido.

Si uno entiende la diferencia entre el rumbo y la meta, empieza a comprender muchas otras cosas, entre ellas la definición de la felicidad. La felicidad es la serenidad de saberse en el camino correcto, La tranquilidad interna de quien sabe hacia donde dirige su vida.

En la vida, las metas son como los puertos a donde llegar; el camino, los recursos para hacerlo, el mapa lo aportará la experiencia. No dudo de saber que cada uno sabe dónde está, pero sin dirección, no hay camino. Y la dirección sólo puede aportarla el sentido que decidas darle a tu existencia.

Identifica el título del texto.

Enumera los párrafos.

Subraya con rojo la idea principal de cada párrafo.

Elabora un resumen, utilizando únicamente las ideas principales.

2. Matriz de clarificación.

INTENCIÓN DEL AUTOR	TEXTO	INTERPRETACIÓN PERSONAL
	“De repente, una terrible tormenta lo sorprende y lo lleva descontrolado mar adentro.”	
	“Se da cuenta que la tormenta lo ha llevado lejos de la costa y de que no sabe dónde está. Toma	

	conciencia de que está perdido.”	
	“Y se acuerda, como a veces pasa lamentablemente sólo en esos momentos, de que él es un hombre educado en la fe, y mirando al cielo, dice en voz alta: Ayúdame Dios mío, estoy perdido...”	
	“En ese instante, cae desde el cielo un pergamino atado con una cinta celeste. El hombre extiende el papel y encuentra dibujado con toda claridad un mapa.”	
	Si uno entiende la diferencia entre el rumbo y la meta, empieza a comprender muchas otras cosas, entre ellas la definición de la felicidad.	

3.- Conclusión. Escribe al menos 5 posibles intenciones del autor al escribir el texto.

Observaciones sobre la sesión.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN		
Asignatura: Comprensión Lectora I	Grado: Primero	Academia: Lenguaje y Comunicación
Bloque: 2:8	Tema: Habilidades preliminares de lectura	Campo cognoscitivo: Conocimiento
Título de la Clase: Conocimientos previos		
Competencia genérica: Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.		
Competencia disciplinar: Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito, recurriendo a conocimientos previos, elementos no verbales y contexto.		
Indicadores de desempeño: Identifica los elementos que forman parte del tipo de lectura en base a una estructura visual. Reactiva sus conocimientos previos a partir de una imagen.		
Conocimientos: Elementos del tipo de lectura recreativa narrativa. Importancia de la lectura narrativa recreativa.	Habilidades de pensamiento: Conoce y distingue los elementos e importancia de la lectura narrativa recreativa a partir de conocimientos previos. Expresa un mensaje en función de un contexto.	
Actitudes y valores: Valora la lectura narrativa recreativa como parte de su formación integral.	Estrategias de Enseñanza-aprendizaje: Preguntas exploratorias Lluvia de ideas RA-P-RP	
Evidencias de logro: Elaboración de predicciones Exposición de ideas Elaboración de la estrategia RA-P-RP	Recursos didácticos: Imagen Proyector Hojas	
Bibliografía	Murguía, E. (2009). "Artículo", El cómic. México: Quo.	

Reactivación de los Conocimientos Previos

¿Para ti qué es un cómic?

¿Qué representa la estructura de un cómic?

¿Qué función tiene el cómic?

¿A quién va dirigido?

Secuencia didáctica (Tratamiento de los Nuevos Conocimientos)

1. Lectura del texto.

El Cómic

Se considera historieta o cómic a la narración de una historia a través de dibujos con supuestos sonidos representados por la escritura y con la utilización de diversos recursos gráficos.

La palabra **historieta** proviene del latín historia y éste a su vez de la raíz griega histor que significa juez.

Las tiras cómicas utilizan dibujos animados o personajes fantásticos, cuya caracterización maneja un mensaje para un sector de la población, el cual podrá identificarse con ellos.

La caracterización de los personajes es fundamental desde los aspectos físicos hasta los psicológicos para causar un impacto en el lector.

Los cómic se diseñan en viñetas, los cuales permite representar a los personajes en un tiempo y espacio y en la que se va construyendo la narración y una secuencia de la temática (introducción, desarrollo, climax y desenlace).

El cómic es una lectura recreativa y divertida que puede ser utilizada formativamente, que generalmente impacta a la población infantil y juvenil.

Su particular estética ha salido de las viñetas para alcanzar a la publicidad, el diseño, la moda y con gran éxito el cine.



2. Lluvia de ideas a partir de la imagen.

3. Contesta la columna de respuesta posterior a partir de lo leído.

4. Elabora una conclusión sobre la veracidad y pertinencia sobre el cómic en relación con tu conocimiento previo y lo aprendido.

Respuesta anterior (RA)	Preguntas (P)	Respuesta posterior (RP)
Es una serie de dibujos que constituyen un relato. Es una narrativa gráfica. Su función es divertir. Varía la temática y el estilo.	¿Qué es un cómic? ¿Cómo se elabora un cómic? ¿Qué función tiene el cómic? ¿A quién va dirigido?	

¿Qué importancia tiene el cómic para crear una conciencia crítica?

Observaciones sobre la sesión

PROGRAMA DE LECTURA

Asignatura: Comprensión Lectora I		DATOS DE IDENTIFICACIÓN Academia: Lenguaje y comunicación	Grado: Primero
BLOQUE 3	LOCALIZACIÓN DE DATOS SIGNIFICATIVOS EN LA LECTURA	Tiempo asignado: 5 horas	
UNIDADES DE COMPETENCIA			
Competencias genéricas 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. 6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. 8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.			
Competencias disciplinares: Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe. Plantea supuestos sobre los fenómenos de su entorno, con base en la consulta de diversas fuentes. Aplica estrategias de lectura y escritura considerando la topología textual, la intención y situación comunicativa.			
Indicadores de desempeño: Examina textos para obtener información contenida en ellos. Parafrasea las ideas principales de los textos. Capta el significado de las palabras dentro de su contexto y hace inferencias sobre su significado.			

Conocimientos:	Habilidades de pensamiento:	Actitudes y valores:	Estrategias aprendizaje	Sugerencias de evidencias de logro
<p>1. Obtención de información</p> <p>2. Identificación de ideas principales</p> <p>3. Inferencia del significado de las palabras en contexto</p> <p>4. Identificación de palabras clave</p> <p>5. Creación de títulos a partir del texto leído</p>	<p>Selecciona información contenida en un texto a partir de cuestionamientos establecidos.</p> <p>Localiza las ideas principales de un texto. Expresa de manera autónoma las ideas de un texto parafraseando su contenido.</p> <p>Infiere el significado de palabras por su contexto. Examina las palabras clave de un texto. Interpreta qué significan las palabras o conceptos clave de un texto.</p> <p>Examina las palabras clave de un texto. Interpreta y explica el significado de las palabras o conceptos clave de un texto.</p> <p>Identifica ideas y palabras clave en un texto. Elabora títulos pertinentes y congruentes a partir de la lectura de un texto.</p>	<p>Escucha las opiniones de los demás u coopera en actividades grupales.</p> <p>Dialoga y aprende de forma responsable y colaborativa.</p> <p>Demuestra confianza en sí mismo al momento de opinar y participar.</p> <p>Asume una actitud crítica y reflexiva antes las actividades planteadas.</p> <p>Respeta puntos de vista diferentes del suyo.</p>	<p>Lluvia de ideas Cuestionario</p> <p>SQA Preguntas exploratorias Preguntas literales Mapa de satélites</p> <p>Preguntas exploratorias Preguntas literales Mapa de agua mala</p> <p>Preguntas exploratorias Preguntas literales Mapa cognitivo tipo sol Mapa de nubes Mapa conceptual</p> <p>Lluvia de ideas Síntesis</p>	<p>Responde correctamente a cuestionamientos sobre información contenida en la lectura.</p> <p>Realiza paráfrasis de las ideas principales de los textos leídos.</p> <p>Interpreta y expresa los significados de las palabras y los compara con los significados presentes en el diccionario.</p> <p>Realización de un mapa conceptual sobre el texto empleando los conceptos clave identificados.</p>

DATOS DE IDENTIFICACIÓN		
Asignatura: Comprensión Lectora I	Grado: Primero	Academia Lenguaje y comunicación
Bloque 3	Tema: Localización de datos significativos en la lectura	Campo cognoscitivo: Análisis
Título de la Clase: Obtención de información		
Competencia genérica: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.		
Competencia disciplinar: Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.		
Indicadores de desempeño: Examina textos para obtener información contenida en ellos.		
Conocimientos: ¿Qué es una receta? ¿Qué se necesita para elaborar una receta?	Habilidades de pensamiento: Selecciona información contenida en un texto a partir de cuestionamientos establecidos.	
Actitudes y valores: Participa con respeto y respeta las opiniones de sus compañeros.	Estrategias de Enseñanza-aprendizaje: Lluvia de ideas Cuestionario	
Evidencias de logro: Elaborar una antología de cinco recetas	Recursos didácticos: Fotocopias	
Bibliografía	Dirección electrónica: http://cajondesastres.wordpress.com/2009/01/25/patatas-a-lo-pobre-con-huevos-rotos-cocina-facil/	

Reactivación de los Conocimientos Previos

¿Conoces alguna receta de comida o bebida?
¿Cuál?
¿La has llevado a la práctica?
¿Para qué ocasión la realizaste?

Secuencia didáctica (Tratamiento de los Nuevos Conocimientos)

- Seleccionar dos alumnos que quieran compartir su receta
- Realiza un mapa de secuencias en el que expliques los pasos para elaborar tu receta.

Lectura individual “Patatas a lo pobre con Huevos rotos”

Patatas a lo pobre con Huevos rotos.

Publicado 25 Enero, 2009 Cocina fácil

Para hoy he preparado una deliciosa **receta de Patatas a lo pobre con Huevos rotos.**



Las **patatas a lo pobre** también podréis emplearlas como guarnición en cualquier plato de carne o pescado.

Vamos con el paso a paso para la elaboración de este plato.

Huevos rotos con patatas a lo pobre:

- Patatas.
- Cebolla.
- Pimiento verde.
- Huevos.
- Aceite.
- Sal.

Pelamos las patatas y las cortamos en láminas gruesas de aproximadamente 1 cm de grosor y les damos una vuelta en la sartén con abundante aceite a fuego muy lento. (Si cortáis las patatas algo más finas, no sería necesario pasarlas previamente, eso al gusto).

Mientras tanto, vamos a trocear la cebolla y los pimientos verdes. Sacamos las patatas y en el mismo aceite ponemos la cebolla y el pimiento también a fuego muy lento.

Seguido añadimos las patatas sobre la cebolla y los pimientos. Tapamos y dejamos que siga friendo a fuego muy lento.

Una vez esté todo frito y blandito lo sacaremos de la sartén y escurriremos el sobrante de aceite que puedan tener.

Montaremos el plato en varias capas de patatas, cebolla y pimientos que iremos salpimentando al gusto en cada capa.

Acabaremos sobre todo ello con un huevo frito que freiremos sobre el mismo aceite.

Si no tenéis arillo de montaje, podéis montarlo directamente en el plato, pero con una sola capa de patatas, por eso os comentaba el cortarlas más gordas.

Ahora solo resta romper el huevo y dejar que la yema se mezcle con nuestras patatas a lo pobre.

Ya tenemos listas nuestras patatas a lo pobre con el “huevo roto”.

A disfrutarlo 😊

Buscar 5 palabras relacionadas con la cocina e ilústralas.

Contesta las preguntas relacionadas con la lectura

1. ¿Cómo se llama la receta?

Patatas a lo pobre con Huevos rotos.

2. ¿Cuándo se publicó la receta?

25 de enero de 2009

3. ¿CUÁNTOS INGREDIENTES LLEVA LA RECETA?

a) 5

b) 6

c) 4

d) 7

4. ¿Qué son las patatas?

a) aderezo

b) guarnición

c) pimientos

d) papas

5. ¿Qué ingrediente que se utiliza en la preparación no aparece en la lista?

a) ajos

b) cebolla

c) pimienta

d) pimientos

6. ¿Cuántas imágenes hay en la receta?

Una

7. ¿Por qué es indispensable el pimiento morrón en la receta?

Porque junto con la cebolla le dan sabor al platillo

8. ¿QUÉ INGREDIENTE SE UTILIZA PARA DAR EL TOQUE FINAL DE LA RECETA?

El huevo

9. ¿QUÉ ES TROCEAR LA CEBOLLA?

a) freír

b) picar

c) rebanar

d) sazonar

10. ¿Según la lectura qué es un arillo de montaje?

Un molde circular para darle presentación al platillo

11. ¿Por qué se cuecen las papas al tapanlas, si no hay agua?

No se cuecen, se siguen friendo.

12. ¿Por qué hay que cortar gruesas las patatas?

13. ¿En qué etapa del proceso se agrega la sal y por qué razón?

14. ¿Por qué se llaman patatas a la pobre con huevos rotos?

15. ¿Por qué se fríen las cebollas en el mismo aceite de las patatas?

Verifica y autoevalúa con el profesor tus respuestas del ejercicio anterior

Observaciones sobre la sesión

DATOS DE IDENTIFICACIÓN		
Asignatura:	Grado:	Academia
Comprensión Lectora I Comunicación	Primero	Lenguaje y
Bloque Tres: Número 10	Tema: Localización de datos significativos en la lectura	Campo cognoscitivo: Comprensión y Aplicación.
Título de la clase: Identificación de ideas principales Una tortuga gigante ... ¿Se está extinguiendo?		
Competencia genérica: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas adecuadas.		
Competencia disciplinar: Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito. Identifica y ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos de un texto considerando el contexto en el que generó y en el que se recibe.		
Indicadores de desempeño: Examina las palabras clave de un texto. Interpreta qué palabras o conceptos clave maneja un texto.		
Conocimientos: (Conceptual y Secuencial) Señalar las ideas principales de cualquier texto.	Habilidades de pensamiento: Reconoce qué es una idea principal. Distingue los conceptos claves para la formación de una idea principal.	
Actitudes y valores: Asume una actitud respetuosa y crítica ante la diversidad de ideas, opiniones y situaciones que se vean reflejadas en diferentes textos.	Estrategias de Enseñanza-aprendizaje: SQA, preguntas exploratorias, preguntas literales, mapa de satélites.	
Evidencias de logro: Realizar una paráfrasis de las ideas principales	Recursos didácticos:	
Bibliografía	Pérez, José Miguel. <i>Conozca Más</i>. pp. 32-33. 2004.	

Reactivación de los Conocimientos Previos

- Comenzaremos la reactivación de la clase mediante la elaboración de una SQA

¿Qué sé?	¿Qué quiero saber?	¿Qué aprendí?
¿Sabes cuántas tortugas gigantes existen? R= _____ -		
¿Sabes si es un animal en peligro de extinción? R= _____ -		

El mediador (a) preguntará ¿qué haces para encontrar una idea principal dentro de cualquier texto?, ¿qué proceso sigues para encontrarla? Las respuestas de los alumnos y alumnas se escribirán en forma de punteo en el pizarrón.

Secuencia didáctica (Tratamiento de los Nuevos Conocimientos)

- Se retomará por medio de la participación individual oral, la elaboración de la SQA con las preguntas exploratorias de la reactivación de los conocimientos previos.
- La mediadora retomará las respuestas de la situación problemática para iniciar la exposición sobre ¿qué es una idea principal y cómo se debe ubicar dentro del texto?
- La información teórica se dará mediante un mapa de satélites.
- Se pedirá que lean el texto “Tortuga Gigante” y que ubiquen las ideas principales, llevando a cabo la información del mapa de satélites.



TORTUGA GIGANTE



Nombre común de dos enormes especies de tortuga en peligro de extinción que viven en el atolón de Aldabra, en el Océano Índico, y en las Islas Galápagos, frente a las costas de Ecuador, en el Pacífico. Tanto la primera como la segunda, a la que dio fama Charles Darwin, alcanzan una longitud superior a 1m llegan a sobrepasar los 250 kg.

Los reptiles de este tamaño son probablemente muy viejos, pues crecen muy despacio. Se sabe de tortugas que han vivido 150 años. La tortuga es ahora una especie amenazada y catalogada como especie en peligro de extinción, a consecuencia de la caza a la que la ha sometido el hombre, la destrucción de su hábitats y la introducción de animales que se alimentan de individuos jóvenes.

Durante el siglo XIX en especial, los marineros cazaron muchas tortugas gigantes que utilizaban como fuente de carne fresca, que consumían tanto en las islas como en el curso de sus largos viajes. Se sabe de tortugas que han sobrevivido hasta 14 meses sin comida ni agua.

En las Galápagos las tortugas gigantes han desarrollado a lo largo de la evolución, caparazones distintos en cada isla, como consecuencia de las diferencias de hábitat y de alimentación. En las islas con pocos recursos alimentarios, las tortugas son menores. El caparazón está elevado por encima del cuello y de las largas patas que les permiten alcanzar plantas un poco más altas. Se sabe que dos especies de las islas se han extinguido, y una tercera ha quedado reducida a un ejemplar bautizado como "el solitario Jorge", la única tortuga viviente de la isla Pinta, que reside en la estación de investigación Charles Darwin.

La única esperanza de supervivencia de las tortugas gigantes, está en el mantenimiento de la protección internacional y en el éxito del programa de cría en cautiverio iniciado hace más de veinte años en la estación Darwin. Las hembras de tortuga ponen hasta 17 huevos en un hoyo de 30 cm y las crías salen excavando. Ya se han devuelto al estado silvestre muchas tortugas nacidas en cautiverio.



