



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA PARA LA DOCENCIA EN
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (MADEMS)

**ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA
Y ESCRITURA DE TEXTOS**

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
ÁREA ESPAÑOL

PRESENTA:

ANA JULIA CRUZ HERNÁNDEZ



FILOSOFIA
Y LETRAS
UNAM

TUTORA: MARÍA LUISA QUAGLIA ARDUINO

MÉXICO, D.F.

OCTUBRE DE 2007



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.

AGRADECIMIENTOS:

A la Universidad Nacional Autónoma de México

Muy especialmente a los profesores de MADEMS
que enriquecieron con sus clases mi trabajo docente.

A mi tutora y sinodales:

Mtra. María Luisa Quaglia Arduino

Dra. Beatriz Arias

Mtra. Rosa María Sandoval

Mtro. Porfirio Morán Oviedo

Mtra. Gloria Estela Baez

Por su disposición y observaciones enriquecedoras para este trabajo.

DEDICATORIA:

A mis padres:

Por ser un ejemplo de amor y honestidad, por haber depositado en mí la semilla de la búsqueda, la esperanza y la alegría, pero sobre todo, por confiar en mí.

A mis hermanos:

Por estar cerca en todo momento no importando las distancias, por acompañarme, apoyarme incondicionalmente y por ser el bálsamo que me alivia.

A mis amigos

Por su compañía, comprensión y ayuda incondicional

A todos los que contribuyeron a la realización de este trabajo y a mi formación profesional y personal.

A todos aquellos que forman parte de este sueño.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	I
Capítulo 1. Programas para la educación de los adolescentes en México.....	1
1.1. Programa Nacional de Educación 2001-2006.....	2
1.2. Educación básica Secundaria.....	11
1.3. Educación Media Superior. Escuela Nacional Preparatoria.....	20
1.4. Resultados internacionales sobre la comprensión lectora.....	26
Capítulo 2. Encuestas y diagnósticos.....	33
2.1. Encuestas para profesores de Secundaria.....	34
2.2. Encuesta para profesores de Preparatoria.....	65
2.3. Criterios de elaboración de la prueba de diagnóstico.....	89
2.4. Aplicación y resultados.....	109
Capítulo 3. Marco teórico.....	138
3.1. Desarrollo cognitivo.....	139
3.1.1. Importancia educativa de la teoría de Piaget.....	141
3.2. Aprendizaje histórico cultural.....	143
3.2.1. Importancia educativa de la teoría de Vigotsky.....	146
3.3. Aprendizaje significativo.....	148
3.1.1. Importancia educativa de la teoría de Ausubel.....	150
3.4. Teoría psicogenética, Wallon.....	151
3.5. El constructivismo.....	153
3.6. Enfoque comunicativo funcional.....	157
3.7. La comprensión lectora.....	164
3.8. La expresión escrita, el resumen	172
Capítulo 4. Propuestas de estrategias para promover la comprensión lectora.....	176
4.1. Propuesta didáctica para la comprensión de textos narrativos.....	178

4.2. Propuesta didáctica para la comprensión de un textos descriptivos..	193
4.3.Propuesta didáctica para la comprensión de un segundo texto descriptivo	200
Capítulo 5. Propuesta para promover la elaboración de resúmenes.....	206
5.1. Estrategia para elaborar resúmenes.....	209
5.1.1. Etapa 1. Caracterizar el texto.....	211
5.1.2. Etapa 2. Elaboración del resumen con los alumnos.....	212
5.2. Ejemplo para construir resumen del texto narrativo.....	215
5.2.1. Etapa 2. Elaboración del resumen con los alumnos.....	216
5.3. Ejemplo para construir resumen de un texto descriptivo.....	219
5.3.1. Etapa 2. Elaboración del resumen con los alumnos.....	220
5.4. Ejemplo para construir resumen del segundo texto descriptivo.....	222
5.4.1. Etapa 2. Elaboración del resumen con los alumnos.....	223
Conclusiones.....	225
Bibliografía.....	233
ANEXOS 1	236
ANEXO 2.....	251

INTRODUCCIÓN

A principios del siglo XXI existen grandes desafíos¹; el mundo se encuentra con la generación más joven y numerosa de todos los tiempos; el número de niños que egresan de la primaria cada vez es mayor, sin embargo las posibilidades de poder ingresar a los niveles siguientes día con día es más lejana.

Persiste además, la desigualdad entre hombres y mujeres en lo que respecta al acceso y permanencia a la educación; la exclusión va en aumento a medida que las distancias se reducen por efecto de la globalización y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); factores como pobreza, género, aptitudes, origen, idioma, cultura y diversos tipos de discriminación pueden ser un obstáculo para un aprendizaje eficaz.

Se reportan casos en que los maestros carecen de automotivación, formación, recursos, apoyo, materiales o condiciones de trabajo adecuados. Como consecuencia de ello no pueden acompañar eficazmente a los jóvenes en su aprendizaje

Considerando lo anterior muchos jóvenes se ven imposibilitados para adquirir conocimientos, actitudes y valores necesarios para vivir en este siglo, por lo que existe la demanda creciente de una educación que esté más en consonancia con el mundo moderno, que permita que los estudiantes puedan seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Actualmente, se hace necesario que los sistemas educativos ofrezcan la oportunidad de adquirir y reforzar las competencias para la vida, gran número de ellas, son indispensables para superar problemas modernos como el SIDA y otras

¹ Annan, Kofi. Mensaje de la 47ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO y prioridades de acción propuestas con miras a mejorar la calidad de la educación de todos los jóvenes, 2007.

pandemias, la integración al mundo laboral, la indiferencia social y política, así como la falta de creatividad e iniciativa para emprender proyectos nuevos.

En este panorama se plantean nuevas exigencias en la educación de los alumnos y especialmente en la formación de profesores, enfatizando el desarrollo de cualidades como el amor por la verdad, la búsqueda de conocimientos, la crítica y la problematización de la realidad en la que se desarrollan, la determinación de problemas, las alternativas para una solución y la obtención y selección de información de distintas fuentes que permitan la toma de decisiones.

Para ello se requiere acrecentar el capital humano² entendido este como el conocimiento que posee cada individuo, a medida que incrementa sus conocimientos, crecerá su capital humano; este capital corresponde al valor que generan las capacidades de las personas mediante la educación, la experiencia, la capacidad de conocer, de perfeccionarse, de tomar decisiones y de relacionarse con los demás.

Particularmente, la *comprensión de la lectura* y la *escritura de textos* pueden posibilitar la atención de las exigencias planteadas para que las personas sigan aprendiendo a lo largo de la vida y así acrecentar el capital humano.

La tarea no es fácil, pues a pesar de que la lectura y escritura, se incluyen tanto en planes y programas, los bajos resultados siguen presentes en los salones de clases y aun fuera de ellos. Ante esta situación cabe preguntarse: ¿cómo estructurar las disciplinas de la enseñanza de la lengua, para que integre el desarrollo de actividades de comprensión lectora y expresión escrita de los estudiantes?

² De los Archivos analíticos de políticas educativas. Revista académica evaluada por pares. Editor Sherman Dorn. College of Education. University of South Florida. Volumen 13, Número 35, agosto 21, 2005.

En este marco, los jóvenes requieren ocasiones para participar activamente en el desarrollo y evolución de su educación, esta tesis “*Estrategias para la comprensión lectora y escritura de textos*”, propone que los alumnos identifiquen en un texto la estructura narrativa y descriptiva, mediante la implementación de procedimientos que les permitan reconocer paso a paso la estructura de un texto y así posibilitar su comprensión a fin de acceder a alternativas de trabajo que coadyuven en su capacidad para intervenir como actores en su proceso educativo y viabilizar la elaboración de resúmenes.

La tesis está organizada en cinco capítulos: En el *Capítulo 1. Programas para la educación de los adolescentes en México*, se presentan algunos resultados reportados por organismos internacionales respecto a comprensión lectora y a fin de contextualizar el nivel educativo motivo de estudio de este trabajo, se esboza un panorama general de los planes y programas educativos, del nivel secundaria y preparatoria.

En el *Capítulo 2. Encuesta y diagnósticos*; se muestran los resultados de un cuestionario diseñado y aplicado a una muestra de profesores de tercero de secundaria y cuarto de preparatoria, cuyos resultados permitieron contar con información de primera mano sobre el trabajo áulico relacionado con la comprensión lectora y escritura de textos.

En este capítulo también se encuentran los resultados de la “Prueba de diagnóstico 1, 2 y 3”, diseñada y aplicada a alumnos de cuarto grado de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), para determinar el nivel de logro en cuanto a comprensión lectora de textos narrativos y descriptivos así como la elaboración de resúmenes. Los datos obtenidos en este capítulo, sustenta la propuesta del capítulo cuatro y cinco.

En el tercer capítulo, *Marco teórico*, se hace una breve reseña sobre el constructivismo, las teorías que lo conforman y el enfoque comunicativo funcional,

teorías que constituyen el sustento teórico del programa vigente en la ENP. Además, en este capítulo se hace referencia a algunos aspectos teóricos de María Luisa Quaglia, que también dan sustento a la propuesta.³

En el *Capítulo 4. Propuesta de estrategia para promover la comprensión lectora en textos narrativos y descriptivos*, se propone ejemplos operativos en el aula, para que los alumnos identifiquen en un texto la estructura narrativa y descriptiva, mediante la implementación de procedimientos que les permitan reconocer paso a paso los procesos mentales necesarios para la comprensión, a fin de tener alternativas de trabajo que contribuyan a formar seres capaces de intervenir como actores en su proceso educativo.

En el quinto capítulo; *Propuesta para promover la elaboración de resúmenes*, se plantea la producción de resúmenes a partir del análisis de los textos trabajados en el capítulo cuatro, como medio para potenciar las habilidades de análisis y síntesis, necesarias y aplicables en el trabajo académico de las asignaturas del nivel preparatoria.

Derivado de los resultados presentados en el capítulo dos, algunas conclusiones que se presentan en el capítulo *Conclusiones* incluyen; la incongruencia entre el saber de los maestros y el quehacer en el aula; la falta de estrategias de los alumnos para la comprensión lectora y para elaborar resúmenes.

Dichas conclusiones hacen posible considerar que lo propuesto en este trabajo se constituye en estrategias didácticas útiles en el contexto de aplicación de los profesores y estudiantes de preparatoria, tomando en cuenta, claro está, que es una propuesta perfectible pues la educación formal tiene límites, se sabe que los maestros no pueden paliar todos los déficits del sistema social sin

³ Se trata de los contenidos del curso “Estrategias de lectura” de la asignatura *Didáctica I* del programa de la MADEMS (agosto - diciembre de 2005).

embargo, el trabajo planeado, con estrategias fundamentadas generará aprendizajes significativos e interacciones sociales alrededor de aquello que leen, favoreciendo la formación de alumnos lectores y productores de textos.

La *Bibliografía* que da sustento teórico a los capítulos de la tesis se encuentra después de las conclusiones. Al final se encuentran los *Anexos 1 y 2* donde se presenta, tal cual, los cuestionarios para profesores y la prueba diagnóstica para alumnos de cuarto grado de preparatoria.

1 PROGRAMAS PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADOLESCENTES.

En el mundo actual, la actividad educativa enfrenta procesos de cambio influidos por factores internos y externos que afectan todas las esferas de la cotidianidad social, cultural, productiva y laboral. Además, ésta es una época caracterizada por nuevos requerimientos económicos y sociales en donde la mayoría de los alumnos pueden acceder a la información a través de una computadora, gracias al acelerado desarrollo de la tecnología y los medios de comunicación.

Así, existen profundos cambios que inciden en el medio ambiente, la sociedad y la educación, lo que ha propiciado que los lineamientos, acuerdos, políticas y decisiones internacionales influyan en la economía y progreso de las naciones.

De ahí que en el área de la educación surjan nuevas exigencias, especialmente en la formación de los sujetos, exigencias que van encaminadas a tomar en cuenta las características de su aprendizaje, más aún cuando se trata de adolescentes, como es el caso de los jóvenes que cursan el cuarto grado de preparatoria; es primordial atender a sus necesidades educativas e intereses, así como tener conciencia de que su personalidad está en formación dentro de contextos específicos donde se desarrollan, características éstas que pueden potenciar positiva o negativamente su aprendizaje.

Además, se debe considerar que esos contextos se encuentran inmersos en una realidad que se modifica constantemente, y que la mayor parte de lo aprendido hace años, ha cambiado o está siendo reinterpretado. Ante esto surge la necesidad de desarrollar en los estudiantes estrategias de aprendizaje que les permita insertarse en la llamada sociedad del conocimiento.

En este contexto, los países con tecnologías de vanguardia marcan la pauta para formar bloques económicos a los cuales se adhieren los países subdesarrollados para sobrevivir, aun cuando saben que se encuentran en franca desventaja. Al repercutir en la educación y la investigación, este fenómeno de la globalización plantea la necesidad de crear modelos educativos capaces de responder a las exigencias internacionales.

Es entonces cuando vemos que la educación depende de la economía y del contexto mundial. La entrada de los países en vías de desarrollo al mundo globalizado, obliga a sus

gobiernos a tener un nivel cultural y educativo elevado para ser competitivos y eficientes en el mercado mundial. Esta necesidad educativa repercute indefectiblemente en el quehacer docente.

México, que no ha sido ajeno a esta realidad, introdujo modificaciones en su política educativa. La firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), por ejemplo, originó la idea de que la educación debería estar al servicio de ciertos requerimientos económicos. Así, tratando de alcanzar a las naciones desarrolladas, en nuestro país se crearon programas encaminados a erradicar el analfabetismo, tales como los programas de escuelas de calidad, los programas de fortalecimiento para la educación especial, mayor auge a la educación para adultos y acceso universal a la educación básica y terminación de la misma.

Vivimos, pues, un proceso de transformación social, económica y política que afecta a la educación. Para algunos autores, como Juan Carlos Tedesco, estamos en una crisis:

...es una crisis estructural, cuya principal característica radica en que las dificultades de funcionamiento se producen simultáneamente en las instituciones responsables de la cohesión social (el Estado-Providencia), en las relaciones entre economía y sociedad (la crisis del trabajo) y en los modelos a través de los cuales se forman las identidades individuales y colectivas (crisis de sujeto) (Tedesco, 2000:11).

Quienes nos dedicamos a la enseñanza también estamos insertos en esa crisis y nos enfrentamos a cambios políticos, tecnológicos, económicos y culturales que nos obligan a repensar y a reorientar nuestro quehacer docente.

En nuestro país, los programas se formulan desde la política educativa nacional que actualmente se articula en cada uno de los estados a través de las directrices de la Secretaría de Educación Pública (SEP). A continuación expongo el Programa Nacional de Educación 2001-2006, así como los Programas de secundaria y de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con la finalidad de tener un panorama general de la situación educativa que enfrentamos.

1.1. PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN 2001-2006

En nuestro país, muchas políticas públicas se definen sexenalmente, la política educativa no es la excepción pues guarda un vínculo estrecho con el proyecto de nación. La asignación de

recursos a este rubro depende de la postura asumida por el gobierno en turno, esto es, si la educación es considerada como un gasto o como una inversión. Puesto que los cambios en política educativa repercuten en el quehacer docente, es importante conocer *grosso modo* las propuestas sexenales anteriores al plan que se aborda en este capítulo.

La política de Modernización Educativa de 1988-1994 formó parte de un proyecto más amplio de modernización nacional, que pretendía cambiar a la sociedad creando las condiciones adecuadas para el desarrollo del capitalismo (modelo neoliberal)¹.

Estos programas comenzaron a aplicarse en septiembre de 1993 y son los que hacen hincapié en el enfoque comunicativo funcional para la enseñanza de la lengua.

En el siguiente sexenio la política del Programa de Desarrollo Educativo 1994-2000 no presentó un cambio sustancial con respecto al sexenio anterior. En el discurso oficial la educación seguía siendo una prioridad nacional, aunque no se reconocían las limitaciones ni la crisis económica en la mayor parte de la población. Es en este periodo cuando se consolidaron los planes y programas propuestos en el sexenio anterior.

Desde esta perspectiva, en nuestro país se habla de cambios democráticos y de una propuesta educativa a largo plazo que ayude a elevar la calidad educativa y a promover la justicia y la equidad. Así, al inicio del siglo XXI, con el cambio de gobierno en nuestro país, se plantea un *Programa Nacional de Educación* (PNE) 2001-2006, el cual toma en cuenta los factores que influyen en la misma: aumento de la información y el conocimiento, aceleración de la economía, globalización del comercio e incremento de la participación de la sociedad civil, entre otros aspectos.

El *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, está organizado en tres secciones principales que incluyen los lineamientos normativos que deberán orientar el desarrollo de la educación del país. Vale la pena detenerse un poco en su breve descripción para dar cuenta de su estructura. Al final sólo me centraré en lo relacionado con la lectura y la escritura, mis temas de interés.

El PNE se divide en tres partes: en la primera se habla de las características de la educación hasta ese momento y se propone que, a partir de ahí, se trabaje con una visión a largo plazo hasta el 2025, para evitar los cortes que sufren los proyectos educativos cada sexenio.