INSTRUCCIONES: Después de haber realizado la lectura de “Tortuga Gigante”, el alumno (a), contestará las siguientes preguntas literales:

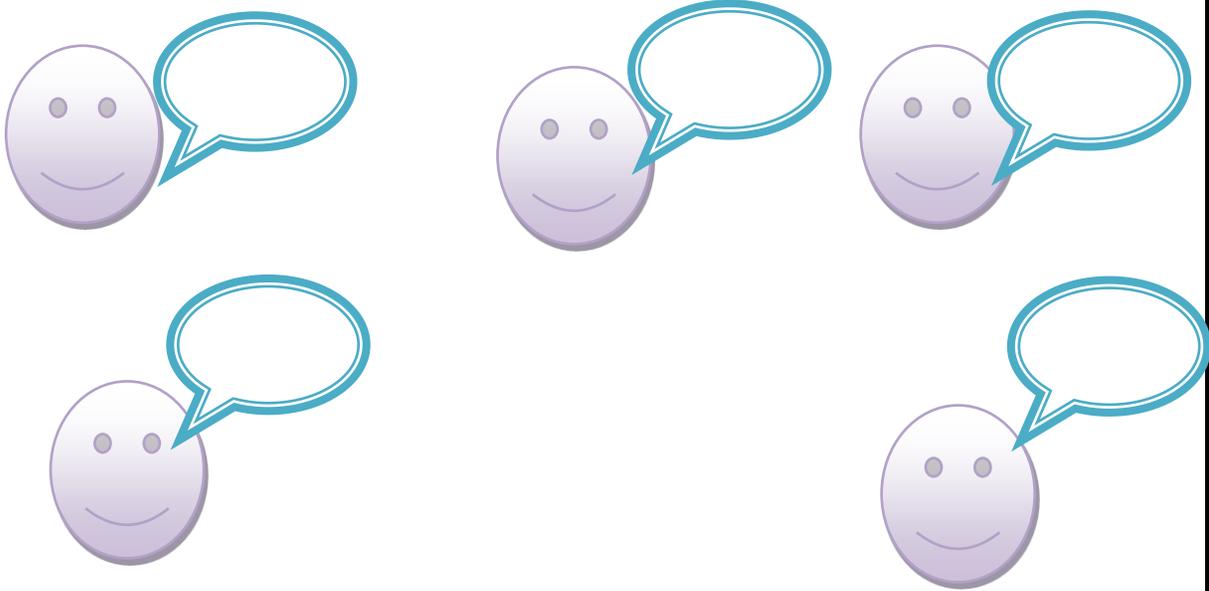
1. ¿Qué es una tortuga gigante?
R= Es el nombre de dos enormes especies en peligro de extinción
 2. ¿Por qué se están extinguiendo?
R= Por la caza, la destrucción de su hábitat y animales que se alimentan de individuos jóvenes.
 3. ¿Para qué se realiza esto?
R= Para consumirlas en las islas y sus largos viajes.
 4. ¿Quién es la única tortuga sobreviviente?
R= “El solitario Jorge”
 5. ¿Cómo lograrán sobrevivir?
R= Mantenimiento de la protección internacional y el programa de cría en cautiverio.
- **Por último elaborarán su conclusión en la columna qué aprendí de la estrategia SQA en la reactivación de los conocimientos previos, tanto de la lectura como de la teoría.**

Observaciones sobre la sesión

DATOS DE IDENTIFICACIÓN		
Asignatura:	Grado:	Academia
Comprensión Lectora I Comunicación	Primero	Lenguaje y
Bloque Tres: Número 11	Tema: Localización de datos significativos en la lectura	Campo cognoscitivo: Comprensión y Aplicación.
Título de la clase: Inferencia del significado de las palabras en contexto Inferencias... ¿Qué es, cómo las realizó?		
Competencia genérica: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas adecuadas.		
Competencia disciplinar: Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica. Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito. Identifica y ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos de un texto considerando el contexto en el que generó y en el que se recibe.		
Indicadores de desempeño: Capta el significado de las palabras dentro de su contexto y hace inferencias sobre su significado.		
Conocimientos: (Conceptual y Secuencial) Infiere el significado de las palabras en su contexto.	Habilidades de pensamiento: Reconoce qué es una palabra clave. Infiere qué significan estos conceptos clave, para la comprensión total de un texto.	
Actitudes y valores: Asume una actitud respetuosa y crítica ante la diversidad de ideas, opiniones y situaciones que se vean reflejadas en diferentes textos.	Estrategias de Enseñanza-aprendizaje: preguntas exploratorias, preguntas literales,	
Evidencias de logro: Redactar cuándo y por qué lloraste últimamente	Recursos didácticos: Compac Disc con la canción "Lágrimas" del intérprete José José, Grabadora.	
Bibliografía	<p style="text-align: center;">Hudepohl, Dana. <i>Selecciones del Reader's Digest</i>. Diciembre de 2002. pp. 187</p> <p style="text-align: center;">www.wikipedia.com/inferencias/tipos</p>	

Desarrollo de la clase

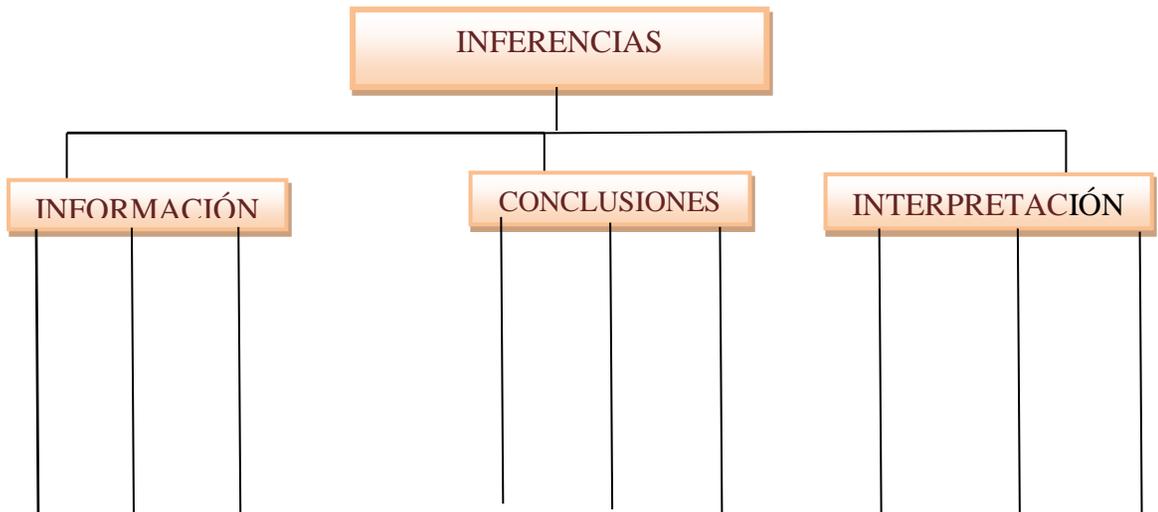
- Comenzaremos la reactivación de la clase por medio de lluvia de ideas con la pregunta ¿Qué te sucede cuando estás triste?



- La facilitadora preguntará ¿Crees que las lágrimas puedan curar?

Secuencia didáctica (Tratamiento de los Nuevos Conocimientos)

- A partir de las respuestas a la situación problemática, la facilitadora presentará la proyección de tres imágenes que muestran personas con lágrimas con el acompañamiento musical de la canción “Lágrimas” interpretada por José José y pedirá a los alumnos (as) *inferan* por qué creen que estos personajes lloran
- La facilitadora explicará qué son las Inferencias por medio de un mapa de agua mala.



Se amplía el texto
Se relaciona con saberes previos
Se formulan hipótesis

Se elaboran conclusiones
Reconoce el tema e ideas principales
Realiza estrategias con la información

Integra saberes con nuevos conocimientos
Predice acontecimientos
Comprende el texto

“EL PODER CURATIVO DE LAS LÁGRIMAS”

¿Has llorado últimamente?



Tal vez deberías hacerlo, ya que es bueno para tu alma y para tu cuerpo también.

“Cualquier cosa que sea necesaria para que una persona se **desahogue** y libere la tensión es esencial para nuestra salud emocional”, indica Jodi De Luca, especialista que se dedica a investigar el llanto. Además, un estudio reveló que 85% de las mujeres y 73% de los hombres, reportó sentirse mejor después de haber

llorado.

Los médicos aún no comienzan a **prescribir** sesiones de sollozos. La cantidad de llanto depende de la genética, el sexo (las mujeres lloran cuatro veces más que los hombres) y la educación. Sin embargo, cuando sientas el deseo de llorar, no lo **reprimas**. Es una respuesta emocional, natural y además saludable.

En ocasiones ni siquiera sabemos que estamos **afligidos** hasta que lloramos. “Por medio del llanto descubrimos nuestras emociones y somos capaces de enfrentarlas”, explica William H. Frey II, neurocientífico de la Universidad de Minnesota.



Así como llorar puede ser saludable, reprimir lágrimas de **ira** o de pena puede ser dañino. Varios estudios han establecido una relación entre la represión emocional y la hipertensión, problemas cardíacos y cáncer. “Estamos genéticamente programados para llorar, y negar ese impulso daña nuestro bienestar físico”, comenta la doctora De Luca.

La risa y el llanto se originan en la misma parte del cerebro. Los científicos han descubierto que llorar, al igual que reír, produce beneficios para la salud: reduce la presión arterial y refuerza el sistema inmunológico.



Aún más importante que su papel para liberar el estrés, las lágrimas logran atraer la ayuda de otras personas. Los investigadores están de acuerdo en que cuando lloramos, las personas a nuestro alrededor se tranquilizan y se **tornan** menos agresivas, y es más probable que proporcionen apoyo y consuelo.

INSTRUCCIONES: A partir de la lectura de “**EL PODER CURATIVO DE LAS LÁGRIMAS**”, el alumno (a) realizará:

1. A partir del título y en el proceso de prelectura, una inferencia de información.
2. Propondrá una inferencia como hipótesis, sobre lo que cree que manejará el texto.
3. Llevará a cabo el proceso de lectura, para inferir el significado de cada una de las palabras remarcadas en negritas y cursivas. Deberá enlistarlas para anotar su significado, posteriormente realizará con ellas un mapa cognitivo de nubes.
4. Determinará cuál es el tema del texto y su idea principal.
5. Elaborará su interpretación sobre la idea que maneja el texto.

Observaciones sobre la sesión

DATOS DE IDENTIFICACIÓN		
Asignatura:	Grado:	Academia
Comprensión Lectora I Comunicación	Primero	Lenguaje y
Bloque Tres: Número 12	Tema: Localización de datos significativos en la lectura	Campo cognoscitivo: Comprensión y Aplicación.
Título de la clase: Identificación de palabras clave Una palabra clave es ...		
Competencia genérica: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas adecuadas.		
Competencia disciplinar: Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica. Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito. Identifica y ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos de un texto considerando el contexto en el que generó y en el que se recibe.		
Indicadores de desempeño: Examina las palabras clave de un texto. Interpreta qué significan las palabras o conceptos clave de un texto.		
Conocimientos: (Conceptual y Secuencial) Identifica palabras clave dentro del contexto.	Habilidades de pensamiento: Reconoce qué es una palabra clave.	
Actitudes y valores: Asume una actitud respetuosa y crítica ante la diversidad de ideas, opiniones y situaciones que se vean reflejadas en diferentes textos.	Estrategias de Enseñanza-aprendizaje: Preguntas exploratorias, preguntas literales, mapa cognitivo tipo sol, mapa cognitivo de nubes y mapa conceptual.	
Evidencias de logro: El mapa conceptual y la redacción de lo aprendido en clase	Recursos didácticos: Acetatos y proyector de acetatos.	
Bibliografía	¿Sabía usted que ...? <i>Selecciones del Reader's Digest.</i> pp. 29 octubre 2008	

Reactivación de los Conocimientos Previos

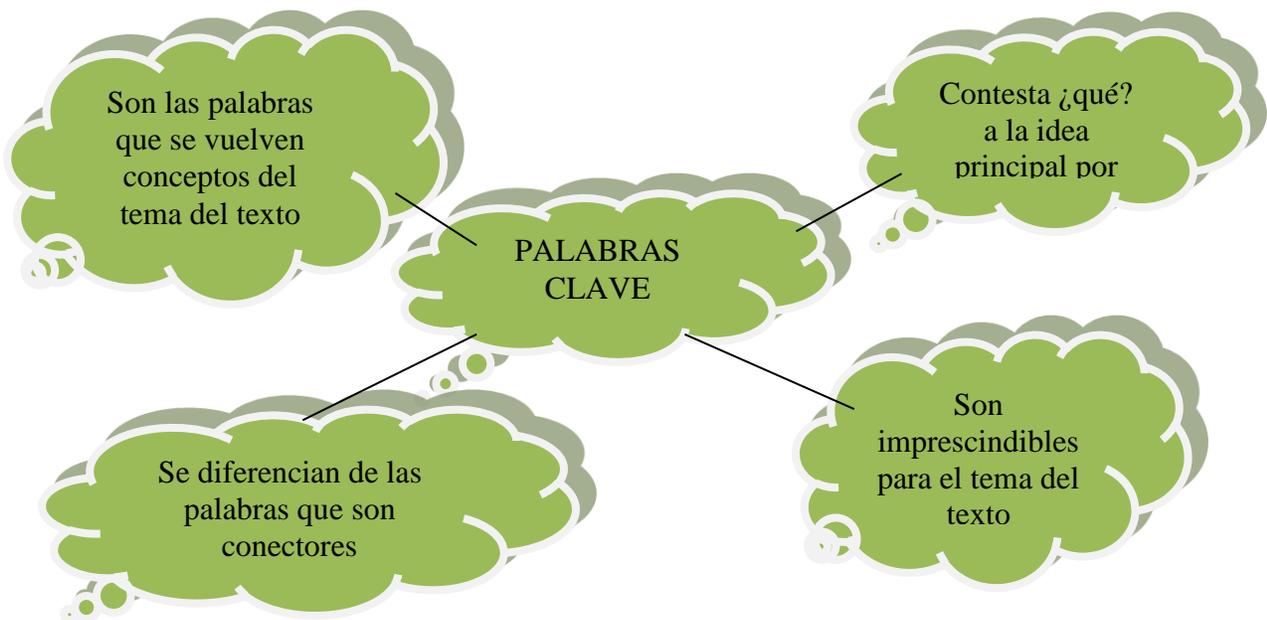
- Comenzaremos la clase con la pregunta exploratoria ¿Qué sabes del desierto? mediante un mapa cognitivo tipo sol



- Posteriormente la facilitadora hará la pregunta literal ¿Qué es un saguaro?

Secuencia didáctica (Tratamiento de los Nuevos Conocimientos)

- La facilitadora retomará las participaciones individuales orales, tanto en la reactivación de los conocimientos previos, como en la situación didáctica problemática.
- A partir de las posibles respuestas a la pregunta literal, la facilitadora guiará la exposición sobre cómo identificar las palabras clave de un texto, a partir de la elaboración de un mapa de nubes.



Bebiendo en el Desierto

“El desierto de Arizona es áspero, caliente y muy seco”, y sin embargo, crecen ahí gigantescos saguaros de más de 18 m. de altura, con agua suficiente para vivir. ¿Cómo logran los cactus sobrevivir en un sitio en el que muy raras veces llueve?

La naturaleza los ha dotado de una estructura altamente especializada que les permite obtener y retener agua en condiciones de sequía. A diferencia de otros tipos de plantas, cuyas raíces penetran en lo hondo de la tierra en busca de humedad, los cactus poseen raíces superficiales y con finas ramificaciones, que absorben el agua casi en cuanto la lluvia, el rocío o la niebla tocan el suelo. Así, las raíces de un cacto grande, como el saguaro, cubren una vasta área, que abarca entre 50 y 100 m.



Asimismo, los cactus tienen espinas que les ayudan a recoger el agua, las cuales, en muchas especies, están inclinadas hacia abajo para detener en la punta las gotas de alguna lluvia ligera o del rocío de la mañana que, al caer, son absorbidas por las raíces.

Para retener la mayor cantidad de agua posible, el cacto cuenta con varios recursos. Dado que carece de hojas en las cuales almacenar agua, como hacen otras plantas y, por ende, la perdería rápidamente por evaporación, el cacto la acumula en la pulpa de su tallo, cuya piel cerosa reduce este proceso. Además, los cactus sólo respiran durante la fría noche del desierto, logrando así que escape sólo una pequeña cantidad de agua por sus poros, los que, durante las ardientes horas del día mantienen cerrados.

La estructura estriada de muchos cactus también colabora a la retención del líquido. Así como el fuelle de un acordeón, las estrías permiten a la planta henchirse o encogerse según recoge o consume el agua.

Al ser los depósitos de agua más eficaces del desierto, los cactus deben protegerse del ataque de animales sedientos. Su mayor enemigo son los roedores, del los cuales se defiende mediante sus espinas. Sus flores son también un apetitoso alimento, por lo que muchos cactus pequeños sólo las abren en las horas más cálidas del día, cuando los roedores se resguardan del Sol y sólo se acercan los insectos polinizadores.

Otras especies usan una estrategia diferente: producen flores muy fragantes que abren de noche para ser polinizadas por mariposas nocturnas o murciélagos que se nutren del néctar. Una vez cumplida su misión, la mayoría de estas flores se marchitan el mismo día que florece. Sólo el enorme saguaro y algunas pocas especies muy espinosas dan flores que pueden vivir por tiempo indefinido.



INSTRUCCIONES: Después de haber realizado la lectura de “Bebiendo en el desierto”, el alumno (a), realizará:

1. El alumno realizará el proceso de Prelectura.
2. Llevará a cabo el proceso de Lectura, bajo los siguientes lineamientos:
 - Lectura general por párrafo.
 - Subrayado de la idea general por párrafo.
 - Encuadre de la (s) palabras clave de cada idea general por párrafo.
 - Punteo de las palabras clave de todo el texto

(Previamente la facilitadora llevará un acetato con el punteo de estas palabras claves, con las cuales el alumno (a) se autoevaluará)

- Elaboración de la paráfrasis de las ideas clave del texto a partir de la elaboración de un mapa conceptual.
3. Realizar la conclusión de lo aprendido en un párrafo de mínimo cinco renglones, encuadrando sus palabras clave.