Asimismo, en esta parte se plantean tres objetivos estratégicos para el 2006, esto es, al término del sexenio: a) ampliar el sistema educativo privilegiando la equidad, b) proporcionar

¹ Cuando aborde el temade Educación Básica Secundaria me detendré en este periodo, pues es el que marca cambios en los planes y programas educativos, específicamente en primaria y secundaria, para vertebrar al nivel de preescolar, primaria y secundaria como un modelo integral de educación básica

una educación de buena calidad para atender las necesidades de todos los mexicanos y c) impulsar el federalismo educativo, la transformación de la gestión y la participación social (*PNE* p. 76).

Equidad, pertinencia e inclusión, tres elementos necesarios para la educación, pero que en la realidad no se hacen presentes, pues una educación igualitaria no arrojaría resultados tan diferentes en los exámenes del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), en los cuales se evidencia que las escuelas particulares tienen un promedio más alto que las oficiales.²

La segunda parte del PNE, “Reformas de la gestión del Sistema Educativo”, centra la atención en el tercer objetivo estratégico, aquel que hace referencia al impulso del federalismo educativo y la participación social. En este sentido, evidencia la necesidad de acuerdos específicos entre la federación y los poderes locales, así como la necesaria participación social para la gestión en cada uno de los niveles educativos del Sistema.

La tercera parte del PNE titulada “Subprogramas Educativos”, aborda los programas para la Educación Básica, Media Superior y Superior, así como la educación para la vida y el trabajo. En cada uno de los niveles educativos se plantean líneas de acción y metas correspondientes a cada objetivo. De esta tercera parte sólo me centraré en los elementos que me parecen relevantes para este trabajo. Por ello comenzaré con la revisión del apartado que se titula “Educación Básica”.

Esta sección da cuenta de la situación de la Educación Básica y Normal, para después hablar de equidad y justicia educativa. Plantea además la necesidad de atender a los grupos vulnerables de este nivel educativo para su permanencia en la escuela, así como la reformulación de los contenidos y materiales educativos³. Al respecto es necesario mencionar que las estadísticas arrojan resultados completamente distintos, pues en términos generales la deserción escolar se ha incrementado en el país 8%, lo que representa en la actualidad un universo cercano a los 400 mil jóvenes que abandonan los estudios por diversas razones⁴; en este caso, a pesar de lo planteado en el programa donde se presentan tres objetivos estratégicos para instituciones de Educación Básica, la meta para evitar la deserción no se ha cumplido.

² “Secundarias privadas superan en aprovechamiento a las públicas” en *La Jornada*, Sociedad y Justicia, miércoles 26 de abril de 2006, p. 52.

³ En el momento en que esta tesis se desarrolla, se han aprobado los nuevos programas para la Educación Básica, los cuales han provocado gran controversia en el magisterio.

⁴ Jorge Alejandro Medellín, “SEP culpa a drogas de deserción escolar”, *El Universal*, viernes 29 de julio de 2005.

De la tercera parte me interesa destacar únicamente el nivel Básico Secundaria como antecedente de la preparatoria; por eso sólo hago referencia a las propuestas que se dan en general para este nivel, y en lo específico sólo lo relacionado con la enseñanza de la lengua.

En el punto 1.2, titulado “Visión y objetivos de la Educación Básica Nacional al 2025”, se da cuenta de la visión en el aula, la escuela y la gestión escolar, así como de los objetivos de la educación básica nacional al 2025; de las características de una educación básica de calidad que se enmarca, destacaré las siguientes:

Una educación básica de buena calidad está orientada al desarrollo de las competencias cognitivas fundamentales de los alumnos, entre las que destacan las habilidades educativas básicas, es decir, la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar. Una educación básica de buena calidad debe formar en los alumnos el interés y la disposición a continuar aprendiendo a lo largo de la vida, de manera autónoma y autodirigida; a transformar toda experiencia de vida en una ocasión para el aprendizaje. En una educación básica de buena calidad el desarrollo de las competencias básicas y el logro de los aprendizajes de los alumnos son los propósitos centrales, son las metas a las cuales los profesores, la escuela y el sistema dirigen sus esfuerzos (PNE: 123).

La calidad educativa, el desarrollo de las competencias cognitivas y el aprendizaje significativo para la vida, son capacidades que todo ser humano debiera desarrollar a su paso por la escuela, ya que son fundamentales para el aprendizaje de cualquier conocimiento. Pero es importante recalcar que la lectura, escritura, comunicación verbal y saber escuchar, no son competencias exclusivas de la asignatura de español, y aunque éstas viene anotadas como características en el PNE y en el “Plan y Programas de Educación Básica 1993”, no obstante a diario los profesores de español nos enfrentamos con escenarios donde los profesores de otras asignaturas dicen que su tarea no es la enseñanza de la comprensión lectora y escritura de textos.

En otro orden de ideas, el PNE propone con respecto a la “Calidad del proceso y el logro educativos para este nivel”:

Garantizar que todos los niños y jóvenes que cursan la educación básica adquieran conocimientos fundamentales, desarrollen las habilidades intelectuales, los valores y actitudes necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida (PNE:137).

Como se ve, este objetivo reitera el desarrollo de habilidades que los capaciten para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, pues los sujetos son lo más importante en la tarea educativa. Dentro de la “Política de fortalecimiento de los contenidos educativos específicos y producción de materiales impresos” se apunta:

Fortalecer los contenidos y métodos de la educación básica como resultado de la revisión continúa del currículum con el fin de introducir los ajustes y las transformaciones graduales que sean necesarias. Así mismo garantizar la presencia en el aula de recursos didácticos — especialmente de materiales impresos— adecuados para hacer posible la puesta en práctica de las modificaciones o ajustes realizados al currículo (PNE: 141).

Respecto a este punto puedo señalar que en educación básica existen recursos didácticos que poco han ayudado al mejor aprovechamiento de los alumnos, pues en algunos casos los auxiliares llegan a los maestros como una imposición desde ‘arriba’ y no se les explica cómo y para qué utilizarlos. Otro ejemplo de “material de apoyo” son los tan mencionados pizarrones electrónicos que ya hay en las escuelas, pero que no son empleados porque los profesores no saben cómo; además, en ocasiones existe sólo un pizarrón para más de veinte profesores. Así, no se trata sólo de que existan o no los materiales de apoyo, sino que se capacite al profesor para su uso en vista de un aprendizaje cada vez más autónomo y por ende permanente.

Más adelante, en PNE se hace referencia a las líneas de acción, de las cuales me centraré en la que señala:

Impulsar la adquisición y desarrollo pleno de las competencias comunicativas hablar, escuchar, leer y escribir— como la primera prioridad del currículo de la educación básica; en particular, se fortalecerán los hábitos y las capacidades lectoras de alumnos y maestros, mediante las siguientes acciones:

- Seleccionar, producir y distribuir material bibliográfico para la integración y el fortalecimiento de bibliotecas escolares y de aula.
- Formar recursos humanos (maestros, directivos, bibliotecarios y equipos técnicos, entre otros) especializados en la promoción de la lectura, que constituyan redes para el fortalecimiento de su quehacer.
- Fomentar la investigación acerca de los hábitos lectores de los alumnos, maestros y padres de familia de las escuelas de educación básica, así como para los estudiantes y maestros de educación normal.

- Sumar esfuerzos y concertar acciones con otras organizaciones e instituciones nacionales e internacionales vinculadas con la promoción de la lectura.
- Efectuar acciones de difusión para contribuir a generar una cultura de aprecio a la lectura, entre la comunidad escolar y la sociedad en general. (PNE:141)

Para las líneas de acción antes mencionadas en el PNE se plantean las siguientes metas para el fomento a la lectura:

- Realizar dos cursos nacionales de actualización cada año para capacitar a los maestros, directivos, equipos técnicos estatales y bibliotecarios, en la promoción de la lectura.
- Seleccionar, producir y distribuir un promedio de 75 títulos anuales para los acervos de las colecciones de alumnos y maestros destinadas a la integración de bibliotecas escolares y de aula y a las acciones para la promoción de la lectura.
- Para 2006, haber incorporado a las 32 entidades federativas al proyecto de dotación de bibliotecas de aula.
- Elaborar, para 2002, un proyecto de difusión, con el fin de promover una cultura de aprecio a la lectura entre comunidad escolar y la sociedad en general. (PNE: 143).

Al final de 2006, se completó la dotación de libros en las escuelas para las bibliotecas de aula. Sin embargo, cabe aclarar que no es por un decreto que los alumnos leerán y aprenderán a comprender los textos; prueba de esto son los resultados obtenidos en los exámenes internacionales, los cuales evidencian la realidad que vivimos día a día en el aula, donde los estudiantes manifiestan serias carencias lectoras. Como bien apunta el investigador, Pablo Latapí, en este Programa:

Aunque se tratan tres temas fundamentales acerca del magisterio —la reforma de las escuelas normales (149), la actualización de los docentes en servicio (151) y la Carrera Magisterial (152), se echan de menos precisiones sobre las orientaciones sustantivas de las reformas que se prevé realizar en estos asuntos; no se alcanza a apreciar que esas reformas serán congruentes con las ambiciosas metas de calidad educativa que se proponen [...] Igualmente ambiciosas son las metas en materia de actualización del magisterio: en 2002, evaluación externa del actual programa y de los subsistemas estatales de actualización y capacitación; y en 2003, publicación de nuevas normas e incremento de los cursos nacionales para el personal de apoyo; pero no hay señalamientos sobre las orientaciones sustantivas de las reformas, aunque se conocen bien las principales

deficiencias. Lo mismo debe decirse acerca de la Carrera Magisterial, sobre la que sólo se anuncia que será evaluada externamente en 2002. (<http://www.cnep.org.mx/Informacion/articulosant/prognacional2.htm>).

En este sentido, cabe mencionar que en el sexenio de referencia, se lleva a cabo un proyecto llamado “Hacia un país de lectores” —el cual tiene sus orígenes en el programa Rincones de Lectura, creado por Felipe Garrido cuando fue director de la Unidad de Publicaciones Educativas de la SEP (ahora Dirección de Fomento a la Lectura)— con el propósito de crear bibliotecas en más de 700 mil aulas⁵ En el año 2000 el programa Rincones de Lectura fue absorbido por la entonces Dirección General de Métodos y Materiales Educativos, ello con la finalidad de seguir acrecentando la labor editorial y dotar de libros no sólo a alumnos de primaria (como se había hecho hasta el momento), sino ampliar la distribución a preescolar y secundaria, abarcando así los diez grados de educación básica.

Con el ahora llamado "Programa Nacional de Lectura" se realiza una dotación universal de bibliotecas de aula en cada salón de clases. La diferencia entre este proyecto y Rincones de Lectura radica en que ahora se amplía abarcando preescolar y secundaria, contando en un primer momento con 32 títulos para secundaria y 19 títulos para preescolar. Como nota al margen, es preciso señalar que en algunas escuelas los libros fueron repartidos a cada salón de clases hasta dos años después, pues los directores e inclusive algunos profesores no querían que los libros "nuevecitos" fueran maltratados por los alumnos; o que se perdieran y ellos tuvieran que reponerlos, entonces ¿cuándo y cómo leer?

Entre los libros que ha publicado la SEP podemos encontrar colecciones para la actualización de los maestros, bibliotecas del normalista, las bibliotecas de Rincones de Lectura y los materiales de apoyo para primaria, secundaria y normal. Sin embargo, los problemas con la comprensión lectora y la escritura de textos siguen existiendo. La conclusión de lo anterior es que no basta con proponer proyectos, elaborar materiales y distribuirlos para que los alumnos y los profesores lean y escriban. Hace falta que estos proyectos sean comprendidos y exista una verdadera capacitación y continuidad que den frutos inmediatos y evidentes.

Desafortunadamente, aunque en los planes y programas de estudio estén contempladas la lectura y la escritura de textos, éstas no se trabajan de manera adecuada, ya sea por falta de materiales, de interés o porque los profesores carecen de estrategias puntuales (preparación profesional) para apoyar a los alumnos. Además, los programas no han logrado cubrir ni

⁵ Es importante recordar que “Rincones de lectura” fue creado hace 19 años en las primarias y que posteriormente en 1995 se crearon las salas de lectura.

siquiera en lo mínimo las necesidades reales de los alumnos, y si a esto aunamos las graves deficiencias educativas y las condiciones económicas tanto de alumnos como de profesores, podemos entender el porqué de los resultados obtenidos.

Es importante observar que hasta ahora, y dados los resultados internacionales, no basta con repartir libros ni incrementar el acervo bibliotecario para que la gente lea, o más específicamente para que los alumnos lean en la escuela. **Hace falta ir más allá, hace falta leer junto con ellos, enseñarles el camino de la comprensión lectora y por ende, el disfrute de los textos.**

Ahora, retomando los Subprogramas Educativos del PNE, me detendré en el punto dedicado a la Educación Media Superior (EMS).

En este apartado se menciona que la EMS ofrece a quienes ingresan a este nivel, la posibilidad de "adquirir conocimientos, destrezas y actitudes que les permiten construir con éxito su futuro, ya sea que decidan incorporarse al mundo del trabajo o seguir con su preparación académica realizando estudios superiores" (PNE: 159). Se menciona además que es un espacio valioso para la adopción de valores y el desarrollo de actitudes para la vida en sociedad. Este nivel tiene dos modalidades, la conocida como bachillerato propedéutico y la del bachillerato técnico.

El bachillerato propedéutico se imparte a través del bachillerato general en instituciones públicas como son los bachilleratos de las universidades autónomas; tal es el caso de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM. El objetivo del bachillerato propedéutico es formar al estudiante para acceder a la educación superior, de ahí que se centren en los conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, conjuntamente con algunas metodologías de investigación y dominio del lenguaje.

Punto importante que se toca en este apartado es el de "Los problemas y retos de la calidad" en educación media superior del PNE, porque destaca la necesidad de integrar elementos comunes en los planes y programas de los diferentes sistemas y modalidades del bachillerato, pues "los egresados de la educación media superior deberán compartir capacidades genéricas, actitudes y valores, y conocimientos humanísticos, técnicos y científicos" (PNE:167).

El PNE enfatiza que lo primordial en EMS es responder a las exigencias de una sociedad del conocimiento, por tanto deberá centrarse en el aprendizaje y uso intensivo de las tecnologías de la información y la educación.

Para instituciones de EMS se presentan tres objetivos estratégicos: la ampliación de la cobertura con equidad (becas, expansión del sistema de EMS y educación abierta y a distancia); la calidad (reforma curricular, formación y actualización de profesores y fortalecimiento de las escuelas públicas de EMS) y la integración, coordinación y gestión del sistema de EMS (planeación y coordinación, evaluación de las escuelas, financiamiento y vinculación).

En cuanto a la "Reforma curricular", me interesa destacar que el objetivo que pretende es la formación humanística, científica y tecnológica avanzada, para lo cual señala: "que el alumno, desarrolle las capacidades de elucidar y resolver problemas, de expresarse, de participar en actividades colectivas y de aprender a lo largo de la vida". (PNE:174)

En lo que respecta a la comprensión lectora y escritura de textos, a diferencia del peso que se les da en la educación básica secundaria, en este nivel no se especifica nada al respecto, pues, como ya mencioné, se pretende que cada modalidad de bachillerato ofrezca herramientas a los alumnos con base en el currículo enfocado principalmente a la tecnología.

En el PNE existen propuestas para los dos niveles educativos: el básico y el medio superior, y como anoté, el mayor énfasis para la lectura se coloca en el nivel básico, pues a nivel medio superior se prioriza la enseñanza de las tecnologías que incluyen otro tipo de lectura, algo así como la preparación para ingresar, entre otras áreas, a la virtual, muchas veces destinada sólo a lectores expertos, aptos para entender y sentir la universalidad del mensaje, independientemente del autor, lengua y lugar de origen.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 propone diversas acciones algunas relacionadas con los programas de educación básica y media superior, pero que se contradicen con una realidad que evidencia la falta de estrategias en pro de la lectura y la escritura. La formación de ciudadanos para el siglo XXI que se propone en el PNE debe ir más allá de la aplicación de conocimientos y reformas. La idea de que los libros son la universidad del mundo, el plan de estudios del futuro y la esperanza de una vida mejor, no puede ser cierta si la lectura no es eficaz, si no se forma como un hábito y si no se considera como una competencia para "aprender a aprender".

Hasta el momento tales propuestas sólo parecen querer elevar el número de lectores pero no la calidad de la comprensión lectora y todo lo que ello implica. A pesar de la importancia de la lectura y de que un número cada vez mayor de alumnos aprende a leer, tan sólo un porcentaje muy reducido de ellos se convierten en lectores habituales.

Considero que es importante que nuestros alumnos adquieran hábitos como el de la

lectura, porque mediante ella se desarrollan las capacidades de raciocinio, abstracción, juicio y conceptualización, con las cuales seleccionarán qué es necesario o no, qué es valioso, y formarán su criterio, su manera de ser y pensar, pues la lectura amplía su visión del mundo. Para lograrlo se necesitan propuestas específicas que orienten al profesor.