Observaciones sobre la sesión

DATOS DE IDENTIFICACIÓN		
Asignatura: Comprensión Lectora I	Grado: Primero	Academia Lenguaje y Comunicación
Bloque 3 Número 13	Tema: Localización de datos significativos en la lectura.	Campo cognoscitivo: Reproductivo
Título de la Clase: Creación de un título a partir de un texto		
Competencia genérica: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.		
Competencia disciplinar: Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.		
Indicadores de desempeño: Identifica imágenes. Relaciona cómics impresos con adaptaciones cinematográficas. Interpreta conceptos. Crea un título a partir de un texto. Investiga la evolución del cómic en sus diferentes medios de expresión.		
Conocimientos: Imágenes de cómics. Cómics. Superhéroes.	Habilidades de pensamiento: Relaciona el cómic impreso con su versión cinematográfica.	
Actitudes y valores: Participa y colabora en un ambiente de respeto y tolerancia.	Estrategias de Enseñanza-aprendizaje: Lluvia de ideas. Comprensión lectora. Predicción de contenidos.	
Evidencias de logro: Predicciones. Títulos. Síntesis de lectura.	Recursos didácticos: Cuaderno de trabajo del alumno. Cuaderno de trabajo del profesor.	
Bibliografía	(2009) "X Men origins, Wolverine", en <u>Día Siete</u> .	

Reactivación de los Conocimientos Previos

1. ¿Qué representa la imagen? Wolverine, un personaje de los hombres X.
2. ¿Qué entiendes por cómic? De manera indistinta se maneja el término cómic con el de historieta en el artículo, ambas se refieren a las historietas que se desarrollan a través de una serie de dibujos con diálogos.
3. ¿Cuáles cómics conoces?
4. ¿Qué cómics se han llevado recientemente al cine?

Secuencia didáctica (Tratamiento de los Nuevos Conocimientos)

1. Lectura de texto.
 - a) Individual (en silencio)
 - b) Grupal (en voz alta)

Qué se obtiene al mezclar la trama de un cómic del siglo pasado, un elenco de estrellas de Hollywood y un director afamado o a punto de serlo? Un súper éxito taquillero. Tal parece que los estudios cinematográficos tienen una nueva misión conjunta: romper récords taquilleros usando los musculosos brazos de los superhombres de antaño.

Después de más de medio siglo. Las historietas recuperan su auge original y reconquistan su clasificación de minas de oro. Los mismos súper héroes enmascarados que peleaban en mallas contra los eternos maleantes comunistas, regresan para cautivar a las nuevas generaciones acostumbradas a más y mejores efectos especiales.

Armados con presupuestos tan intimidantes como sus súper poderes, personajes como Wolverine, El hombre de Hierro o El Espíritu se despojan de las cajas de texto y de las limitadas dos dimensiones del cómic impreso, para engalanarse con la fastuosidad de la tercera dimensión y la postproducción en computadora.

Y a pesar de que desempolvar a un héroe del pasado resulta excepcionalmente rentable para Hollywood, hay quienes dicen que estas adaptaciones cinematográficas trasgreden el sentido original de las historietas y las dotan del sabor acartonado de las súper producciones estadounidenses.

Ejemplo de ello es *The Spirit* (El Espíritu), largometraje del director Frank Miller, tachado de ser una copia de sus anteriores éxitos taquilleros *Sin City* y *300*. Sin embargo, si se toma en cuenta que el grueso del público que verá estas cintas nació décadas después de que las historietas impresas fueran sustituidas por la televisión, entonces no habrá razón para pensar que Hollywood, súper héroe de esta historia, perderá sus poderes y dejará de crear productos que encanten a las masas.

De tal manera que resulta mejor llegar armados con un mega combo de palomitas y refresco que pretender resistirse a los estrenos que invadirán los cines del país a partir de este verano.

2. De acuerdo al texto leído resuelve el siguiente cuestionario:

a) ¿Cómo se obtiene hoy en día un éxito garantizado en la taquilla?

Al mezclar la trama de un cómic, estrellas de Hollywood y un director afamado.

b) ¿Cómo han reconquistado las salas de cine los superhéroes según el texto?

Recuperando su auge original y desempolvando a héroes del pasado.

c) ¿Qué elementos son determinantes para transformar un cómic impreso y llevarlo al cine?

La tercera dimensión y la postproducción digital.

d) ¿Qué opinas de estas adaptaciones cinematográficas?

e) ¿Cuál de las presentaciones del cómic te agrada más: impreso, televisión o cine?

f) ¿Qué título le pondrías al texto?

3. Comparar en el grupo los diferentes títulos y comentar la experiencia.

4. Realizar una investigación de los cómics llevados al cine de manera reciente (tarea)

Observaciones sobre la sesión

PROGRAMA DE LECTURA

Asignatura: Comprensión Lectora I		DATOS DE IDENTIFICACIÓN Academia: Lenguaje y Comunicación	Grado: Primero
BLOQUE 4	ANÁLISIS DE LA LECTURA	Tiempo asignado: 4 horas	
UNIDADES DE COMPETENCIA			
Competencias genéricas 1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. 6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. 8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.			
Competencias disciplinares: Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe. Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos, preconcepciones y nuevos conocimientos. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.			
Indicadores de desempeño: Reconoce el significado denotativo e infiere el connotativo de las palabras. Usa adecuadamente las palabras dentro de su contexto. Redacta textos con estructura formal.			

Conocimientos:	Habilidades de pensamiento:	Actitudes y valores:	Estrategias aprendizaje	Sugerencias de evidencias de logro
<p>1. Uso adecuado de las palabras de acuerdo con su contexto</p> <p>2. Los glosarios especializados: su elaboración e importancia</p> <p>3. Estructura formal de un texto</p> <p>4. Modelos para la presentación de trabajos escritos</p>	<p>Realiza inferencias relativas a las palabras a partir de su contexto.</p> <p>Distingue el uso más adecuado de las palabras en contextos diversos.</p> <p>Explica el significado de las palabras.</p> <p>Recurre a glosarios especializados y hace uso de tecnicismos y neologismos.</p> <p>Elabora glosarios especializados a partir de la lectura de los textos.</p> <p>Integra todos los pasos para la comprensión global del texto.</p>	<p>Valora la amplitud y diversidad del vocabulario de la lengua española.</p> <p>Reconoce y valora el trabajo colaborativo como fuente de aprendizaje.</p> <p>Comunica contenidos aprendidos en los textos de manera eficaz y respetuosa a sus compañeros.</p>	<p>Cuadro organizativo Lluvia de ideas</p> <p>Listas de palabras Cuadro organizativo</p> <p>Mapa conceptual</p> <p>Cuadro sinóptico Resumen</p>	<p>Utiliza palabras sinónimas de acuerdo a los contextos de los textos.</p> <p>Elabora listas de palabras y glosarios especializados.</p> <p>Elabora estrategias diversas en las que demuestra la comprensión del texto.</p>

DATOS DE IDENTIFICACIÓN		
Asignatura: Comprensión Lectora I	Grado: Primero	Academia: Lenguaje y comunicación
Bloque 4:14	Tema: Análisis de Lectura	Campo cognoscitivo: Aplicación
Título de la Clase: Uso adecuado de palabras de acuerdo con su contexto.		
Competencia genérica: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos, mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.		
Competencia disciplinar: Identifica, ordena e interpreta las ideas, los datos y conceptos explícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.		
Indicadores de desempeño: Realiza lectura de comprensión. Relaciona el texto con canciones. Reflexiona acerca de las problemáticas cotidianas que se viven en su entorno. Relaciona los significados de las palabras. Maneja el vocabulario adecuadamente.		
Conocimientos: Manejo de vocabulario coloquial	Habilidades de pensamiento: Interpreta conceptos de acuerdo con su contexto	
Actitudes y valores: Mantiene una actitud de respeto hacia los demás	Estrategias de Enseñanza-aprendizaje: Lluvia de ideas Elaboración de preguntas Mapa cognitivo tipo sol Complementación del cuadro Creación de una historia	
Evidencias de logro: Correcta resolución del ejercicio y elaboración de historia personal.	Recursos didácticos: Cuaderno de trabajo del alumno Cuaderno del profesor Canción	
Bibliografía	www.geocities.com/royflores/popular/sabado.html	

Desarrollo de la clase

Reactivación de los Conocimientos Previos

*Enlista las actividades que realizas el día sábado desde que amanece hasta que anochece.

* Menciona las problemáticas que se viven en el D.F. y la zona metropolitana.

Secuencia didáctica (Tratamiento de los Nuevos Conocimientos)

Lluvia de ideas de las actividades que realiza el día sábado

Redacción de las actividades

Mapa cognitivo tipo sol de las problemáticas

Leer el texto de manera individual y en silencio

SÁBADO DISTRITO FEDERAL

Sábado Distrito Federal,
ni un ruletero que lo quiera a uno llevar,
llegar al centro, atravesarlo, es un desmoche,
un hormiguero no tiene tanto animal.

Los almacenes y las tiendas son alarde
de multitudes que así llegan a comprar,
al puro fiado porque está la cosa que arde
al banco llegan nada más para sacar.

El que nada hizo en la semana está sin lana,
va a empeñar la palangana, y en el Monte de Piedad
hay unas cuadras de tres cuadras las ingratas,
y no faltan papanatas que le ganen el lugar.

Desde las doce se llenó la pulquería,
los albañiles acabaron de rayar,
¡Qué re'picasas enchiladas hizo Otilia,
la fritanguera que allí pone su comal!

Sábado Distrito Federal,
Sábado Distrito Federal,
Sábado Distrito Federal,
¡Ay, ay, ay

La burocracia va a las dos a la cantina,
todos los cuates siempre empiezan a las dos,
los potentados al Enjoy con su charchina,
pa' Cuernavaca, pa' Palo Alto, ¡qué sé yo!

Toda la tarde pa'l café se van los vagos,
otros al póker, al billar o al dominó,
ahí el desfalco va iniciando sus estragos,
¿y la familia? ¡Muy bien, gracias, no comió!

Los cabaretes en las noches tienen pistas
atascadas de turistas, y de la alta sociedad,
pagan sus cuentas con un cheque de rebote
o "ahí te dejo el relojote, luego lo vendré a sacar".

Van a los caldos a eso de la madrugada
los que por suerte se escaparon de la Vial,
un trío les canta en Indianilla, donde acaban
ricos y pobres del Distrito Federal.

Así es un sábado Distrito Federal
Sábado Distrito Federal,
Sábado Distrito Federal.

Autor: Chava Flores

Lluvia de ideas sobre el lenguaje utilizado en el texto **Explicación de los niveles de lenguaje**

NIVEL COLOQUIAL DE LA LENGUA. - Es la lengua usual, corriente, de la que nos valemos de una manera cotidiana para expresarnos en el hogar, la escuela, etc. También se define como la lengua diaria o común que empleamos de manera continua y clara.

JERGA. - Lengua especial que se usan familiarmente los individuos de ciertos oficios y actividades: toreros, carniceros, etc. Incluye palabras nuevas o compuestas.

CALÓ. - Conjunto de términos de origen impreciso y de significación dudosa. Se emplea en determinados sectores sociales como el de los estudiantes.

Escuchar la canción y comentar el contenido
Resolver el cuadro de la complementación escribiendo las expresiones
utilizadas en el texto que correspondan a las definiciones

DEFINICIÓN	PALABRA O EXPRESIÓN	DEFINICIÓN	PALABRA O EXPRESIÓN
Taxi, auto de alquiler	RULETERO	Cobrar o recibir el salario	RAYAR
La situación es muy difícil	ESTA LA COSA QUE ARDE	A crédito	FIADO
Mujer que vende alimentos fritos	FRITANGUERA	Pieza de porcelana que se utilizaba para la higiene personal	PALANGANA
Cheques sin fondo	CHEQUES DE REBOTE	Persona simplona	PAPANATAS
Desorden	DESMOCHE	Cualquier persona que posee riquezas o poder abundante	POTENTADOS
Dinero	LANA	Automóvil viejo en malas condiciones	CHARCHINA
Borracheras	CUETES	Policía que vigila las calles	LA VIAL
Muy llenas	ATASCADAS	Malversación de fondos	DEFALCO

Elaborar una historia breve tomando como base las expresiones trabajadas.
(Libre)

Observaciones sobre la sesión

DATOS DE IDENTIFICACIÓN		
Asignatura: Comprensión Lectora I	Grado: Primero	Academia: Lenguaje y comunicación
Bloque: 4: 15	Tema: Análisis de Lectura	Campo cognoscitivo:
Título de la Clase: Glosarios especializados Más allá de las palabras.		
Competencia genérica: Escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de herramientas y medios apropiados.		
Competencia disciplinar: Establece la interrelación entre la ciencia, la tecnología la sociedad y el ambiente en contextos históricos y sociales específicos.		
Indicadores de desempeño: Identifica palabras cuyo significado desconoce, maneja de manera adecuada diccionarios de la lengua española, significa los conceptos de acuerdo al contexto semántico del texto.		
Conocimientos: ¿Qué es un glosario? ¿Qué es el significado? ¿Qué es el sufijo, prefijo y raíz de la palabra?	Habilidades de pensamiento: Analiza la estructura de las palabras. Identifica porciones y palabras del texto que le son difíciles de entender.	
Actitudes y valores: Muestra interés por el conocimiento de la lengua y su importancia en la vida cotidiana.	Estrategias de Enseñanza-aprendizaje: Preguntas guías, mapa de escalones, cuadro de organización.	
Evidencias de logro: Organización del cuadro terminado.	Recursos didácticos: Fotocopias, diccionario, acetatos.	
Bibliografía	Sánchez. M . A. (2008) “Física inútil” en: González S. G. <i>Comunicación científica</i> . Edit. Éxodo.	

Desarrollo de la clase

Reactivación de los Conocimientos Previos

- ¿Qué es un prefijo?
- ¿Qué es un sufijo?
- ¿Cuál es la raíz de la palabra?
- ¿Qué tipos de diccionarios conoces?

Secuencia didáctica (Tratamiento de los Nuevos Conocimientos)

- Identifica el título del texto.
- Predice el contenido a partir de título.
- Enumera los párrafos.
- Subraya con color rojo la idea principal de cada párrafo.
- Elabora un resumen utilizando las ideas principales subrayadas.
- Escribe al menos

Respuesta anterior	Pregunta	Respuesta posterior
	De qué crees que trate el texto que lleva por título “La física inútil”	

- **Lee con atención el texto, subrayando con rojo las palabras que consideres que pertenecen al lenguaje de la física, completa el cuadro de organización.**

LA FÍSICA INÚTIL.

Ana María Sánchez Mora

Sé que es difícil para ella verme como adulto responsable; pero tengo dieciocho años, ya saqué mi licencia, no uso lentes y voy bien en la escuela. Bueno, acabo de entrar a la universidad, por supuesto a una carrera donde no hay nada de física.

FUE ESPANTOSO, se puso como loca. No se imaginan: parecía que se le iban a salir los ojos. Creo que nunca la había visto tan alterada. Bueno, casi como el día que le rompí el ventanal al vecino y le expliqué a ella que era un gol mal calculado. Esa vez me habló de las trayectorias de los proyectiles y de la dureza del vidrio; habría preferido un sermón como los de las otras mamás. Pero mi mamá es física, ¿se dan cuenta? ¿Han visto alguna vez a una física fuera de sus casillas? Prefiero enfrentarme a mi papá; él es economista y sus regaños se reducen a calcular el costo del daño y hacérmelo pagar. Pero mi mamá... Sé que a veces, cuando estoy de mal humor, la ofendo diciéndole que la física es inútil. Ella siempre cree que me refiero a su persona, pero no; la verdad es que siempre encuentra algo útil que hacer en sus ratos de ocio. Esas veces le he aclarado que la materia llamada

física es una de las más aburridas, difíciles e inútiles creaciones del ser humano. Ella sabe muy bien que los planes de estudio, los libros de texto y muchos profesores de física se han esmerado durante incontables generaciones para hacerla detestable. Pero eso no es lo peor. ¿A quién le importa si dos cuerpos de diferentes pesos caen con la misma velocidad desde la torre de Pisa? (O mismos pesos y diferente velocidad, ya ni me acuerdo). ¿Qué sentido tienen, le digo, para mi vida práctica cotidiana, la carga, el momento o la energía? ¿Para qué me sirven? Tan aburrida es que todas las portadas de los libros de texto de física traen la ilustración de un cohete espacial con un astronauta, para enganchar a los incautos. Pero abres el libro y, ¿cuál espacio? Puras definiciones aburridas. Mi mamá me dice que, para empezar, es impropio valorar las cosas sólo desde el punto de vista práctico; me habla del arte, de la bondad y de la espiritualidad. Luego insiste en que la física es al mismo tiempo bella y útil, pero hasta ahora no me lo ha demostrado. Para que deje de hablar, pues se puede estar mil horas sobre lo mismo, le digo que ella sí es bella y útil; entonces sonrío y me pregunta qué me prepara de cenar. Pero esta vez no rompí un vidrio; ni siquiera he dejado mi ropa tirada.

No entiendo por qué reaccionó así, entre furiosa y preocupada. Todo porque le pedí prestado el coche para ir a una fiesta. Sé que es difícil para ella verme como adulto responsable; pero tengo dieciocho años, ya " saqué mi licencia, no uso lentes y voy bien en la escuela. Bueno, acabo de entrar a la universidad, por supuesto a una carrera donde no hay nada de física. Apenas recuperó la respiración, me dijo: "Es temporada de lluvias; vas a tomar el periférico; hay asaltos por todos lados". Comprendo que le haya molestado mi tono burlón: "La lluvia, la ruta y los asaltos son eventos independientes; le dije; aunque si esto te ayuda, te prometo que, si noto que me siguen en el periférico, pisaré el acelerador hasta el fondo".

Yo sólo quería tranquilizarla, pero empeoré la cosa. Bufó y resopló y se dejó caer en el sillón. Luego ~ me llamó ignorante. Eso sí que me dolió. Y no acabó allí la cosa. "Siempre has dicho que la física es inútil, y no te has dignado a estudiarla en serio; es por esto que no te dejo usar el coche". "Mamá...; le dije con la voz más conmovedora posible; no te cobres ahora mi rechazo por la física. No es justo. Además, nunca reprobé física". Ella me miró como se mira a un gusano, a un alien, a un... hijo adolescente. "Pasar física no es lo mismo que saberla. Sólo alguien que ignore la física puede atreverse...; aquí suspiró como heroína de ópera en desgracia; atreverse a decir que, en medio de la lluvia, pisará el acelerador hasta el fondo". Para mí era lógico, ¿o no? "Eres un irresponsable, tomó aire y preguntó ¿A qué velocidad sueles conducir el coche por el periférico? "En honor a la verdad, dije una mentira piadosa, a cien por hora". Hizo un gesto de incredulidad y prosiguió: "Un automóvil que va a cien kilómetros por hora recorre como... tres metros por segundo. A esa velocidad no hay mucho tiempo para evitar un choque con algo que se atraviesa repentinamente". "Para eso sirven los frenos", dije modestamente. "Aun aplicando los frenos, el coche viajará varios metros antes de parar. A velocidades mayores..."; se sintió obligada a añadir "se requieren mayores distancias. Y no olvides que, debido a la inercia, así como es más fácil poner en movimiento a un vocho que a un tráiler, también es más fácil frenar a un vocho que aun tráiler. Pero suponte que no se te atraviesa un tráiler, sino un muro. Un coche se detendrá más abruptamente si choca contra un muro de ladrillo que si se frena, ya que el muro ejerce más fuerza que los frenos. El muro sufrirá un rozón, pero el coche se destruirá. A toda acción corresponde una reacción". Apenas empezaba a imaginar semejante choque, cuando ella volvió a la carga: "El mundo sería irreconocible si la fricción desapareciera; la fricción es así de común. Tiene su lado latoso: las superficies se gastan, las llantas se alisan (por cierto, ¿las has revisado últimamente?), el motor se desgasta. El aceite ayuda a

disminuir la fricción (¿hace cuánto que no revisas los niveles?). "Yo creí que tú...". No pude continuar. "Pero por otro lado, la fricción es necesaria para caminar, para escribir, y para que las llantas del coche se agarren al piso al arrancar, al frenar y al dar vuelta. En un pavimento mojado, hay muy poca fricción; por lo tanto, frenar es un asunto delicado. ¿Y qué sucede en una curva? La fuerza centrípeta se produce por la fricción de las llantas con el pavimento. Unas llantas lisas, aceite o agua en el pavimento, impedirían que el auto girara y se saldría de la curva. Pero si por algún motivo llegara a girar violentamente, la conservación del momento angular haría que el auto diera varias vueltas antes de detenerse. Con el consiguiente peligro".

"Para cambiar de tema, se me ocurrió preguntar qué tenían que ver los asaltos con la física. "Supón, dijo, con ese tono de quien tiene respuesta para todo; que vas por el periférico y una banda de asaltantes te sigue. No te darías ni cuenta. "Por favor, mamá"; dije, con aire un poco autosuficiente; los vería por el espejo retrovisor. "Si supieras un poco de óptica, sabrías que un espejo convexo, como el que tiene el coche, aumenta la amplitud del panorama visible para el que maneja, pero da la impresión de que las distancias son mayores. Creerías que no los tienes tan cerca". No quise meter aquí el argumento del acelerón.

La lógica vino en mi ayuda: "De todos modos, los escucharía." "Qué iluso eres..."; me replicó un poco sarcástica; hasta donde sé, siempre manejas oyendo rock a todo volumen. La intensidad del sonido de unas bocinas cercanas tocando rock es de un watt por metro cuadrado, correspondiente a 120 decibeles. Un automóvil sin mofle hace un ruido de 100 decibeles. No olvides, además, que el volumen depende no sólo de la intensidad del sonido y de la frecuencia de las ondas, sino también de la distancia." Al menos, ya tenía para escoger: choque y asalto a mano armada. "¿Te quedó claro por qué desconocer la física más elemental puede ser peligroso? ¿Ya le encontraste utilidad a la física?". "Sí, mamá"; le dije convencido; para volverme un neurótico con miedo a salir de la casa. Con pavor de ir a una fiesta. "No debí decir lo anterior porque retomó su tono indignado. "Puedes salir de la casa. Puedes ir a la fiesta. Pero sin el coche. La física sirve para que sepas por qué no te lo presto". "Mamá, te lo ruego..."; la miré a los ojos; no parecían tan severos; La física es utilísima, divertidísima, bellísima"; dije, mientras su tenue sonrisa me daba esperanzas; "esperaré a que pase la lluvia; no iré por el periférico; no rebasaré los 50 por hora..."; viendo que se ablandaba, añadí el toque final; "regresaré a las dos en punto...". "Una treinta"; dijo sin mirarme. "Ah, y tienes que pedirselo también a tu papá".

Suspiré aliviado. Le di un beso y corrí al estudio. Mi papá me dio inmediatamente las llaves del coche. Bueno, antes me puso al tanto de los derechos y obligaciones de los tenedores de pólizas de seguro. Y me exigió que le pusiera gasolina al coche. De mi domingo, claro.

Texto tomado con fines didácticos. Autora: Ana María Sánchez Mora es física y autora de varios artículos y libros de divulgación científica, así como del libro *La otra cara*, finalista del Premio Joaquín Mortiz para Primera Novela 1996.
Fuente: <http://www.comoves.unam.mx/bottom.htm>

- **Con ayuda del diccionario busca el significado de las palabras listadas.**
- **Ajusta el significado de las palabras al contexto de la lectura.**

Observaciones sobre la sesión

DATOS DE IDENTIFICACIÓN		
Asignatura: Comprensión Lectora I	Grado: Primero	Academia Lenguaje y comunicación
Bloque 4:16	Tema: Análisis de la Lectura	Campo cognoscitivo: Análisis
Título de la Clase: Estructura formal de un texto. De la introducción a la conclusión.		
Competencia genérica: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización , códigos y herramientas apropiados.		
Competencia disciplinar: Identifica ordena e interpreta las ideas datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.		
Indicadores de desempeño: Reconoce sus conocimientos sobre el tema. Identifica los tipos de párrafo que forman la estructura de un texto. Aplica los conocimientos adquiridos para distinguir y crear su propio texto.		
Conocimientos: ¿Qué es un párrafo? ¿Cómo reconoces un párrafo? Tipos de párrafo	Habilidades de pensamiento: Distingue en un texto los párrafos presentes en una lectura.	
Actitudes y valores: Comparte experiencias propias con respeto y tolerancia hacia sus compañeros.	Estrategias de Enseñanza-aprendizaje: Relación de columnas. Lectura individual Redacción de texto.	
Evidencias de logro: Localización de párrafos en otros textos Elaboración de su propio texto respetando la estructura formal del mismo.	Recursos didácticos: Hojas blancas Colores Marcadores	

Bibliografía	Sánchez Amador, María de la Paz et al. Taller de lectura y redacción I . Nueva imagen, 2006.										
Desarrollo de la clase											
Reactivación de los Conocimientos Previos											
<p>¿Qué es un párrafo? ¿Cómo identificas un párrafo?</p> <p>Relaciona ambas columnas</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">1.(D) Sirve de nexo entre la parte introductoria y el cuerpo del escrito.</td> <td style="width: 50%;">A. Párrafo explicativo</td> </tr> <tr> <td>2.(A) Incluye todas las explicaciones necesarias para que sea comprendido un fenómeno</td> <td>B. Párrafo introductorio</td> </tr> <tr> <td>3.(E) Es aquel que define conceptos que aluden a los procesos.</td> <td>C. Párrafo conclusivo</td> </tr> <tr> <td>4.(B) Es el principio de todo texto.</td> <td>D. Párrafo transitorio</td> </tr> <tr> <td>5.(C) Representa el final del texto</td> <td>E. Párrafo conceptual</td> </tr> </table>		1.(D) Sirve de nexo entre la parte introductoria y el cuerpo del escrito.	A. Párrafo explicativo	2.(A) Incluye todas las explicaciones necesarias para que sea comprendido un fenómeno	B. Párrafo introductorio	3.(E) Es aquel que define conceptos que aluden a los procesos.	C. Párrafo conclusivo	4.(B) Es el principio de todo texto.	D. Párrafo transitorio	5.(C) Representa el final del texto	E. Párrafo conceptual
1.(D) Sirve de nexo entre la parte introductoria y el cuerpo del escrito.	A. Párrafo explicativo										
2.(A) Incluye todas las explicaciones necesarias para que sea comprendido un fenómeno	B. Párrafo introductorio										
3.(E) Es aquel que define conceptos que aluden a los procesos.	C. Párrafo conclusivo										
4.(B) Es el principio de todo texto.	D. Párrafo transitorio										
5.(C) Representa el final del texto	E. Párrafo conceptual										
Secuencia didáctica (Tratamiento de los Nuevos Conocimientos)											
<ul style="list-style-type: none"> • Coevaluación, intercambio de cuadernos. • Verificación del ejercicio por parte del profesor. • Realizar la lectura de manera individual y subrayar con diferentes colores los tipos de párrafos. <p style="text-align: center;">ENIGMA DEL AGUA SUBTERRÁNEA</p> <p>La cantidad de agua dulce que se encuentra debajo de nuestros pies supera a la de los lagos, ríos y arroyo. ¿Qué ocurre cuando llega al océano?</p> <p>UN 97 PORCIENTO DEL AGUA DULCE DE LA TIERRA fluye en el subsuelo. Sin embargo, hasta ahora se sabe muy poco sobre sus movimientos. En realidad, nadie se había preocupado por medir cuánta agua llega la mar. Willard Moore, geoquímico de la Universidad de Carolina del Sur, se interesó por este descuidado tema y descubrió que el agua subterránea que llega a los océanos es mayor de lo que se sospechaba.</p> <p>Esta agua se filtra hacia el mar de dos maneras como arroyos costaneros a través de un proceso llamado bombeo de marea. En el momento en que la marea esta alta, el agua salada, que es mucho más densa que la dulce, penetra en los sedimentos saturados por aguas freáticas de la plataforma continental. Cuando esta baja, esta mezcla fluye en el sedimento y es expulsada con la próxima marea.</p>											

El bombeo de la marea es el proceso a través del cual la mayor parte del agua subterránea llega a los mares. Moore la midió en un tramo de 322 km de la costa de C. del sur. Determinó el flujo tomando muestras de la concentración de un isótopo radiactivo. La idea, señala el científico, es que tanto los ríos como el agua subterránea llevan al océano radio 22, filtrado de las rocas y la tierra. Debido a que el agua dulce se diluye en el océano cercano al continente, esta tiene más radio diluido que la que está más alejada de la costa.

Calculado el nivel de radio en los ríos, se dio cuenta que este no explicaba el alto nivel del elemento, especialmente en las aéreas donde los ríos no desembocan en el mar. En aquellos lugares podía venir solo de una corriente de agua subterránea.

El experto calcula que un volumen de agua subterránea que puede llegar a los 30,000 millones de litros podría fluir sobre las costas de Carolina del Sur cada día, lo que es igual a un 40% de la descarga de todos los ríos del estado. Esta cifra es importante, porque los científicos creían que la mayor parte del agua dulce era descargada por los ríos. Aunque no midió los factores.

Además, la composición química de los ríos y la del agua subterránea es básicamente distinta. La subterránea contiene una mayor concentración de materiales diluidos que los ríos o los arroyos ¿por qué? El líquido fluvial contiene más oxígeno, el cual se combina en los sedimentos con metales como el hierro. Estos metales oxidados tienen una amplia área superficial y una fuerte carga eléctrica que los ayuda a mezclarse con otros elementos. Esta combinación queda atrapada en los sedimentos o en la cuenca del río, por último, se asienta en el fondo del mar.

Debido a que el agua que fluye en el subsuelo contiene menos oxígeno, sus metales casi nunca se oxidan y tampoco pueden unirse a los oligoelementos. Como resultado, una gran cantidad de estos materiales se diluye cuando llega al mar.

El agua pasa por estuarios en su recorrido hacia el mar, donde el plancton, las plantas y los animales absorben oligoelementos y contaminantes. El agua subterránea, sin embargo, fluye directamente al mar. Al evitar este filtro, el mar se mantiene más limpio, añade Moore. Sus conclusiones sugieren otras consecuencias que alterarían nuestro conocimiento sobre los mares de la antigüedad. Los paleo-oceanógrafos estudian los elementos extraídos del fondo marino para recrear estos ambientes antiguos. El cadmio de los sedimentos nos da una medida de su abundancia en los océanos. Sin embargo, el cadmio es común en el agua subterránea y, con los descubrimientos de Moore, los investigadores quizás tengan que reevaluar sus cálculos sobre la productividad del océano prehistórico.

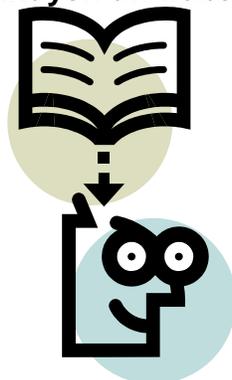
- Revisar de forma conjunta los tipos de párrafos que presenta la lectura
- Elaborar una redacción de una cuartilla sobre sus últimas vacaciones, en la que aparezcan los diferentes tipos de párrafos.
- Intercambio de escritos y coevaluación por parte de sus compañeros.

Observaciones sobre la sesión

DATOS DE IDENTIFICACIÓN		
Asignatura: Comprensión Lectora I	Grado: Primero	Academia: Lenguaje y comunicación
Bloque 4: 17	Tema: Análisis de Lectura	Campo cognoscitivo: Aplicación
LOS TEXTOS: Título de la Clase		
Modelos para la presentación de trabajos escritos.		
Competencia genérica: Escucha , interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos, mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.		
Competencia disciplinar: Plantea supuestos sobre los fenómenos de su entorno, con base en la consulta de diversas fuentes.		
Indicadores de desempeño: Identifica las partes que componen un trabajo escrito. Lee y comprende el texto, identifica el tema principal, sus características y puede emitir una opinión personal argumentada. Redacta textos con estructura formal.		
Conocimientos: Partes de un trabajo escrito. Estructura de trabajos escritos.	Habilidades de pensamiento: Organiza los elementos fundamentales de un trabajo escrito.	
Actitudes y valores: Expresa sus opiniones usando adecuadamente el lenguaje.	Estrategias de Enseñanza-aprendizaje: Preguntas exploratorias Mapa cognitivo tipo cajas Cuadro organizativo Diagrama de secuencias	
Evidencias de logro: Elaboración y entrega de un trabajo escrito.	Recursos didácticos: Fotocopias Hojas blancas tamaño carta Imágenes	
Bibliografía	(El Universal, Miércoles 22 de abril de 2009)	

Reactivación de los Conocimientos Previos

¿Cuáles son las partes que constituyen un trabajo escrito?



Secuencia didáctica (Tratamiento de los Nuevos Conocimientos)

1. **Pregunta exploratoria**
2. **Lluvia de ideas a partir de la pregunta realizada.**
3. **Lectura interactiva “¿Qué es la influenza y cómo prevenirla?”**

¿Qué es la influenza?

Enfermedad de las vías respiratorias causada por un virus extremadamente contagioso, existen tres tipos diferentes de virus (A, B, C) los cuales pueden mutan (cambiar), y existen varios subtipos. Es más frecuente en otoño e invierno. Es importante porque afecta a todas las edades, y en mutaciones importantes del virus suele causar complicaciones graves e incluso la muerte en un gran número de personas, frecuentemente niños y ancianos.

¿Es lo mismo el resfriado común que la influenza?

No; aunque ambas son enfermedades respiratorias agudas y tienen síntomas comunes, el microorganismo que causa la Influenza es diferente al que causa el resfriado o gripe común.

¿Cómo se contagia la Influenza?

De persona a persona a través de las secreciones de nariz y boca (toser, estornudar, hablar, cantar) o por contacto directo (las manos, cuando el enfermo no se las lava, los besos). Es muy contagiosa (3-7 días una vez que inician los síntomas) y de mayor riesgo cuando ocurre en lugares cerrados (estancias, guarderías infantiles, escuelas, asilos, albergues, entre otros). Se estima que ante una epidemia, esta podría recorrer el mundo en un periodo de 3 a 6 meses.

¿Cuáles son los signos o síntomas para sospechar de Influenza?

Inicio súbito (el enfermo recuerda muy bien el momento de inicio) con fiebre, dolor de cabeza, dolor intenso de músculos y articulaciones, cansancio excesivo, lagrimeo, dolor de garganta y tos.

¿Cómo se realiza el diagnóstico de Influenza?

Es necesario que un médico lo estudie para realizar un examen clínico detallado e investigue antecedentes de otros enfermos, contactos y viales, El diagnóstico se realiza mediante la identificación del virus en secreciones de nariz o laringe (aislamiento vial) durante las primeras 24-72 horas de iniciada la enfermedad, o mediante el estudio de sangre para identificar anticuerpos.

¿La Influenza se puede complicar?

Sí, un cuadro de influenza no tratado adecuadamente o asociado a otra enfermedad no controlada puede generar complicaciones, principalmente respiratorias (otitis, sinusitis, rinitis, neumonía, bronconeumonía, laringitis obstructiva), cardíacas o incluso la muerte; esto se observa frecuentemente cuando ocurren grandes brotes o epidemias, Es necesario vigilar a los niños ya que si reciben tratamiento con ácido acetilsalicílico pueden presentar encefalitis.

¿Existe tratamiento para la Influenza?

La Influenza es causada por un virus, para los cuales no existe tratamiento, sin embargo hay medicamentos que hacen la enfermedad más soportable, la acorta y disminuye los síntomas, siempre y cuando se administren durante las primeras 48 horas de la enfermedad. Los medicamentos son de uso delicado, sólo el médico está capacitado para determinar si pueden administrarse a un paciente, ya que no están exentos de efectos secundarios.

¿Cómo se puede prevenir la Influenza?