Los objetivos de este programa son amplios y muchos de ellos necesitarían ser analizados más detenidamente, porque, al final del sexenio se observa que no ha sido posible una educación de calidad en México, como lo apunta Pablo Latapi:

Quienes vivimos en el mundo de los libros solemos recriminar a quienes viven en el mundo del poder sus insuficiencias en el campo del pensamiento y su desconocimiento de los análisis científicos de la realidad. Un gobierno no es una universidad, es cierto, pero para gobernar se requiere, antes que muchas otras capacidades, la de pensar. En el caso de la política educativa, la necesidad de contar con un pensamiento bien fundamentado y comprensivo de la realidad es particularmente importante porque ese pensamiento debe referirse no sólo a la educación, sino al país en su conjunto. La SEP (y en su medida las secretarías de Educación estatales) no sólo es una dependencia que administra escuelas, maestros y dineros, sino el lugar por excelencia donde el gobierno piensa sobre México y su futuro. De todos los artículos de la Constitución, sólo el tercero se ocupa de la identidad nacional y de los principios y valores que deben guiar el desarrollo; al dar normas sobre la educación, el texto necesariamente considera a México como proyecto en construcción. (<http://www.cnep.org.mx/Informacion/articulosant/tarea.htm>).

1.2 EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

Estudios evaluativos de la lectura arrojan datos en los que adolescentes mexicanos con un promedio de edad de quince años, quedan en los últimos lugares en comprensión lectora. Algunos de estos adolescentes cursan el último año de secundaria y otros el primero de preparatoria, así que parte de ellos son estudiantes de secundaria que posteriormente estudiarán el bachillerato y después ingresarán a la universidad.

Si bien no todos llegan al nivel superior, cabe observar que a pesar de los programas

que hacen hincapié en la importancia de la lectura y la escritura, los alumnos que llegan primero al nivel bachillerato y después a la licenciatura, no cuentan con las competencias mencionadas; por ello, es importante conocer cuáles son las características del nivel secundaria como antecedente de la preparatoria.

Hablaré primero de la etapa que marcó el cambio en educación básica, que abarca el sexenio de 1988-1994 en que con la Modernización Educativa la secundaria empezó a considerarse parte de la Educación Básica.

En 1993 se modificó el artículo tercero constitucional, con lo que la propuesta adquirió su carácter legal, integrándose así un ciclo de educación básica obligatoria de nueve grados (seis años de primaria y tres de secundaria). Con esto la secundaria se separó de la educación media a la que pertenecía hasta ese momento, y se integró a la educación básica. Sin embargo, la pretendida unificación con la primaria se convirtió también en un problema.

Para consolidar este ciclo de nueve grados, además de la legislación se reformaron el plan y los programas de estudio que ponían énfasis en el desarrollo de las habilidades básicas y las actitudes, esto con el fin de propiciar la articulación entre la primaria y la secundaria; para ello, también las áreas de estudio fueron sustituidas por asignaturas.

El propósito del *Plan y Programas de Estudios 1993, para la Educación Básica Secundaria 1993*, (PyPEEBS) se deriva del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y cita:

... contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, las habilidades y los valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación. (Py PEEBS: 12)

Específicamente el propósito del programa de estudio de la asignatura de español es:

... lograr que los alumnos se expresen de forma oral y escrita con claridad y precisión, en contextos y situaciones diversas, y que sean capaces de usar la lectura como herramienta para la adquisición de conocimientos, dentro y fuera de la escuela y como medio para su desarrollo intelectual, (Py PEEBS: 19)

En el PyPEEBS se propone un nuevo enfoque: el comunicativo funcional, que es el mismo que se usa en primaria, y que considera a los alumnos capaces de usar la lengua oral y escrita en diversos grados, ya que poseen conocimientos de ella adquiridos a lo largo de su vida, por estar inmersos en una sociedad de habla española.

La prioridad señalada en el PyPEEBS para la enseñanza del español es:

Asegurar que los estudiantes profundicen y ejerciten sus competencias para utilizar el español en forma oral y escrita; desarrollar las capacidades de expresar ideas y opiniones con precisión y claridad; entender, valorar y seleccionar material de lectura, en sus diferentes funciones informativas, prácticas y literarias. A las actividades relacionadas directamente con el lenguaje se dedicarán cinco horas de clase a la semana y se promoverá, además, que las diversas competencias lingüísticas se practiquen sistemáticamente en las demás asignaturas, (PyPEEBS: 13)

Los programas anteriores a 1993 centraban la atención en la gramática y, particularmente, en la idea de corrección. En el programa de 1993 se adoptó una concepción teórica diferente que pretendía no enfocarse en el conocimiento de aspectos formales de la estructura de la lengua (sintaxis, morfología y fonología), sino en los comunicativos que plantean como propósito central: "lograr que los alumnos se expresen en forma oral y escrita con claridad y precisión, en contextos y situaciones diversas, y que sean capaces de usar la lectura como herramienta para la adquisición de conocimientos, dentro y fuera de la escuela y como medio para su desarrollo intelectual" (PyPEEBS:13). Sin embargo, como ya mencioné, la organización de los contenidos estaba muy alejada del alcance de dichos propósitos.

Es importante señalar que la UNAM ofrece educación básica equivalente a la secundaria de la SEP y se denomina Iniciación Universitaria (en adelante Iniciación). El programa de español en Iniciación tiene una estructura y contenidos semejantes a los de la SEP. En el inciso "c" de la Presentación del programa de Iniciación se menciona: "Debido a que se manejan cuatro ejes de importancia homogénea para el desarrollo del educando, se ha omitido dar nombre a las cuatro unidades que, *de esta forma, corresponden a los cuatro bloques de Secundaria SEP*". (Programa de la asignatura de español. Iniciación Universitaria: 3). El subrayado es mío.

A continuación voy a exponer el Programa de Estudio en la asignatura de español de educación secundaria, de acuerdo con el orden de presentación tal como aparece expuesto por grados, es decir, el primero, segundo y tercero. La descripción la haré en lo que se refiere a la comprensión lectora y producción escrita de textos.

Plan y Programas de Estudios 1993, para la Educación Básica Secundaria 1993.

El programa en la asignatura de Español (SEP e Iniciación) contempla ocho propósitos de los cuales siete están directamente relacionados con la comprensión lectora y escritura de textos. (PyPEEBS:20) Con estos ocho propósitos se pretende que a través de las actividades de aprendizaje organizadas por el maestro, los alumnos:

- * Consoliden su dominio de la lengua oral y escrita.
- * Incrementen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- * Comprendan el papel de las reglas y normas de uso de la lengua en la comunicación de ideas y las aplique sistemáticamente.
- * Aprendan a reconocer las diferencias entre distintos tipos de textos y a construir estrategias para su lectura e interpretación.
- * Sean capaces de aplicar estrategias para la redacción de textos de acuerdo a [sic] sus necesidades personales.
- * Adquiera hábitos de revisar y corregir sus textos.
- * Lean con eficacia, comprendan lo que leen y aprendan a disfrutar de la lectura.
- * Sepan buscar y procesar información para emplearla en la vida diaria y para seguir aprendiendo en la escuela o fuera de ella. (PyPEEBS: 20)

La asignatura de español en secundaria se aborda desde cuatro ejes: "Lengua hablada", "Lengua escrita", "Recreación literaria" y "Reflexión sobre la lengua". Cada programa se divide en cuatro bloques (en los tres grados) que incluyen temas de los cuatro ejes, y es flexible para que el profesor reorganice los contenidos buscando el mejor aprovechamiento por parte de los alumnos. "Cada una de las situaciones comunicativas que el maestro genere en el aula debe servir para propiciar el aprendizaje de aspectos relacionados con más de un eje", (PyPEEBS: 21).

A través del eje de la lengua escrita se pretende que el alumno "adquiera los conocimientos, estrategias y hábitos que le permitan consolidar la producción e interpretación de varios tipos de textos".

En este eje también se propone el trabajo en equipo para el análisis de las formas en que están organizados los textos con propósitos distintos. Cabe señalar que aquí se mencionan y clasifican los textos por género: "de información científica, de ensayo y debate, de instrucciones para realizar acciones o cumplir trámites, y de comunicación personal" (PyPEEBS: 21), sin tomar en cuenta la tipología textual.

En cuanto al eje de Recreación literaria, se dice que se denomina de esta manera con el triple propósito de "abordar contenidos relacionados con el conocimiento de los géneros literarios, fomentar la lectura y el disfrute de la literatura y ensayar la creación de obras literarias" (PyPEEBS:21). En el caso de los géneros literarios se refiere a la clasificación tradicional, narrativo, lírico y dramático.

En relación con los textos literarios, la propuesta para los dos primeros grados es la lectura de textos mexicanos e hispanoamericanos contemporáneos, en los que se consideran por principio de cuenta a los géneros tales como el mito, la leyenda, el cuento, aunque también incluye a la fábula.⁶

A partir de lo antes expuesto, es necesario hacer algunas observaciones. La división que se hace de los contenidos por ejes temáticos en el programa de la asignatura de español en secundaria, tiene el inconveniente de plantear por separado lo que en el lenguaje cotidiano se maneja como un todo. Es decir, en la mayoría de las situaciones comunicativas la lengua oral y la escrita tienen lugar de manera integrada, por lo tanto no resulta muy pertinente que el alumno lea una nota periodística para buscar únicamente las palabras agudas, graves y esdrújulas, ya que en esta lectura el alumno pone en juego algo más que su capacidad de identificación de elementos gráficos. Al leer, lleva a cabo un proceso de comprensión escrita que implica, además de las habilidades orales, aspectos de reflexión y, en su caso, de recreación literaria.

Presentar los contenidos como una lista de temas dividida en cuatro bloques sin articulación, ha dado pie al trabajo descontextualizado de los temas y ha propiciado, en muchas ocasiones, la pérdida de sentido de la enseñanza y aprendizaje cuya incoherencia lleva al alumno a preguntarse, por ejemplo, para qué debe memorizar reglas ortográficas o para qué reflexionar acerca de las oraciones subordinadas.

A continuación, presento las propuestas del programa de español (PyPEEBS) por grado, abordando primero las que se refieren a la comprensión lectora y después las correspondientes a la expresión escrita.

Primer grado

En el primer grado del programa, el primer tema de comprensión escrita es "Comparación entre tipos de textos", y se sugiere, sin precisar cuáles: "Estrategias de lectura según el tipo de texto que se lee: literario, periodístico, científico u otro". (PyPEEBS:23). En línea con mis

⁶ Cabe destacar que en este documento la fábula es considerada como un texto narrativo.

observaciones, he de señalar que en el programa no se describe qué se entiende por "Comparación", y tampoco se distingue "tipo textual" de ámbito o dominio: literario, periodístico, etcétera. Se confunde además las estrategias con las modalidades de lectura, las técnicas (lectura por párrafos) y las tareas (toma de notas).

En lo que se refiere a "estrategias de lectura", este programa remite a dos clases de estrategias distintas, a saber: a) según el tipo de "Estrategias para la lectura de libros escolares" y se señalan las siguientes: "lectura general, segunda lectura por párrafos, formas (no se especifica cuáles) para destacar lo relevante, toma de notas"; y b) para libros escolares: la práctica con textos provenientes de distintas materias.

Otras actividades propuestas son: la lectura comentada de un cuento contemporáneo de autor mexicano o hispanoamericano siguiendo una guía, la cual no se presenta ni especifica en ningún momento. Se propone también: el "análisis del cuento, identificando su estructura: trama, secuencia, personajes". "La identificación de los elementos principales del cuento: desarrollo, clímax y desenlace".

En este caso, entienden por estructura la secuencia de los hechos, identificación de los personajes y los tres elementos clásicos: desarrollo, clímax y desenlace, sin mayores indicaciones. Para que los alumnos lleguen a ver los elementos clave, el maestro hará el análisis de acuerdo con la secuencia de los hechos. Es importante destacar que el alumno realizará también el análisis del texto, pero bajo la guía del maestro, quien ya lo hizo para planear sus estrategias.

Relacionada también con la lectura y la escritura se plantea la "Transformación del cuento en oraciones simples (sujeto-predicado) que expresen los diferentes momentos narrativos de la historia". Esto bien podría considerarse como la introducción para el tema de gramática: "Estructura de la oración simple", "Las funciones del sustantivo". (Py PEEBS: 25)

No se puede olvidar que el texto se debe trabajar como un todo; en este programa se hace alusión de alguna manera a la estructura textual, al pedir que se elaboren oraciones en una secuencia lógica, sin embargo el problema está en que se pide que sean oraciones simples, es decir, primero se pide que se piense en una secuencia lógico-cronológica, pero por otra parte se pide una secuencia gramatical. Como se ve, se mezcla la comprensión lectora de un cuento de acuerdo con su estructura lógica, con las reflexiones gramaticales, cuando estas últimas deberían llevarse a cabo en un segundo momento.

En cuanto a los textos descriptivos, sólo en el primer grado se abordan, y su propuesta de trabajo es: "Las características de la descripción, comparadas con las de la narración". Otros

textos descriptivos se abordan con la práctica: "Lectura y redacción de instructivos, vales, recibos, cartas comerciales, recetas", es importante señalar que en este programa los anteriores no son vistos como textos descriptivos, pues no se especifican como tales.

En cuanto a la escritura de textos, como ya dije, el propósito es que "el alumno se exprese eficazmente en forma escrita" (PyPEEBS:21). Se propone como técnica "importante" el trabajo en equipo de los alumnos en la fase de corrección de sus escritos.⁷ Los objetivos son: "Consolidar su dominio de la lengua oral y escrita"; que "Sean capaces de aplicar estrategias para la redacción de textos de acuerdo con sus necesidades personales" y que "Adquieran el hábito de revisar y corregir sus textos" (PyPEEBS:21).

En el eje de la lengua escrita se apunta la creación de las condiciones necesarias para que el alumno "escriba frecuentemente y con distintos propósitos. El alumno tendrá la posibilidad de trabajar con materiales de otras asignaturas: redactará textos, elaborará exposiciones o informes y estudiará siguiendo diversas técnicas". Más adelante se reitera la necesidad de que los textos producidos por los alumnos sean revisados y corregidos por ellos mismos, por sus compañeros y por los profesores.

Segundo grado

En este grado se propone a) la "lectura comentada de mitos, fábulas y leyendas de la tradición mexicana e internacional y b) la comparación con los productos de la tradición oral de su comunidad" (PyPEEBS:28). No resulta claro qué se pretende con la lectura comentada y nuevamente no se especifica en qué consiste la "comparación".

También se propone la "Lectura de obras dramáticas de autores mexicanos" para dar cuenta de sus características formales tales como: personajes, diálogos, escenas, cuadros, actos, acotaciones, así como el "uso especial de puntuación" en este tipo de obras. En estos aspectos propositivos del programa es necesario advertir que no se marcan los límites fronterizos de las dos habilidades escritas, así como la ubicación en ellas de la reflexión gramatical.

Además se aborda la lectura de cuentos y se incluye lectura de poemas y "obras extensas de la literatura universal del siglo XX" (PyPEEBS:30), sin proponer específicamente ninguna estrategia.

Por otro lado se señala la lectura de textos con fines de estudio, con la elaboración de

⁷ Cabe destacar que en el programa no se explica en qué consiste esta importancia y, por ende, resulta inoperante la técnica propuesta.

cuadros sinópticos y resúmenes; las actividades propuestas son: "La reducción de un texto a oraciones simples (revisión del procedimiento)", "Repaso de las secuencias estudiadas en primer grado para leer texto con fines de estudio" y "Procedimientos para organizar información central en cuadros sinópticos o resúmenes" (PyPEEBS:27).

No cabe duda de que se trata de temas que son importantes para la escritura de textos, sin embargo se encuentran fuera de contexto al abordarse desde el análisis gramatical, esto es, desde "La función de los nexos en un texto" hasta el "Uso de acento enfático y diacrítico" (PyPEEBS: 27, 30.)".

Tercer grado

En tercer grado, se propone abordar la literatura por corrientes literarias. El enfoque es histórico y no se mencionan las estrategias para la comprensión lectora.

En uno de los últimos apartados se menciona la aproximación a la estructura argumentativa a través de la "Lectura comentada de ensayos breves de autores mexicanos contemporáneos". "Diferencias entre artículo periodístico, de divulgación y ensayos". "El ensayo como género particular. Profundidad de trato de un tema y calidad literaria". "Diseño de un ensayo sobre algún tema interesante para los alumnos. Redacción colectiva del mismo" y "Revisión y corrección en el grupo". (PyPEEBS:34)

Lo anterior requiere una observación importante. Si bien es correcto que la estructura argumentativa es la última en ser abordada en este ciclo escolar, también es cierto que se propone de manera superficial, pues se pide realizar comentarios de los textos sin reparar en su estructura y en el proceso de construcción y reconstrucción que el alumno debe realizar al identificar los argumentos.

En el ámbito de la producción escrita se habla de un tema de suma importancia como es saber resumir, sin embargo es mencionado sólo dos veces, cuando debería ser un ejercicio constante preliminar a la actividad autónoma de escribir.

Una observación adicional. A partir de la puesta en marcha del programa de 1993, las clases se incrementaron en cinco horas a la semana, con lo que se pretendía otorgar mayor peso al Plan y a los programas. Sin embargo, esto no favoreció algún cambio positivo en el aprendizaje, pues los profesores continuaron con sus clases tradicionales, principalmente expositivas (como se aprecia en los resultados de encuestas para profesores de secundaria y preparatoria, caps. 2.1 y 2.2).

La solución tampoco consiste en regalar a los profesores un libro donde pueden

encontrar actividades para sus clases. Tal es el caso de los maestros de español en secundaria, pues aunque cuentan con un *Libro para el maestro*⁸ no les interesa conocerlo y menos utilizarlo. La realidad del quehacer didáctico no registra cambios sustanciales, ya que los profesores continúan con clases "tradicionales", hablando acerca de la lengua mas no incrementando su uso.