Existe una vacuna que se ha referido como la mejor forma de prevenir la Influenza, ésta se prepara cada año considerando los tipos de virus circulantes en el mundo, es bien tolerada pero no debe aplicarse a personas con alergia a las proteínas del huevo, con antecedente de reacción grave a la vacuna o que hubiera padecido Síndrome de Guillain-Barré (seis semanas antes de la vacunación).

¿En quienes se aplica la Vacuna Antiinfluenza?

Se debe aplicar a toda la población antes de la temporada invernal, sin embargo existen grupos de riesgo prioritarios como son pacientes con enfermedades que afectan el sistema inmune, enfermedades cardiovasculares, metabólicas y renales. En los mayores de 65 años de edad con EPOC, diabetes mellitus, enfermedades cardiovasculares y asma. Mujer embarazadas con alto riesgo (adolescentes, diabetes gestacional, preclampsia, eclampsia, embarazos en múltiparas).

Recomendaciones generales:

1. Abrigarse y evitar cambios bruscos de temperatura.
2. Comer frutas y verduras ricas en vitaminas A y C (zanahoria, papaya, guayaba, narajada, ómandarina, lima, limón y piña).
3. Lavarse las manos con frecuencia , principalmente después de tener contacto de enfermos,
4. Evitar exposición a contaminantes ambientales, no fumar en lugares cerrados ni cerca de niños, ancianos o personas enfermos.

¿Qué medidas se recomiendan para los enfermos de Influenza?

1. Permanecer en casa, evite acudir a centros de trabajo, escuelas o lugares donde exista concentración de personas (teatros, cines, bares, autobuses, metro, discotecas, fiestas, etc.). Esto evitará que otro se infecten a través de usted.
2. Cúbrase boca y nariz con un pañuelo al hablar toser, o estornudar. Esto evitará que las personas alrededor se enfermen.
3. Evite tocarse ojos, boca y nariz ya que el virus se disemina cuando una persona toca algún objeto determinado y luego se toca el rostro.
4. La Influenza se puede prevenir mediante la aplicación de un vacuna que se prepara según el tipo de virus circulante en el mundo. Es necesario vacunarse cada año.
5. Evite el polvo, humo del tabaco y otras sustancias que pueden interferir con la respiración y que hace a los niños más propensos a enfermarse.

Información del Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias (INER)

4. A través de cuadro organizativo se recaudará la información general del texto leído.

TEMA	CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES.	OPINIÓN PERSONAL

5. Se expondrán los elementos y características estructurales para un trabajo escrito, a través de mapa cognitivo tipo cajas.

6. A partir de la lectura, elaborar un diagrama de secuencias diseñando lo siguiente en relación a la lectura trabajada: Carátula, Índice, Conclusión y Bibliografía.

ELEMENTOS PARA LA ELABORACIÓN DE UN TRABAJO ESCRITO

CARÁTULA

Datos Personales:

*Institución
*Nombre del Alumno señalando el grado y grupo al que pertenece
*Título del trabajo
*Materia
*Fecha de entrega

ÍNDICE

Presentación breve sobre el contenido, estructura y finalidad del trabajo. Extensión mínima de media cuartilla.

INTRODUCCIÓN

Desglose de temas abordados dentro del trabajo, incluyendo las partes de introducción y conclusión. En cada tema y/o subtema debe estar señalado el número de página donde se encuentra.

CONTENIDO

Exposición de cada uno de los temas y subtemas señalados en el índice. Extensión libre.

CONCLUSIÓN

Opinión personal sobre el tema previamente estudiado y expuesto en el trabajo. Extensión libre.

BIBLIOGRAFÍA

Datos de las fuentes consultadas: libros, revistas, periódicos etc.

7. Concluye la sesión con la siguiente pregunta ¿Qué otro elemento agregarías a un trabajo escrito para dotarlo de atracción?
8. Tarea: Elabora y entrega un trabajo escrito con todos sus elementos. Tema libre, redacción a mano, cuidando ortografía y calidad de presentación.

Observaciones sobre la sesión

CAPÍTULO VI
METODOLOGÍA

Capítulo VI

Metodología

6.1 Pregunta de investigación

¿El diseño e implementación de un programa de intervención curricular para el desarrollo de la comprensión lectora tendrá un impacto estadísticamente significativo en el desempeño de los estudiantes de Nivel Medio Superior?

6.2 Objetivo

Evaluar el impacto de un programa de intervención curricular para el desarrollo de la comprensión lectora que sea aplicable en el Nivel Medio Superior y que responda a las exigencias de los exámenes de medición.

6.2.1 Objetivos específicos

Diseñar e implementar un programa de intervención curricular para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de Nivel Medio Superior.

Comparar el nivel de desarrollo de la comprensión lectora, a través de una Pre-prueba y una Post-prueba en un grupo experimental, en el marco de las pruebas de medición.

6.3 Diseño de investigación

En el presente capítulo se describe la metodología de la investigación empleada. El estudio se desarrolló desde la metodología cuantitativa con un alcance descriptivo a través de un diseño cuasi experimental, de tipo pre-prueba / post-prueba de una muestra (Pick y López, 1994). Hernández, Fernández y Baptista (2010) definen este diseño como preexperimental, de tipo preprueba/posprueba con un solo grupo.

Se aplicó una pre-prueba (examen) al grupo que compone el experimento.

Posteriormente el grupo trabajó con el programa curricular de la asignatura Comprensión Lectora I, diseñado exprofeso para el primer semestre de Bachillerato con frecuencia de una clase por semana, en total 17 semanas.

Finalmente, después del tiempo de aplicación del programa se realizó un post-prueba permitiendo la comparación entre la primera y la segunda aplicación del test por medio de una prueba *Wilcoxon*.

A continuación, se establece la simbología con que se representa este diseño:

G 0₁ X 0₂

G = Grupo

0₁ = Pre-prueba

0₂ = Post-prueba

X = Intervención por medio del programa

6.4 Descripción de la muestra

El muestreo fue intencionado, no probabilístico. La muestra estudiada estuvo constituida por alumnos de Preparatoria. Se trata de adolescentes de primer grado (primer semestre) entre 15 y 17 años de edad. Se trabajó con un grupo de 21 alumnos de los cuales 11 son mujeres y 10 son hombres.

6.5 Hipótesis

H_i La implementación de un programa de intervención curricular para el desarrollo de la comprensión lectora tendrá un impacto estadísticamente significativo en las evaluaciones de los estudiantes de Nivel Medio Superior.

H_o La implementación de un programa de intervención curricular para el desarrollo de la comprensión lectora no tendrá un impacto estadísticamente significativo en las evaluaciones de los estudiantes de Nivel Medio Superior.

6.6 Definición de variables

6.6.1 Definición conceptual de las variables

Programa de intervención curricular (variable independiente): Es una estructura organizada de contenidos culturales en la que éstos se consideran un conjunto de conocimientos científicos, habilidades, destrezas, actitudes y valores de Gimeno Sacristán (1988) y Frade (2008).

Comprensión lectora (variable dependiente): capacidad para decodificar, acceder al léxico, analizar sintácticamente, imaginar y representar, inferir e interpretar un texto que lleva a utilizar la información obtenida en diferentes niveles de complejidad (Frade, 2009).

6.6.2 Definición operacional de las variables

Programa de intervención curricular (variable independiente)

Con los siguientes indicadores se establecen los elementos clave que permitieron el diseño del programa de intervención curricular para el desarrollo de la comprensión lectora:

- Competencias genéricas
- Competencias disciplinares
- Indicadores de desempeño
- Conocimientos
- Habilidades del pensamiento
- Actitudes y valores
- Estrategias de aprendizaje
- Sugerencias de evidencia del logro

Comprensión Lectora (VD)

Rendimiento observado de la comprensión lectora; se establece a partir de la calificación del instrumento aplicado para medir la comprensión lectora a través de lectura de textos continuos y discontinuos y preguntas específicas.

Se ubica en cinco niveles de comprensión ya que a partir de las etapas que propone Frade (2009) sobre el proceso cognitivo lector y de los niveles de comprensión lectora establecidos por Catalá et al. (2001) se adaptaron cinco dimensiones con sus respectivos indicadores.

- Localización de elementos en el texto
- Conocimientos previos
- Inferencias
- Reorganización/comprensión
- Evaluación

Los indicadores de la variable:

- Decodificación
- Acceso al léxico
- Inferencia
- Análisis sintáctico
- Representación
- Localización de idea principal
- Interpretación
- Predicción
- Extracción de conclusiones

6.7 Instrumentos

Para la pre-prueba y la post-prueba se utilizaron 25 reactivos liberados de los exámenes ENLACE, divididos en tres lecturas (ver Anexo 1). Se trata de pruebas estandarizadas y confiables para la población mexicana de Nivel Medio Superior.

La primera lectura es un texto apelativo y contiene nueve reactivos (1-9); el segundo texto es expositivo y contiene 10 reactivos (10-19) y el tercero es un texto literario y tiene 6 reactivos (20-25).

La estructura del instrumento es igual para cada lectura: primero aparece el texto, posteriormente un reactivo de tipo objetivo con cuatro opciones de respuesta. Cada texto constituye un multirreactivo, sin embargo, no hay reactivos encadenados.

6.8 Procedimiento

La investigación se llevó a cabo de la siguiente manera: En primer lugar, se seleccionó la muestra, se trata de un grupo de 21 alumnos de primer semestre de preparatoria.

Una vez seleccionada la muestra, al inicio del semestre, en agosto de 2019, se le aplicó la pre-prueba para verificar el grado de comprensión lectora de los alumnos antes de la intervención. Cabe señalar que no se realizó revisión ni retroalimentación de resultados con los alumnos dado que se usaría el mismo test para la post-prueba.

Se diseñó el programa de intervención a través del diseño curricular para la asignatura de Comprensión Lectora I y se validó por criterio de expertos en las áreas didáctica y curricular (ver Anexo 3). Posteriormente se implementó en los alumnos del grupo durante 17 semanas con una clase a la semana de una hora. Esta intervención se realizó en el ciclo escolar 2019-2020 de agosto a diciembre.

Al final de la intervención, en diciembre de 2019, se realizó la post-prueba utilizando el mismo test de la pre-prueba. Ambas aplicaciones se realizaron en computadora y se concentraron los resultados en una base de datos.

Se analizaron estadísticamente los datos obtenidos y se elaboraron las conclusiones.

6.9 Análisis estadístico

Para el análisis descriptivo de los datos obtenidos a partir de la aplicación de la pre-prueba y la post-prueba se tabularon los mismos y se realizaron estadísticas descriptivas. Se obtuvieron resultados de media de cada una de las variables de lectura así como de los resultados generales de las pruebas.

La estadística inferencial permitió comparar las medias de los resultados de las pruebas a través de la prueba *Wilcoxon*.

Se eligió la prueba *Wilcoxon* ya que se conocen las desviaciones estándar de cada aplicación de la prueba. El nivel de significación elegido fue de 0.05. El cálculo se realizó mediante el paquete estadístico SPSS.

Se realizaron las siguientes correlaciones:

- Comparación de medias globales entre pre-prueba y post-prueba
- Comparación entre medias en cuanto a localización de elementos en el texto
- Comparación entre medias en cuanto a conocimientos previos
- Comparación entre medias en cuanto a inferencias
- Comparación entre medias en cuanto a reorganización / comprensión
- Comparación entre medias en cuanto a evaluación

En el siguiente capítulo se presentan los resultados de la información analizada y las correlaciones encontradas.

CAPÍTULO VII
ANÁLISIS DE DATOS

Capítulo VII

Análisis de datos

En este capítulo se presenta el análisis de los datos obtenidos de la pre-prueba y la post-prueba. Como se indicó en el capítulo anterior, la prueba de comprensión lectora consistió en tres lecturas y un total de 25 reactivos liberados de los exámenes ENLACE. Como también se mencionó, se trata de pruebas estandarizadas y confiables para la población mexicana de Nivel Medio Superior. La estructura del instrumento es igual para cada lectura: primero aparece el texto, posteriormente un reactivo de tipo objetivo con cuatro opciones de respuesta. Cada texto constituye un multirreactivo, sin embargo no hay reactivos encadenados.

La primera lectura es un texto apelativo y contiene nueve reactivos (1-9) cuyo análisis de contenido se presenta a continuación.

Tabla 9. Texto apelativo y habilidades que evalúa

No. de reactivo	Habilidad que evalúa
1	Reorganización / Comprensión
2	Evaluación
3	Conocimientos previos
4	Localización de elementos en el texto
5	Conocimientos previos
6	Inferencias
7	Localización de elementos en el texto
8	Evaluación
9	Conocimientos previos

El segundo texto es expositivo y contiene 10 reactivos (10-19).

Tabla 10. Texto expositivo y habilidades que evalúa

No. de reactivo	Habilidad que evalúa
10	Inferencias
11	Evaluación
12	Reorganización / Comprensión
13	Inferencias
14	Reorganización / Comprensión
15	Inferencias
16	Evaluación
17	Conocimientos previos
18	Conocimientos previos
19	Conocimientos previos

El tercer texto es literario y tiene 6 reactivos (20-25).

Tabla 11. Texto literario y habilidades que evalúa

No. de reactivo	Habilidad que evalúa
20	Reorganización / Comprensión
21	Localización de elementos en el texto
22	Reorganización / Comprensión

23	Reorganización / Comprensión
24	Evaluación
25	Reorganización / Comprensión

De manera global, la prueba abarca todas las habilidades y niveles de lectura pero dejando la menor cantidad de reactivos en la habilidad más básica, es decir, la localización de elementos en el texto.

Tabla 12. Habilidades evaluadas y desglose de reactivos

Habilidad evaluada	No. de reactivos	Reactivos específicos
Localización de elementos en el texto	3	4, 7 y 21
Conocimientos previos	6	3, 5, 9, 17, 18 y 19
Inferencias	4	6, 10, 13, y 15
Reorganización / Comprensión	7	1, 12, 14, 20, 22, 23 y 25
Evaluación	5	2, 8, 11, 16 y 24

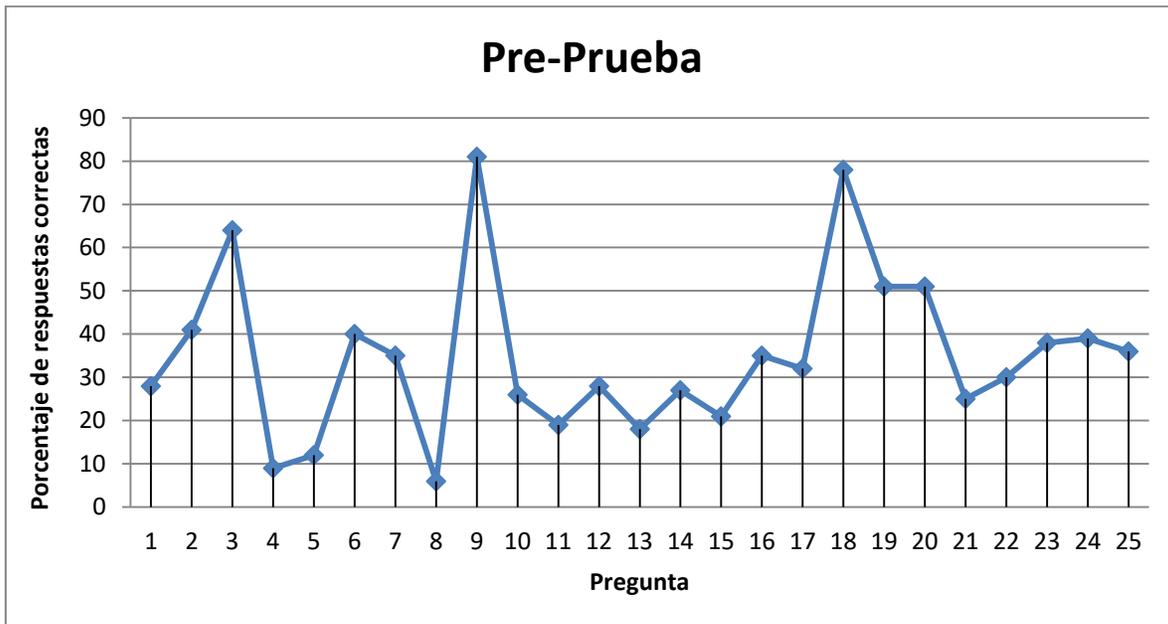
7.1 Análisis descriptivo

Como se puede observar en la Figura 25, los resultados de la Pre-prueba demuestran que prácticamente en todas las preguntas se obtuvo un porcentaje de aciertos menor al 60%; sólo en cinco preguntas, la 3, la 9, la 18, la 19 y la 20, más de la mitad de los alumnos contestó correctamente. Por otra parte, las preguntas 9 y 18 tuvieron un porcentaje de respuesta correcta del 81% y 78% respectivamente; ambas preguntas evalúan la habilidad de rescatar conocimientos previos que el alumno posee.