De lo expuesto se advierte que hay un problema entre el enfoque comunicativo propuesto en el programa y la selección de contenidos que se hace para la asignatura de español. Por ejemplo, en el primer grado encontramos quince temas relacionados con la gramática y la ortografía, lo que equivaldría más o menos a un 30 de los contenidos para este grado.

En los dos grados siguientes los temas gramaticales y de ortografía se abordan fuera de contexto, y muchas veces esta enumeración temática ha sido utilizada como un recetario que abunda en las definiciones y reglas gramaticales, y no se presentan como aquello que propiciará la eficacia comunicativa. Es necesario insistir en que el enfoque comunicativo no propone dejar a un lado la ortografía y la gramática; nada más alejado de su propuesta, ya que en este enfoque se pretende que el alumno las aprenda, pero dentro de un contexto real y pertinente.

Este llamado no es advertido por los profesores en su totalidad, pues no faltan aún los que consideran más importante limitarse a la corrección ortográfica⁹.

De acuerdo con lo expuesto, se observa que los programas son confusos y que, a pesar de que en el papel el programa de 1993 sustituyó la gramática por la lectura, y de que el centro de atención fue la producción de textos, en esencia sigue siendo una propuesta centrada en la adquisición de nociones.

Por ejemplo, se sigue abordando fuera de contexto asuntos tales como "uso del punto, uso de las letras mayúsculas, transformación del cuento en oraciones simples", por citar sólo algunos de los presentes en el programa de español de primer grado, dejando de lado la relevancia concedida a la estructura textual en la interpretación y producción de los textos, lo cual muchas veces sólo da pie a la enseñanza de los términos y sus definiciones.

⁸ Libro para el maestro, SEP, p. 5. El propósito esencial del Libro es "ofrecer al maestro múltiples alternativas prácticas para la enseñanza de los temas centrales de los nuevos programas, poniendo especial atención a los que presentan mayores y más frecuentes dificultades para los alumnos".

⁹ "En el caso de los docentes existe el agravante del temor a que los padres o los supervisores educativos los acusen de no hacer su trabajo por no corregir los errores de escritura" (Seda "Los lectores..." p.30)

En consecuencia, la gramática no ha logrado integrarse al trabajo de producción escrita, pues en muchas ocasiones los textos sólo sirven para ejemplificar y realizar ejercicios de búsqueda de elementos de la estructura textual y gramatical. Los alumnos en la escuela siguen sin convertirse en verdaderos usuarios de la lengua, pues pocas veces participan en el aula en situaciones que les permitan plantearse y resolver las dificultades que conlleva la producción textual. En este sentido, sería adecuado que se implementaran estrategias en las que el alumno se asumiera como un escritor que revisa y corrige sus textos tomando en cuenta las características del destinatario, sus intenciones comunicativas y la forma lingüística.

1.3 EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA (ENP)

Al igual que el de secundaria, el *Programa de Estudios de la Asignatura de Lengua Española 1996*¹⁰ (PEALE) tiene un enfoque comunicativo funcional, con la intención de dar continuidad a lo que los alumnos de secundaria o Iniciación Universitaria han venido estudiando. A semejanza también del de secundaria, el programa propone cuatro ejes en formación horizontal: Práctica de la lectura, Lengua hablada, Reflexión sobre la lengua y Lengua escrita. Dentro del PEALE se toma en cuenta la teoría del constructivismo, la cual ve las figuras del profesor y del alumno como partícipes importantes.¹¹

¹⁰ En 1993, la UNAM estableció que todas sus entidades deberían formular un Plan de Desarrollo Académico, que respondiera de manera eficiente a la misión que se les había encomendado tanto por parte de la Universidad como por parte de la sociedad. Así en 1996, el Consejo Académico del Bachillerato aprobó los nuevos planes de estudios vigentes hasta el momento, y se estableció que la misión de la ENP es:

- Educar mujeres y hombres que mediante una formación integral adquieran:
 - Los conocimientos sólidos y necesarios para cursar con éxito estudios superiores.
 - Una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometidos con la sociedad.
 - La capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, que les permita enfrentar los retos de la vida de manera positiva y responsable.

Con la aprobación de los nuevos planes, la asignatura de Lengua Española, además de la modificación de su programa, se incrementa dos horas a la semana su impartición, con lo que esta asignatura cuenta ahora con cinco horas a la semana. Este incremento se otorga por la importancia que la asignatura tiene, ya que contribuye a desarrollar en el alumno sus habilidades lectoras, de escritura y su expresión oral, las cuales sirven en todas las demás asignaturas. Esto se señala en el PEALE cuando dice que pretende formar en el alumno "un espíritu crítico y reflexivo del mundo, que le permita la libertad de pensar y de ser". (PEALE:3). y contemporánea. Se ha trabajado durante esos años la expresión oral y escrita y la reflexión sobre la lengua. (PEALE:3)

¹¹ Sólo se aprende cuando el profesor y el alumno construyen el conocimiento; por ello el profesor debe ser un promotor del aprendizaje, un guía que al plantear en cada texto literario un problema logre desarrollar en el estudiante una mayor habilidad interpretativa, en un proceso de observación, de reflexión y de análisis que estimule un disfrute mayor de la lectura y una evaluación integral del arte.

El constructivismo plantea que "el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea". El curso de Lengua española satisface los postulados de la doctrina del bachillerato, porque se trata de una asignatura instrumental básica para la

El programa pretende responder a la necesidad de que los alumnos egresados del bachillerato cuenten con “la capacidad expresiva oral y escrita” (PEALE:3). Para ello, se parte del principio de que al ingresar a la ENP los alumnos han estudiado tres cursos de español en la secundaria o Iniciación Universitaria, que es su equivalente en la UNAM:

... en los que se han hecho lecturas breves —cuentos y poemas de escritores mexicanos e hispanoamericanos contemporáneos— en 1o. y 2o. años, y en 3er. año se ha iniciado el estudio diacrónico de la lengua con la lectura de fragmentos breves de literatura española medieval y renacentista y de literatura mexicana e hispanoamericana moderna y contemporánea. Se ha trabajado durante esos años la expresión oral y la reflexión sobre la lengua (PEALE:3).

El propósito de esta asignatura es que al finalizar el curso el alumno haya logrado:

...la *habilidad lectora* de textos literarios o cualquier otro *tipo*, que haya desarrollado actitudes y habilidades para enfrentar el análisis y la *interpretación* de un texto literario; ampliación del léxico; capacidad para investigar en fuentes documentales; desarrollo de la habilidad para el manejo de la lengua materna —oral y escrita—; *destreza para redactar*; gusto e interés por la lectura; valoración del goce estético; formación del criterio selectivo para satisfacer el instintivo deseo humano de verdad, de bondad y de belleza en otras obras, a las que el estudiante llegará por interés permanente, para dialogar en el futuro con otros autores (las cursivas son mías) (PEALE:2).

De lo antes citado se desprenden algunas consideraciones. Primero, el programa en cuestión hace referencia a “cualquier tipo” de textos sin mayor explicación al respecto, lo cual da pie a interpretaciones vagas y confusas que repercuten negativamente en la puesta en marcha de actividades didácticas relacionadas con la tipología textual. Segundo, tiene como propósito principal el desarrollo de varias “actitudes y habilidades” que van desde el análisis e interpretación de textos literarios hasta la investigación bibliográfica y la redacción entre otros.

Sin embargo, es evidente que este “propósito” es demasiado amplio y diversificado y por lo tanto indefinido. No resultan claros los límites de cada habilidad escrita y tampoco los rasgos que las distinguen, e incluso, que comparten. En otras palabras, qué se entiende por comprensión de la lectura por una parte y expresión escrita por la otra.

transmisión, articulación y consolidación de todo conocimiento que, fundamentada en textos literarios, desarrolla el pensamiento reflexivo del alumno con el trabajo de comprensión cabal de los mismos, ya que, como ha sido estudiado por diferentes teóricos, existe una relación entre pensamiento y lenguaje que se refuerza con las actividades de la clase de Lengua española.

El programa de Lengua española de la ENP está dividido en ocho unidades; cada una de ellas toca temas relacionados con la literatura y con la gramática. La propuesta de lectura aborda los textos por corrientes literarias y el programa apunta que la literatura se estudia en un sentido formativo y que:

...no debe impartirse como historia de la literatura. El texto [...] será el pretexto para ejercitar la comprensión de la lectura [...]; para ampliar el léxico; para observar la lengua y sus funciones; para iniciar al educando en la investigación; para practicar la lengua hablada; para contrastar el texto, la época y las ideas con otro tipo de textos o con la realidad del alumno, lo cual lo llevará a redactar, a la autocorrección y a la corrección... (PEALE p. 3)

Como puede verse en la cita anterior, a partir de la lectura de textos se enumeran una serie de propósitos generales con los que difícilmente no se podría estar de acuerdo. Sin embargo, nunca se mencionan las estrategias que conduzcan a alcanzar dichos propósitos. Aunque en el Programa se afirma que se sigue el enfoque comunicativo funcional, en él no se exponen estrategias basadas en dicha propuesta que conduzcan o, por lo menos, orienten la labor docente en cuanto al desarrollo de habilidades para la comprensión lectora y escritura de textos en los alumnos pues sólo enumeran una serie de tareas de lectura.