Las preguntas con menor porcentaje de respuesta correcta fueron la 4 (9%) que evalúa localización de elementos en el texto; la 5 (12%) que evalúa la habilidad

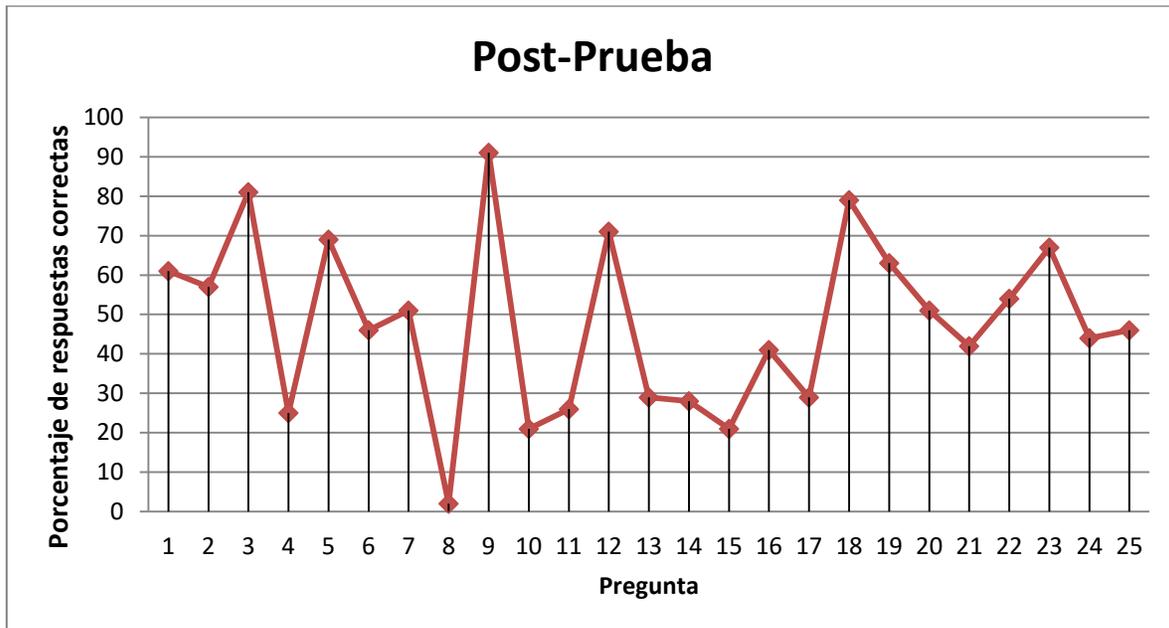
de reorganización / comprensión del texto; y la pregunta 8 (6%) que se encuentra en el nivel más alto, es decir, la habilidad de evaluación.

Figura 25. Porcentaje de respuestas correctas de la Pre-Prueba por reactivo



Los resultados de la post-prueba a simple vista permiten ver que hubo un aumento en cuanto al porcentaje de respuestas correctas. Como se observa en la Figura 26, son doce las preguntas que tuvieron un porcentaje de respuesta mayor al 50% (preguntas 1, 2, 3, 5, 7, 9, 12, 18, 19, 20, 22 y 23). Es interesante notar que entre estas preguntas no se encuentra ninguna que evalúe la capacidad de hacer inferencias y que sólo una, la pregunta 2, sea relativa a la habilidad de evaluación. También es significativo que, de las tres preguntas sobre localización de elementos en el texto contenidas en el examen, sólo la número 7 haya conseguido ser respondida por más del 50% de los alumnos.

Figura 26. Porcentaje de respuestas correctas de la Post-Prueba por reactivo



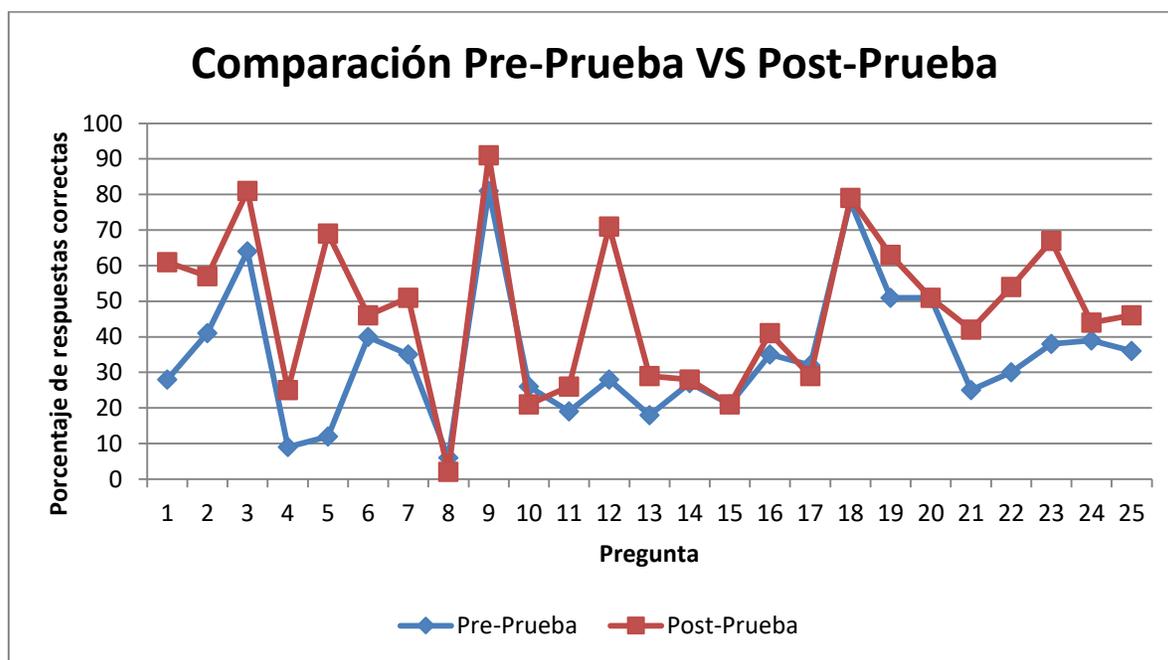
En cuanto a las preguntas con menos del 10% de respuesta correcta, en la post-prueba sólo hay un caso, se trata de la pregunta número 8 que tuvo sólo el 2% de respuesta correcta mostrando un resultado incluso menor que en la primera aplicación de la prueba.

En la comparación entre la Pre-Prueba y la Post-Prueba, la Figura 27 nos muestra que de manera general hubo un incremento de respuestas correctas en prácticamente todas las preguntas, incluso este incremento está en el orden del 26% para la pregunta 6 (realización de inferencias; del 40% para la pregunta 12 (reorganización / comprensión); hasta el 57% en el caso de la pregunta número 5 que evalúa la capacidad de usar los conocimientos previos.

Por otra parte, se observa que las dos preguntas que en la Pre-Prueba tuvieron un 80% de respuestas correctas prácticamente se quedaron igual puesto que la pregunta 9 sólo aumentó un 10% mientras que la 18 un 1%. Así mismo, la pregunta 15 (realización de inferencias) no tuvo variación de respuestas correctas entre la primera y la segunda prueba quedando en 21%.

Es de notar que aunque la mayoría de las preguntas presentó incremento, en tres casos se tuvo un decremento, preguntas 8, 10 y 17; siendo el más drástico el de la pregunta 8 que se había mencionado más arriba (del 6% al 2%). La pregunta 10 pasó de 26% a 21%, se trata de un reactivo de evaluación y la pregunta 17 (del 32% al 29%) evalúa uso de conocimientos previos.

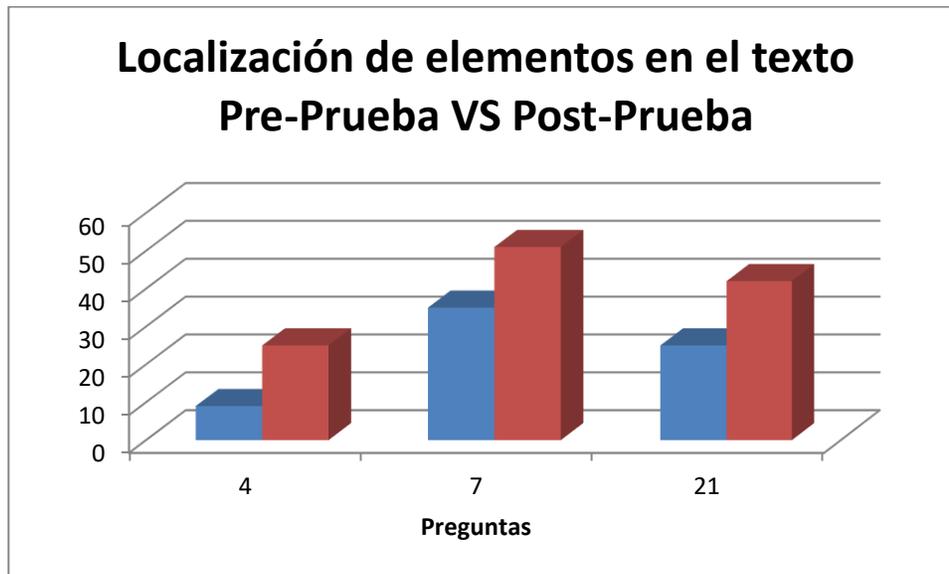
Figura 27. Comparativo de respuestas correctas por reactivo entre la Pre-Prueba y la Post-Prueba



Al realizar el análisis de cada una de las habilidades, también es evidente que hubo una mejora como lo muestran las gráficas siguientes.

Específicamente, la Figura 28 muestra que, en la habilidad básica de la comprensión lectora, es decir, en la localización de elementos en el texto, hubo mejora en cuanto al porcentaje de respuestas correctas en los tres reactivos que evalúan dicha habilidad. En los tres casos el aumento se encontró en el orden de 16% de respuestas correctas respecto a la primera evaluación.

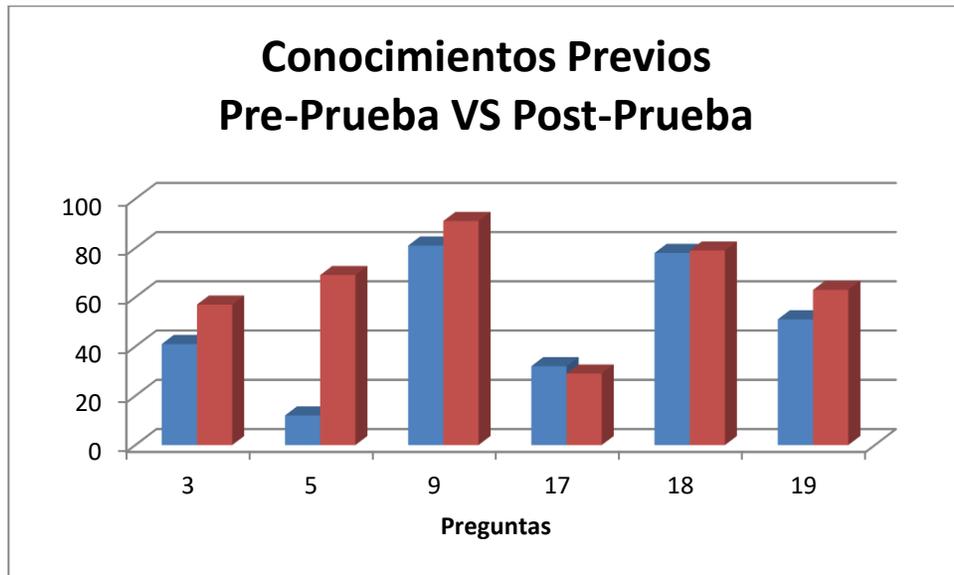
Figura 28. Localización de elementos en el texto, comparación respuestas correctas



En cuanto a la habilidad de relacionar y usar los conocimientos previos para la comprensión del texto leído, aunque hubo incremento de respuestas correctas entre la primera y la segunda aplicación, este no fue tan significativo salvo en la pregunta número 5 que es la que representa el mayor aumento de toda la prueba.

Las demás relativas a esta habilidad presentan aumento de respuestas con excepción de la pregunta número 17 que presenta un decremento de 3 puntos porcentuales.

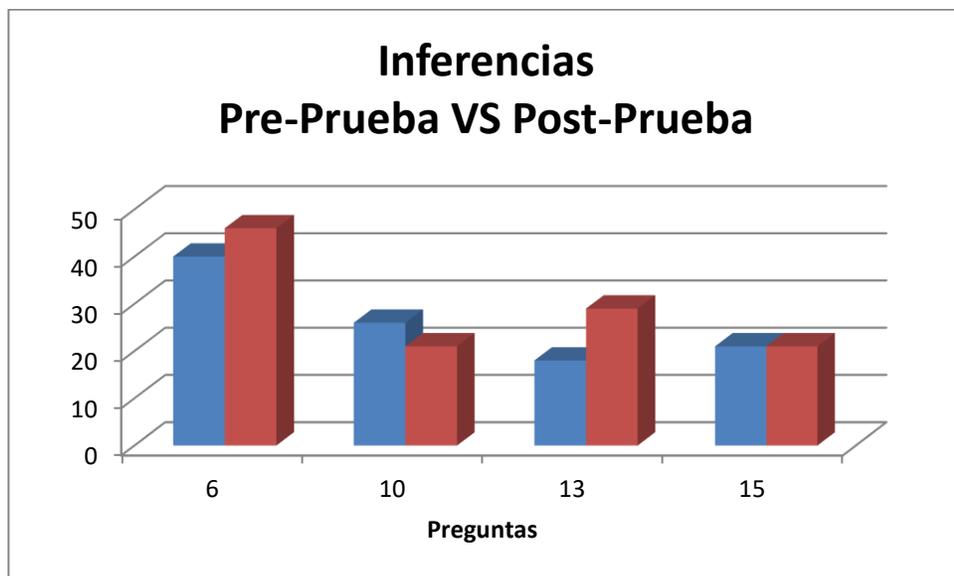
Figura 29. Conocimientos previos, comparación respuestas correctas



En lo relativo a la habilidad de hacer inferencias, encontramos que es la habilidad en la que los alumnos se mantuvieron más bajos dado que ni en la primera prueba ni en la post-prueba lograron superar el 50% de respuestas correctas.

Cabe mencionar que, de cualquier manera, aunque sea leve, pero se manifiesta alguna mejora, aunque la pregunta 10 presenta decremento y la 15 permaneció invariada.

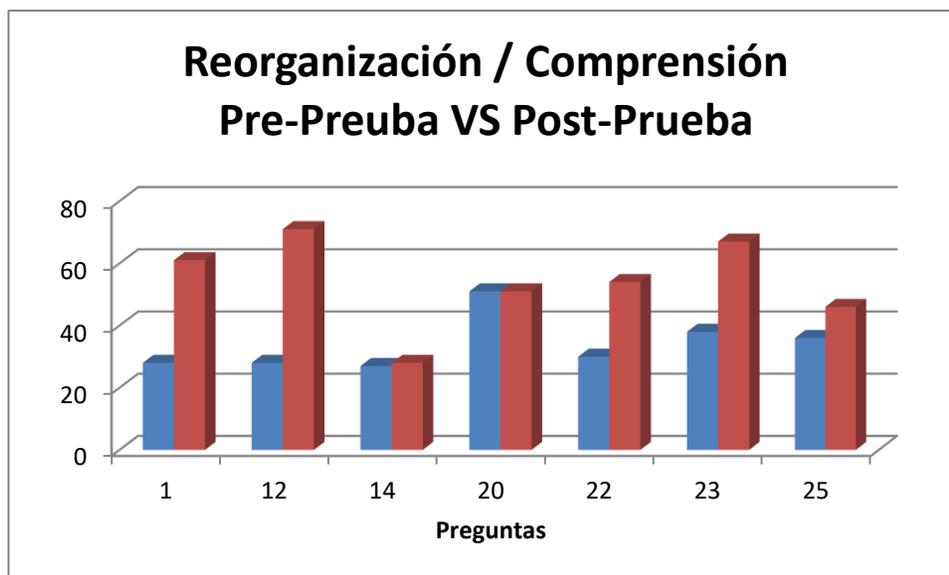
Figura 30. Inferencias, comparación respuestas correctas



La habilidad de reorganización / comprensión también presentó un notable aumento de porcentaje de respuestas correctas; además, en ningún caso las respuestas de la Post-Prueba decrecieron como sucedió en otras habilidades.

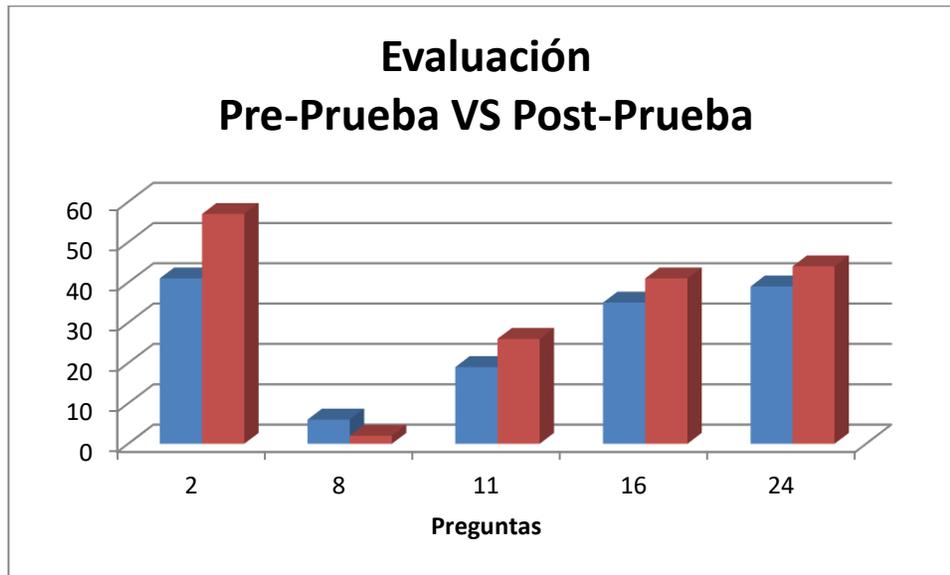
Por otra parte, como se observa en la Figura 31, se trata de la habilidad que mantiene las mejoras más altas pues en más de la mitad de las preguntas prácticamente se duplica el porcentaje de respuestas correctas.

Figura 31. Reorganización / comprensión, comparación respuestas correctas



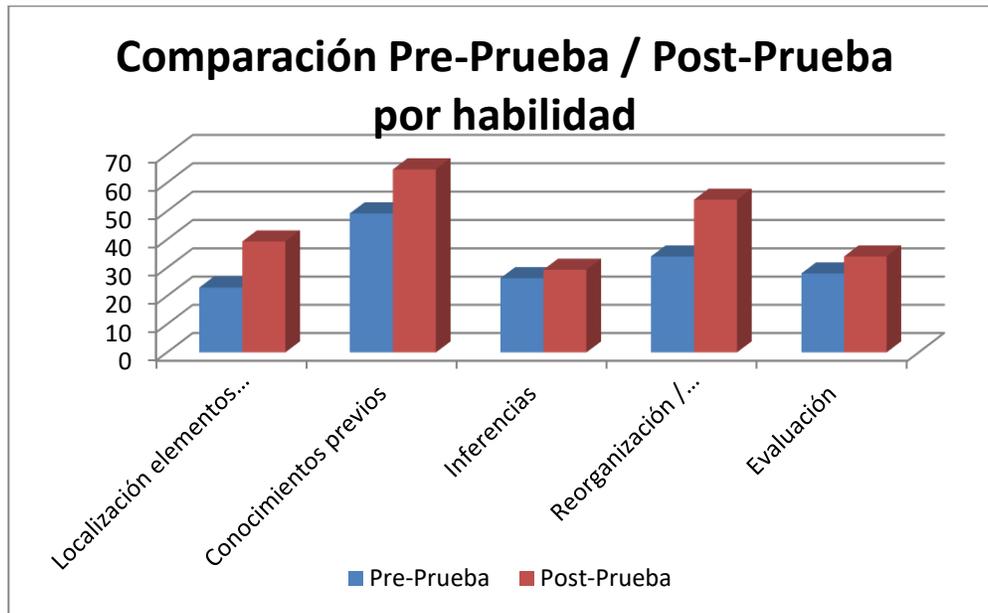
Finalmente, la habilidad de evaluación también registró mejoras (ver Figura 32) con excepción del reactivo 8 que como se había dicho más arriba, tuvo un significativo decrecimiento. Es importante notar que tratándose de la habilidad con mayor nivel de complejidad y que se relaciona con el nivel más alto de comprensión lectora, los resultados no están por encima del 50%, salvo en el caso de la pregunta 2, pero en todos los demás casos el porcentaje de respuesta correcta es incluso inferior al 40%.

Figura 32. Evaluación, comparación respuestas correctas



De manera global, como se observa en la Figura 33, en todas las habilidades hubo un aumento de respuestas correctas entre la primera y la segunda aplicación de la prueba. En el caso de localización de elementos en el texto, se trata de un aumento del 16%, en cuanto a conocimientos previos se trata de un aumento del 15%. Inferencias es la habilidad que en absoluto presentó el menor aumento, sólo 3%, mientras que reorganización / comprensión tuvo un incremento del 20% de respuestas correctas. En cuanto a evaluación, el aumento también fue contenido, sólo 6%.

Figura 33. Porcentaje de respuestas correctas por habilidad



7.2 Análisis inferencial

Como se ha visto anteriormente, entre la primera y la segunda aplicación de la prueba la mejora es evidente, sin embargo, para determinar si es una diferencia estadísticamente significativa fue necesario recurrir a la estadística inferencial. Se realizó una prueba Wilcoxon para muestras relacionadas. Se optó por la estadística no paramétrica dado que se trata de una muestra pequeña y las variables son ordinales.

Tabla 13. Análisis de diferencias para muestras relacionadas entre la Pre-Prueba y la Post-Prueba

Diferencias positivas	Diferencias negativas	Empates	Z	p
N = 20	N = 3	N = 2	3.819	.000

De manera general, entre la Pre-Prueba y la Post-Prueba incluyendo todas las habilidades, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($Z =$

3.819, $p = 0.000$) entre el rango de la Pre-Prueba y el rango de la Post-Prueba en el grupo.

A continuación, se presenta el análisis del desempeño de los alumnos en la Pre-Prueba y en la Post-Prueba por cada habilidad de la comprensión lectora.

Tabla 14. Análisis de resultados por habilidad de la comprensión lectora entre la Pre-Prueba y la Post-Prueba

Habilidades de la comprensión lectora	Z	p
Localización de elementos en el texto	-1.633	.102
Conocimiento previos	-1.782	.075
Inferencias	-1.069	.285
Reorganización/comprensión	-2.201	.028
Evaluación	-1.753	.080

En cuanto a la comparación por habilidad entre la primera y la segunda aplicación de la prueba, los resultados muestran que hubo aumento de respuestas correctas luego de la intervención, sin embargo, también es necesario determinar si esta diferencia de resultados es estadísticamente significativa.

En relación con la habilidad de localización elementos en el texto, si bien las medias demuestran diferencias, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($Z = -1.633$, $p = 0.102$) en esta habilidad entre el rango de la Pre-Prueba y el rango de la Post-Prueba en el grupo.

De la misma manera, a pesar de que en cuanto a las medias hay un incremento de respuestas correctas, habilidad de conocimientos previos en la comparación muestra que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($Z = -1.782$, $p = 0.075$) en esta habilidad entre el rango de la Pre-Prueba y el rango de la Post-Prueba en el grupo.

Como ya se había notado desde las gráficas de la estadística descriptiva, la habilidad de realizar inferencias es la que menos aumento tuvo, de hecho, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($Z = -1.069$, $p = 0.285$) en

esta habilidad entre el rango de la Pre-Prueba y el rango de la Post-Prueba en el grupo.

La habilidad que en la estadística descriptiva se mostró con mayor mejora es la de reorganización / comprensión y, en la estadística inferencial tenemos que se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($Z = -2.201$, $p = 0.028$) en esta habilidad entre el rango de la Pre-Prueba y el rango de la Post-Prueba en el grupo.

Finalmente, en cuanto a la habilidad de evaluación que representa el nivel más alto de la comprensión lectora, se observa que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($Z = -1.753$, $p = 0.080$) en esta habilidad entre el rango de la Pre-Prueba y el rango de la Post-Prueba en el grupo.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Conclusiones y discusión

Como resultado de esta investigación, y en respuesta a la pregunta de investigación planteada frente a la problemática de comprensión lectora que se vive en el nivel medio superior, es decir, si ¿el diseño e implementación de un programa de intervención curricular para el desarrollo de la comprensión lectora tendrá un impacto estadísticamente significativo en el desempeño de los estudiantes de Nivel Medio Superior?, se puede concluir que la implementación de dicho programa sí ha tenido un impacto positivo en la comprensión lectora de los estudiantes. Esto ha sido demostrado a través de la aplicación de una Pre-Prueba y una Post-Prueba en la que los resultados de las medias demuestran que se pasó de un 34% a un 47.8% de respuestas correctas. Es evidente que este resultado demuestra una mejora, sin embargo, se hicieron también pruebas de estadística inferencial para saber si la mejora es o no estadísticamente significativa.

Conforme a lo expuesto en el capítulo anterior, la prueba Wilcoxon demuestra que sí hay una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de la Pre-Prueba y la Post-Prueba.

Otra conclusión relevante la ofrece el hecho de que en las cinco habilidades relacionadas con la comprensión lectora hubo un incremento en las medias de la Post-Prueba respecto de la Pre-Prueba. De igual manera se concluye que este grupo de estudiantes del Nivel Medio Superior pudieron desarrollar en buena medida sus ejecuciones en cuanto al análisis sintáctico, las representaciones y la interpretación.

Frente a los objetivos planteados, al final de esta investigación han sido cumplidos tanto el objetivo general, es decir, se pudo evaluar el impacto de un programa de intervención curricular para el desarrollo de la comprensión lectora que sea aplicable en el Nivel Medio Superior y que respondió a las exigencias de los exámenes de medición.

Por su parte, se logró de manera eficiente diseñar e implementar el programa que sirvió para intervenir curricularmente en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de Nivel Medio Superior.

Así mismo, se pudo comparar el nivel de desarrollo de la comprensión lectora, a través de una Pre-prueba y una Post-prueba en un grupo experimental, en el marco de las pruebas de medición.

Por lo tanto, se puede concluir que fue rechazada la hipótesis nula ya que la implementación de un programa de intervención curricular para el desarrollo de la comprensión lectora sí tuvo un impacto estadísticamente significativo en las evaluaciones de los estudiantes de Nivel Medio Superior.

Una de las claves del éxito del programa de intervención curricular consistió en que, en el ejercicio de elaboración del mismo, participaron varios docentes expertos en el campo disciplinar y algunos con una formación profesionalizante en el diseño curricular, esta situación concuerda con lo expuesto por Jiménez (2002) al encontrar que la vía más eficaz para hacer propuestas curriculares es aquella en la que participan activamente y de manera colaborativa los académicos y los expertos en el campo curricular.

Con los resultados del programa de intervención también se confirma lo analizado por Borot y Lafita (2007) respecto a las evaluaciones del trabajo pedagógico, del aprendizaje y del currículum; al igual que estos autores, se puede afirmar que un modelo de superación pedagógica exige el diseño de actividades docentes y extradocentes en un marco de intercambio entre directivos y académicos.

En el momento en el que se midan los impactos de este programa en otras asignaturas los estudiantes experimentarán un mayor significado y motivación por la lectura ratificando la postura curricular centrada en el aprendizaje desarrollador presentada por Uzuriaga, Gómez y Posso (2010).

El trabajo en binas de los académicos para la selección de las lecturas más pertinentes y la información que tienen la academia y la dirección sobre las trayectorias de vida de los alumnos, se constituyeron en rutas clave para que el

programa de intervención curricular tuviera un enfoque formativo tal y como se derivó de los acuerdos secretariales mencionados en la investigación, pero particularmente enfatizado por Ferreyra, Vidales, Rimondino y Bonelli (2012).

Otra conclusión importante se encontró al comprobarse que la distancia, que normalmente es muy grande entre el currículo formal y el real, se redujo a su mínima expresión ya que las supervisiones de la operacionalización del programa así lo constataron. Se puede afirmar que se prestó estricta atención a la relación entre el currículo y la didáctica, resaltando la postura de Pino, Hernández y Hernández (2015) respecto a la necesidad de observar profundamente el desarrollo curricular en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es muy importante destacar que las secuencias didácticas prescritas en el diseño curricular y desarrolladas cabalmente en clases involucraron en algunos casos la realización de estrategias de aprendizaje como son: qué veo, qué no veo, qué infiero; respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior; interpretación personal; y qué sé, que no sé, qué aprendí. Estas estrategias favorecen el desarrollo de habilidades metacognitivas y como afirman Blasco y Allueva (2010), el proceso de metacomprensión favorece la comprensión lectora y las atribuciones de logro, es decir, impacta positivamente en los resultados de aprendizaje.

Otro factor que coadyuvó al impacto positivo que tuvo el programa fue el trabajo minucioso de desglose de los elementos del proceso de lectura en los bloques constitutivos del mismo ya que de manera análoga al estudio presentado por Fidalgo, Arias, Martínez y Bolaños (2011), en el diseño curricular se plasmó la evolución denominada triple tarea. El análisis de los procesos clave para la comprensión lectora en el contexto de tareas reales de lectura, así como la estimación de la organización temporal y la dinámica general de los procesos para comprender lo que se lee, propician el aumento del nivel de desempeño de los alumnos.

Finalmente, se puede concluir que el empleo de una prueba construida sobre la base de exámenes estandarizados y los resultados obtenidos contrastan con la investigación de García, Arévalo y Hernández (2018) ya que el programa de

intervención curricular, en términos generales, sí contribuyó a que los alumnos lograran entender a qué se refieren las ideas leídas, así como poder inferir y expresar elementos contextuales a través de sus propias palabras.

REFERENCIAS

Referencias

- Aguilar, M. Á. & Cepeda, B. (2005). *PISA para docentes: La evaluación como oportunidad de aprendizaje*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Aguilar, J. (1998). Estrategias en la comprensión de lectura. En A. Ardila & F. Ostrosky-Solís (Comp.) *Lenguaje oral y escrito* (pp. 45). México: Trillas.
- Álamo, G. (2015). Metodología para el diseño curricular en los Programas Nacionales de Formación (PNF). *Espacio Abierto*, 24(4), 129-150. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=122/12243813007>.
- Albear, C., Mustelier, R. & García, L. (2011). Las lecturas extraclase: una vía para potenciar la comprensión lectora. *EduSol*, 11(36), 1-11. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4757/475748675001>.
- Alcas, N., Alarcón, M. A., Alarcón, H. H., Gonzales, R. & Rodríguez, A. (2019). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 9(1), 1-7.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias*. México: Trillas.
- Arnaz, J. (1981). *La planeación curricular*. México: Trillas.
- Arredondo, V. (1981). Algunas tendencias predominantes y características de la investigación sobre desarrollo curricular. *Documento base del Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: ANUIES.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1982). *Un punto de vista cognitivo en la psicología educativa*. Madrid: Paidós.
- Baumann, J. F. (1990). *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid: Aprendizaje/Visor.

- Blasco, A. C. & Allueva, Pedro (2010). La metacomprensión en relación a la comprensión lectora. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 721-730. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832326076>.
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Grupo Force.
- Borot, E. & Lafita, R. (2007). Reflexiones en torno al desarrollo y evaluación del modelo curricular de Preuniversitario desde la labor del departamento docente. *EduSol*, 7(19), 12-19. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4757/475748658002>.
- Cantillo, M. O., de Castro, A. E., Carbonó, V. I., Guerra, D., Robles, H. S., Díaz, D. & Rodríguez, R. A. (2014). Comprensión lectora y TIC en la universidad. *Apertura*, 6(1),46-59. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=688/68831999005>.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. & Monclús, R. (2001). Evaluación de la comprensión lectora. Graó.
- Coll, C. (1992). *Los contenidos de la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Cremin, L. (1969). *La transformación de la escuela*. Argentina: Omeba.
- Crowder, R. (1985). *Psicología de la lectura*. Madrid: Alianza editorial.
- Daneman, M. & Carpenter, P. A. (1989). Individual differences of working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* (19), 450-466.
- De Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez-Calvo, M. & Alonso-Quecuty, M. L. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.

Diario Oficial de la Federación. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Recuperado de [DOF - Diario Oficial de la Federación](#)

Diario Oficial de la Federación. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de [DOF - Diario Oficial de la Federación](#)

Diario Oficial de la Federación. (2008). *ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Recuperado de [Microsoft Word - DOF-LEYSSEP-11 \(sems.gob.mx\)](#)

Diario Oficial de la Federación. (2008). *ACUERDO número 450 por el que se establecen los Lineamientos que regulan los servicios que los particulares brindan en las distintas opciones educativas en el tipo medio superior*. Recuperado de [DOF - Diario Oficial de la Federación](#)

Díaz Barriga, A. (1996). *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Argentina: Aique.

Díaz Barriga, F., Lula, M., Pacheco, D., Rojas-Drummond, S. & Saad, E. (1999) *Metodología del diseño curricular para la educación superior*. México: Trillas

El fomento de la lectura: el caso del español. Consultado el 30.03.2008 en [www.solareditores.com](#)

Elosúa, R. M., Gutiérrez, F., García Madruga, J. A., Luque, J. L. & Gárate, M. (1999) *Adaptación española del Reading Span Test de Daneman y Carpenter*. *Psicothema* 8(2), 383-395.

Fernández, A. & Pacheco, D. I. (2015). Propuesta instruccional para la comprensión lectora en alumnado con déficit cognitivo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 241-247. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349851784022>.

- Ferreira, H. A., Vidales, S. N., Rimondino, R. & Bonelli, E. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 184-202. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55124841013>.
- Fidalgo, R., Arias, O., Martínez, B. & Bolaños, F. J. (2011). Un nuevo enfoque en la evaluación on-line de la comprensión lectora. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 639-647. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832328065>.
- Frade, L. (2008). *Planeación por competencias*. México: Inteligencia educativa.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias lectoras y obstáculos que se presentan*. México: Inteligencia educativa.
- García M. A., Arévalo M. A. & Hernández C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155- 174.
- García Madruga, J. A. & Martín, J. I. (2000). *Aprendizaje, comprensión y retención de textos*. Madrid: UNED.
- García Madruga, J. A., Martín, J. I., Luque, J. L. & Santamaría, C. (1998). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. México: Siglo XXI.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading Comprehension*. Ablex publishing Corporation.
- Gimeno Sacristán, J. (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gómez, I. & Vieiro, P. (2004). *Psicología de la lectura*. Madrid: Pearson.
- Gómez, L. F., & Silas, J. C. (2012). Impacto de un programa de comprensión lectora. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLII(3),35-63. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27024686003>.

- González, A. E., Álvarez, G. & Bassa, L. (2019). La inclusión digital y el diseño curricular de Lengua: Un abordaje didáctico-disciplinar de la brecha digital. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 19(2), 165-198. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44762458008>.
- Gvirtz, S. & Plamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente. Currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). Perú: McGraw-Hill Interamericana.
- INEE (2013). *México en PISA 2012*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Jiménez, E. (2002). La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM. *Perfiles Educativos*, XXIV(96),73-96. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13209605>.
- Johnson, H. (1970). *Curriculum y educación*. Buenos Aires: Roquel.
- Laín, E. P. (1985). "Notas para una teoría de la lectura". en: Ladrón de Guevara, M. (Comp) *La lectura*. México: SEP – Ediciones El Caballito.
- León, J. A. (1992). Las señalizaciones como ayuda en la prosa expositiva: Efectos sobre la comprensión lectora. *Cognitiva* 4 (2), 133-148.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Magisnet. (2010). *Informe OCDE*. Recuperado de <http://www.magisnet.com/noticia/7031/ALUMNOS/resultados-pisa-2009-sit%C3%BAan-espa%C3%B1a-481-puntos-comprensi%C3%B3n-lectora-12-debajo-promedio-ocde.html>.

- Mayer, R. E. (1989). *Mecanismos del pensamiento*. Madrid: Paidós.
- Miguel, Y. (2002). *El fenómeno de la lectura*. México: Ediciones de la Universidad de la Ciudad de México UCM.
- Molina, O. (s/f). "Lectura: ¿Será posible (y necesaria) una definición?". *Lectura, teoría y práctica* No. 0, 6-12.
- OCDE. (2009). PISA 2009. Recuperado de http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_46584327_1_1_1_1_1,00.html.
- Paba, C., & González, R. (2014). La actividad metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 79-101. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=213/21330429005>.
- Palmerio, L., Giangiacomo, P., Greco, S., Emiletti, M. & Tortora, V. (2010). *Primi risultati di PISA 2009*. INVALSI. Recuperado de http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/PISA2009_Primi_risultati.pdf.
- Pequeño Larousse Ilustrado* (2005) (edición de colección). Larousse.
- Phenik, H. (1968). Curriculum. En Short, A. y Marconnit, D. *Contemporary thought on public school curriculum*. Iowa: Brown Corporation Publishers.
- Pick, S. & López, A. L. (1994). *Cómo investigar en ciencias sociales*. 5ª ed. México: Trillas.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile*, (36), 143-152.
- Pino, M. G., Hernández, A. L. & Hernández, M. (2015). Relación currículo didáctica: hilo conductor de la planeación diaria de la clase. *Atenas*, 2(30), 146-161. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4780/478047206012>.

- Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid- Salamanca: Pirámide.
- Recursos Educativos. Aprende. Educa. Crece. (2008). *Lecturas de aplicaciones didácticas*. Recuperado de www.aplicaciones.info
- Reyes, S., Castillo, A., Zúñiga, A. & Llarena, R. (2009). *La evaluación objetiva de la habilidad lectora en la educación media superior*. Marcos de referencia. CENEVAL.
- Sánchez, J. (1998). *Un taller divertido. Actividades de lectura y redacción*. Monterrey: Ediciones Castillo.
- Sarmiento, C. (2000). *Leer y comprender*. Editorial México: Plantea.
- Saylor, G & Alexander, W. (1970). *Planteamiento del currículum en la escuela moderna*. Buenos Aires: Troquel.
- Schwab, J. J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- SEP (2008). Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) *Educación Media Superior*. Recuperado de www.enlace.sep.gob.mx
- SEP (2009). Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) *Educación Media Superior*. Recuperado de www.enlace.sep.gob.mx
- SEP (2010). Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) *Educación Media Superior*. Recuperado de www.enlace.sep.gob.mx
- SEP (2011). Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) *Educación Media Superior*. Recuperado de www.enlace.sep.gob.mx
- SEP (2012). Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) *Educación Media Superior*. Recuperado de www.enlace.sep.gob.mx

- SEP (2013). Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) *Educación Media Superior*. Recuperado de www.enlace.sep.gob.mx
- SEP (2014). Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) *Educación Media Superior*. Recuperado de www.enlace.sep.gob.mx
- Siegenthaler, R., Rello, J., Mercader, J. & Presentación, M. J. (2018). Funcionamiento ejecutivo en estudiantes con diferentes niveles de comprensión lectora. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 347-356. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349856003037>.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje* (2ª ed.). México: Trillas.
- Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura. Materiales para la Innovación Educativa* (13ª ed.). Barcelona: Graó.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación (2015). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (10ª ed.). México: Coordinación de Compilación y Sistematización de Tesis de la Suprema Corte de Justicia de la Nación.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Taborga, H. (1980). *Etapas del proceso de planeación prospectiva universitaria*. México: UNAM.
- Tyler, R. W. (1998). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Uzuriaga, V. L., Gómez, J. & Posso, A. E. (2010). Propuesta curricular del programa preparatorio para la vida universitaria - PPVU. *Scientia Et Technica*, XVI(45), 208-212. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=849/84917249038>.
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension* Academic Press: New York.

ANEXOS

Anexo 1

Prueba de comprensión lectora

Instrucciones: Lee los siguientes textos y contesta las preguntas que se presentan a continuación.

Texto 1

México, D. F. a 10 de julio de 2009.

Querida tía Alicia:

- I. Espero que cuando estés leyendo estas líneas te encuentres muy bien. Aquí, tanto mis padres como yo gozamos de una excelente salud.
- II. Tal como te lo había mencionado, la universidad reanudará las clases el 13 de agosto, hoy lo corroboré en la página electrónica de mi facultad. Por lo tanto, llegaré contigo a finales del mes en curso. Creo que en esa fecha tendré el tiempo suficiente para hacer todos los trámites que necesite para reinscribirme y reincorporarme a clases.
- III. Además, quiero aprovechar esta oportunidad para agradecerte que me permitas alojarme en tu casa una vez más. Eres tan atenta y cariñosa conmigo, que te he llegado a ver como una segunda madre.
- IV. Asumo con gran responsabilidad mi carrera profesional, para que mis padres y tú vean que valoro y agradezco su apoyo. ¡No les voy a fallar!
- V. Te mando un abrazo enorme y muchos besos, llenos de cariño

P.D.: Te llevaré las galletas que tanto te gustan

1. ¿Cuál es el asunto central del texto?

- a) Comunicar que comenzarán las clases
- b) Solicitar alojamiento por unos días
- c) Avisar que llegará a finales del mes
- d) Anunciar su excelente estado de salud

2. El tono que se ilustra en la despedida es de:

- a) Sinceridad
- b) Amistad
- c) Elocuencia
- d) Agradecimiento

3. El enunciador de la carta es:

- a) La tía Alicia
- b) La sobrina
- c) La segunda madre
- d) Sus padres

4. De la siguiente lista, elige los datos que forman parte del texto.

- a) El colegio
- b) Trámites
- c) Inscripción
- d) Carrera profesional

5. ¿Por qué el remitente o enunciador utilizó una coma en la segunda línea del párrafo II?

- a) Para emplear una yuxtaposición
- b) Para enfatizar el mensaje
- c) Para no emplear un nexo
- d) Para introducir una explicación

6. Un beneficio de leer la carta oportunamente sería:

- a) Poder realizar su reinscripción a tiempo
- b) Saber que sus padres se encuentran bien de salud
- c) Esperar con ansia las galletas favoritas
- d) tener listo el lugar donde va a dormir

7. El remitente o enunciador anuncia que llegará en:

- a) Julio
- b) Junio
- c) Agosto
- d) Septiembre

8. En el párrafo IV el remitente demuestra que:

- a) Siempre le ha fallado
- b) Ha sido muy irresponsable
- c) Nunca les ha fallado
- d) Corregirá su conducta

9. Indica un sinónimo de la palabra “corroboré”.

- a) Desmentí
- b) Busqué
- c) Confirmé
- d) Recibí

Texto 2

Venecia desaparece

Cathy Newman

- I. En ninguna parte de Italia, donde la calamidad se adorna con ademanes rococó y está bordada con signos de admiración, hay una crisis más hermosamente enmarcada que en Venecia. Ni en la tierra ni en el agua, sino en un lugar intermedio, la ciudad se eleva como un espejismo desde una laguna en el Adriático. Por siglos ha amenazado con desaparecer bajo las olas del *acqua alta*, inundaciones habituales causadas por la complicidad de

la subida de las mareas y cimientos que se hunden, pero ese es el menor de los problemas.

- II. Basta preguntar al alcalde Massimo Cacciari, mediatibundo y voluble profesor de historia que domina el alemán, el latín y el griego antiguo; traductor de Antígona, de Sófocles; hombre que eleva el nivel intelectual político hasta casi la estratosfera. Pregúntele sobre el *acqua alta* y el hundimiento de Venecia, y responderá: “*Consiga entonces unas botas*”.
- III. Las botas son estupendas para el agua, pero inútiles contra la inundación que causa más angustia: la del turismo. Número de residentes venecianos en 2007: 60000. Número de visitantes en 2007: 21 millones.
- IV. En mayo de 2008, por ejemplo, durante un fin de semana feriado, 80,000 turistas cayeron sobre la ciudad como langostas sobre los campos de Egipto. Los estacionamientos públicos de Mestre, parte de tierra firme donde las personas se estacionan y toman el autobús o el tren hacia el centro histórico, se llenaron y fueron cerrados. Quienes lograron llegar a Venecia avanzaron por las calles como bancos de sardinas, devorando pizza y *gelato*, dejando basura a su paso.

Cathy Newman. Venecia desaparece
National Geographic en español
Agosto de 2009, p. 32.

10. Es una de las causas por las que Venecia se ve amenazada a desaparecer.

- a) La alta densidad de población en los últimos años
- b) El ascenso y descenso de las aguas del mar
- c) Las zanjas que van desde una laguna en el Adriático
- d) El hundimiento constante de los edificios en la ciudad

11. Al preguntarle al alcalde Massimo Cacciari sobre el *acqua alta*, éste responde “*Consiga entonces unas botas*”, ya que:

- a) Es la óptima solución para el problema de Venecia y el agua alta
- b) Las botas son la respuesta al hundimiento de la ciudad
- c) El hundimiento de la ciudad es inminente
- d) Evita categóricamente el hundimiento de la ciudad

12. Identifica una idea central del párrafo IV.

- a) La cantidad extrema de basura que dejan los visitantes
- b) La afluencia de turistas durante un fin de semana feriado
- c) El aumento de trenes y autobuses que entran a la ciudad
- d) El elevado consumo de pizzas y *gelato* en días feriados

13. Para el alcalde Massimo Cacciari la principal causa del hundimiento es:

- a) Los altos niveles de agua causados por las mareas
- b) El hundimiento de la tierra firme en la ciudad
- c) El crecimiento de visitantes en la ciudad
- d) La elevada cantidad de basura que dejan los visitantes

14. Selecciona la opción que corresponda a la idea global del texto:

- a) El uso obligatorio de botas en Venecia en un futuro
- b) Venecia tiende a desaparecer debido a sus visitantes
- c) El incremento de los niveles de agua hundieron a Venecia
- d) El elevado nivel intelectual político en Venecia

15. ¿Qué pasaría si sigue aumentando el número de visitantes en Venecia?

- a) Se hundirían los cimientos de la ciudad
- b) Se hundiría toda la ciudad y desaparecería
- c) Aumentaría el nivel de agua del mar
- d) Habría más acumulación de basura en la ciudad

16. ¿Cuál es el propósito del autor en el texto?

- a) Investigar sobre las causas principales de la desaparición de la ciudad adornada con ademanos de Rococó
- b) Explicar el significado del *acqua alta* en relación con el hundimiento e inundación de Venecia
- c) Manifestar su principal objeción con la elevada cantidad de visitantes cada fin de semana feriado
- d) Demostrar que el principal problema de la desaparición de Venecia no es la complicidad de la subida de las mareas

17. La palabra “estratosfera” se usa en el texto en sentido:

- a) Coloquial
- b) Connotativo
- c) Denotativo
- d) Culto

18. La expresión “como bancos de sardinas” se refiere a:

- a) Todos iban nadando
- b) Todos iban cantando
- c) Iban todos apretados
- d) Cada quien iba por su lado

19. Un sinónimo de la palabra “cimientos” en el contexto puede ser:

- a) Base
- b) Principio
- c) Raíz
- d) Origen

Texto 3

- I. El solitario mexicano ama las fiestas y las reuniones públicas. Todo es ocasión para reunirse. Cualquier pretexto es bueno para interrumpir la marcha del tiempo y celebrar con festejos y ceremonias hombres y acontecimientos. Somos un pueblo ritual... En pocos lugares del mundo se puede vivir un espectáculo parecido al de las grandes fiestas religiosas de México, con sus colores violentos, agrios y puros, sus danzas, ceremonias, fuegos de artificio, trajes insólitos y la inagotable cascada de sorpresas de los frutos, dulces y objetos que se venden esos días en plazas y mercados.
- II. Nuestro calendario está poblado de fiestas. Ciertos días, lo mismo en los lugarejos más apartados que en las grandes ciudades, el país entero reza, grita, come, se emborracha y mata en honor de la Virgen de Guadalupe o del general Zaragoza. Cada año, el quince de septiembre a las once de la noche, en todas las plazas de México celebramos la Fiesta del Grito; y una multitud enardecida efectivamente grita por espacio de una hora, quizá para callar mejor el resto del año. Durante los días que preceden y suceden al 12 de diciembre, el tiempo suspende su carrera, hace un alto y en lugar de empujarnos hacia una mañana siempre inalcanzable y mentiroso, nos ofrece un presente redondo y perfecto, de danza y juerga, de comunión y comilona con lo más antiguo y secreto de México. El tiempo deja de ser sucesión y vuelve a ser lo que fue, y es, originariamente: un presente en donde pasado y futuro al fin se reconcilian.
- III. Pero no bastan las fiestas que ofrecen a todo el país la Iglesia y la República. La vida de cada ciudad y de cada pueblo está regida por un santo, al que se festeja con devoción y regularidad. Los barrios y los gremios tienen también sus fiestas anuales, sus ceremonias y sus ferias. Y en fin, cada uno de nosotros –ateos, católicos o indiferentes- poseemos nuestro santo, al que cada año honramos. Son incalculables las fiestas que celebramos y los recursos y tiempo que gastamos en festejar. Recuerdo que hace años pregunté al presidente municipal de un poblado vecino a Mitla: “¿A cuánto ascienden los ingresos del municipio por contribuciones?” “A unos tres mil pesos anuales. Somos muy pobres. Por eso el señor gobernador y la Federación nos ayudan cada año a completar nuestros gastos.” “¿Y en qué utilizan esos tres mil pesos?” “Pues casi todo en fiestas, señor. Chico como lo ve, el pueblo tiene dos santos patronos.” (...)

Octavio Paz.
El laberinto de la Soledad

20. La tendencia a ser un pueblo ritual favorece nuestra:

- a) Convivencia y sociabilidad
- b) Sensibilidad y religiosidad
- c) Imaginación y sensibilidad

d) Religiosidad y espiritualidad

21. Octavio Paz manifiesta que todo es ocasión para reunirse cuando afirma que:

- a) Cualquier fecha sirve para festejar
- b) Cualquier día de la semana es bueno para reunirse
- c) Siempre y cuando sea oficial es bueno reunirse
- d) Cualquier hecho que se justifique es bueno

22. Identifica la idea central del párrafo II:

- a) Lo inolvidable de las fechas conmemorativas
- b) La comunión en los festejos de cada año
- c) La interrupción del tiempo a fines de cada año
- d) El apasionamiento de los mexicanos en las fiestas

23. De acuerdo con el texto, las festividades del mexicano son de tipo:

- a) Religioso, social y civil
- b) Histórico, filosófico y social
- c) Religioso, artístico y social
- d) Social, político y dogmático

24. ¿Cuál opción contradice los argumentos del autor?

- a) Existen considerables fiestas que se celebran en México
- b) Gran parte de los ingresos de un pueblo se destinan a fiestas
- c) Hay muchos países que tienen festividades como México
- d) Las fiestas se realizan en ciudades y en lugares apartados

25. Selecciona la opción que corresponde a la idea global del texto.

- a) La necesidad de festejo y convivencia como escape de la soledad del mexicano
- b) Las innumerables festividades del mexicano, reflejo de la religiosidad
- c) La primacía del beneficio espiritual del mexicano ante la pobreza
- d) La necesidad de disminuir las excesivas festividades en el calendario

Anexo 2

Relación de expertos en contenido disciplinar y expertos en diseño curricular que participaron en la elaboración del programa de intervención curricular

	Expertos en contenido disciplinar	Expertos en diseño curricular	Experiencia profesional
Mtra. Dulce María Ibarra García (Coordinadora del proyecto de diseño curricular)	X TLR/Literatura	X Pedagogía	15 años
Lic. Ana Delia Carranza Romero	X Orientación Educativa		12 años
Lic. Ana María Muñoz Cervantes	X Psicología		26 años
Lic. María de Lourdes Nájera Galván	X Literatura		27 años
Mtra. Mónica Berenice Castañeda Lara	X Orientación Educativa	X Pedagogía	15 años
Lic. Mónica Enedina Velázquez Mendoza	X TLR/Comunicación		20 años
Mtra. Rocío María del Carmen Mercado Ruíz	X TLR/Literatura		18 años
Lic. Tania Gabriela Muñoz Ramos	X TLR/C. Comunicación		15 años
Lic. Enrique Camarillo Padrón	X Psicología		23 años
Lic. Francisco Carlos Reyna Martínez	X TLR/Literatura		16 años
Mtro. Ramón Fernando López Pérez	X TLR/C. Comunicación	X Comunicación	22 años

Anexo 3

Ficha de expertos que participaron en la validación por criterio de especialistas.

Mtra. Salud Socorro Jaramillo Ríos	
Estudios	Licenciatura en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México Maestría en Enseñanza Superior por la Universidad Nacional Autónoma de México
Años de experiencia	31
Experiencia profesional	Docente en nivel universitario y posgrados. Directora Académica de Educación Media Superior en JS. Directora Académica de Postrados en JS.

Dr. Julio Herminio Pimienta Prieto	
Estudios	Licenciatura en Educación con Especialidad en Matemáticas por el Instituto Superior Pedagógico de la Habana Cuba Maestría en Educación por la Universidad Anáhuac Doctorado en Educación: Diagnóstico, Medida y Evaluación de la Intervención Educativa por la Universidad Anáhuac
Años de experiencia	35
Experiencia profesional	Docente en nivel medio superior, superior y posgrados Director General de Educación Media Superior en JS. Coordinador del Doctorado en Educación: Diagnóstico, Medida y Evaluación de la Intervención Educativa en la U.A. Subsecretario de Educación Básica de Tamaulipas. Asesor externo de la escuela JS.

Mtra. Lorena Blázquez Salinas	
Estudios	Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública por la Universidad Nacional Autónoma de México Maestría en Educación con área terminal en Innovaciones Educativas por la Universidad La Salle
Años de experiencia	28
Experiencia profesional	Docente en nivel universitario y posgrados. Directora Académica de Universidad JS. Directora General de Educación Media Superior en JS. Directora de Extensión Universitaria Universidad JS.

Mtra. Irma Leticia López Quintero	
Estudios	Licenciatura en Biología por la Universidad Nacional Autónoma de México Maestría en Docencia por la Universidad Justo Sierra
Años de experiencia	30
Experiencia profesional	Docente en nivel medio superior. Coordinadora General Académica de Educación Media Superior en JS.

Dr. Joel Iglesias Marrero	
Estudios	Licenciatura en Educación por Instituto Superior Pedagógico para la Enseñanza Técnica y Profesional, La Habana, Cuba. Maestría en Pedagogía por Universidad INACE Especialidad en Pedagogía Sistémica por UMCUDEC Maestría en Pedagogía Sistémica por UMCUDEC Doctorado en Educación por Universidad INACE
Años de experiencia	21
Experiencia profesional	Docente en nivel medio superior, superior y posgrados. Coordinador de Licenciatura en Pedagogía en UMCUDEC. Subdirector del profesorado en UMCUDEC.