Los temas propuestos en este programa son semejantes a los de secundaria, lo cual es acorde con la idea de que la educación es un proceso reiterativo, que aunque parezca que los temas se repiten, éstos se refuerzan, amplían e integran temas de mayor complejidad, "de tal forma que se desarrolla en el alumno un ahondamiento del análisis y de la crítica, una superación de habilidades lingüísticas que le permitan un avance significativo en la construcción del necesario instrumento para comunicarse y para adquirir conocimientos" (PEALE: 2).

Con una orientación funcional comunicativa constructivista, la comprensión de lectura se enmarca en el terreno de la literatura. Por otra parte, la literatura se aborda desde ella misma y no desde una historia literaria, esto con el objetivo de que los alumnos ejerciten la comprensión lectora "(lo que se dice, lo que se sugiere y lo que se oculta)" y para que, entre otras actividades, contrasten los textos con otros o con su realidad, "lo cual lo llevará a redactar, a la autocorrección; para formar en él un espíritu crítico y reflexivo del mundo, que le permita la libertad de pensar y de ser" (PEALE: 2). Así, en el eje de Práctica de lectura, en la asignatura de Lengua española:

... se seguirá una secuencia cronológica de textos literarios que enriquecerá la vida cultural de los alumnos. El acceso a la literatura clásica, moderna y contemporánea española,

contrastada con textos cotidianos manejados por el estudiante, con textos literarios mexicanos e hispanoamericanos y con textos diversos: periodísticos, publicitarios, políticos, etc., le permitirán diferenciar las funciones diversas de la lengua (PEALE:3).

La comprensión lectora no es abordada en sí, cuando en los programas se habla de cronología, no se refieren a la secuencia cronológica en los textos narrativos, sino de la literatura a través de la historia.

Llama la atención que se proponga el trabajo con textos literarios mexicanos e hispanoamericanos, pues son los textos más cercanos a los alumnos; sin embargo, el programa comienza con textos de los Siglos de Oro, y en esta unidad se mezcla la lectura con la reflexión gramatical y ejercicios lingüísticos.

En lo relativo a la escritura de textos el eje Lengua escrita consiste en: "la práctica cotidiana de la expresión escrita, bajo la supervisión atenta del profesor, lo cual supone el fortalecimiento de la capacidad de comunicación que le dará al alumno la seguridad para redactar cualquier documento cotidiano o formal que requiera", (PEALE:3).

Cada unidad del programa se presenta en dos columnas, en una se menciona el contenido y en la otra se proponen estrategias didácticas o actividades de aprendizaje. En lo que se refiere a la escritura de textos, cada unidad marca un tema con el título: "Redacción", y se describe como la "Comprensión de la lectura, mediante el ejercicio de la redacción"; Éste consiste en: "Redactar las ideas principales contenidas en un texto utilizando oraciones breves. Elaborar un escrito sobre temas actuales, imitando el estilo del autor seleccionado" (PEALE:11) y "Ejercitar la paráfrasis". Además se sugiere: "Hacer algunas descripciones orales y a partir de ellas redactar alguna de ellas", "Elaborar esquemas para narrar hechos cotidianos" y "Yuxtaponer y coordinar las oraciones para redactar textos argumentativos" (PEALE:18).

Lo anterior se refleja en cada unidad del programa, cabe preguntarse con respecto al propósito de "imitar el estilo de los autores seleccionados" en qué consiste y para qué es útil esta imitación por parte del estudiante ¿Se redacta para imitar a otros o se redacta para adquirir un estilo propio de escritura?

COMENTARIOS Y PROPUESTAS

A partir de lo anterior, se deduce que los programas arriba mencionados no cumplen con las exigencias de claridad y coherencia didáctica deseadas y, si a esta carencia se añade otras confusiones terminológicas de carácter práctico, entre tareas y ejercicios, por ejemplo, podemos constatar que el cuadro de referencia programático deja mucho que desear.

En términos generales los programas de secundaria y preparatoria en cuanto a la enseñanza del español Lengua española plantean sólo sugerencias o indicaciones, mas no estrategias. Éstas se entienden más bien como técnicas, como ejercicios, pero no como procedimientos que llevan al alumno a resolver problemas lingüísticos específicos en el ámbito de una habilidad determinada. Los alumnos y grupos no son iguales, sin embargo se hace necesario plantear estrategias específicas y no confundirse como lo hace el programa cuando tiene un apartado para estrategias y en realidad lo que enumera son actividades.

De lo anterior se desprende la necesidad de hacer algunas consideraciones básicas. Primero. Los alumnos al ingresar al nivel bachillerato ya saben hablar, sin embargo, es importante que enriquezcan su lenguaje oral y escrito tanto en la comprensión como en la expresión, además de conseguir avances en su educación literaria. Por eso la reflexión sobre la lengua y el estudio de la literatura, marcados tanto en el programa de secundaria como en el de preparatoria, deben estar encaminados a que los alumnos adquieran una competencia comunicativa.

Segundo. En general en los dos programas se pone énfasis en la importancia de ayudar al alumno para ser competente en la comprensión y expresión escrita. Sin embargo, no se precisa con claridad de qué manera éstas se construyen y qué componentes o elementos corresponde enfatizar. Algunas de las propuestas son factibles pero hay otras que tienen un alto nivel de generalidad que dan pie a que cada profesor trabaje la comprensión lectora como él lo entiende, lo cual va desde trabajar la lectura con base en preguntas y respuestas obtenidas de la información local, hasta trabajar sólo con la copia textual del mismo.

Tercero. Tanto en el programa de español (PyPEEBS) de la secundaria como el de Lengua española (PEALE) de la ENP, plantean la escritura de textos a partir de los que leerán los alumnos en el curso, lo cual es incongruente en tanto ellos no hayan aprendido la estructura principal de los textos narrativo, descriptivo y argumentativo. Se advierte entonces que ambos programas proponen actividades carentes aun de una secuencia lógica, así como la utilización de una terminología ambigua.

En los programas de secundaria y preparatoria se evidencia una desorganización interna, se limitan a una lista larga de contenidos referidos a la lectura y escritura. De ahí la tarea del profesor: organizar los contenidos específicos referidos a cada estructura de texto y, a partir de ellos, organizar los demás contenidos, como son los tiempos verbales, la estructuración sintáctica, el léxico y la ortografía, entre otros.

Con el fin de evitar la dispersión en las propuestas didácticas que sólo conducen a

prácticas inútiles y hasta incoherentes, es importante, primero, que el maestro planee la enseñanza acorde al proceso de aprendizaje de los alumnos y, segundo, que realice la programación de las capacidades lectoras dentro de su secuencia lógico-cronológica de aprendizaje. Son varios los investigadores que han escrito acerca de ello, por ejemplo en los libros: *Psicología y currículo* (Coll:1987) y *Bases para la planeación por competencias* (Quiles, 2004) donde los autores señalan lo necesario de saber cómo ir dosificando y jerarquizando los conocimientos en el caso de la comprensión lectora se está hablando de primero abordar la comprensión lectora y después la expresión escrita. En el caso de la escritura, el profesor ayudará al alumno para que sepa cómo se jerarquizan los datos según el género textual; qué tipo de registro utilizar según a quien vaya dirigido su escrito; qué tipo de recursos lingüísticos, léxicos y gramaticales elegir según la finalidad del texto; hacer notar también que un escrito requiere de un proceso de planeación, de escritura y de corrección, y que además deberá tomar en cuenta las reglas de la redacción convencional de acuerdo con un sistema cultural y académico. Así, el maestro deberá comenzar trabajando con el español común hasta arribar al español culto, a través de la comprensión de textos.

En función de lo expuesto, el propósito de este trabajo es esbozar algún ejemplo didáctico para el alumno de cuarto grado de preparatoria como herramienta de aprendizaje de la comprensión de textos narrativos y descriptivos.

En este sentido, se busca que el proceso de lectura de los estudiantes sea una construcción gradual de conocimientos en los cuales el alumno identifique su propio desenvolvimiento intelectual. Esto implica que el docente elabore su material didáctico mediante modelos de lectura en los que se aprecie la integración de la información visual y no visual, así como de los elementos arriba indicados, en una cronología gradual de aprendizaje.

Los dos programas de estudio de nivel secundaria y preparatoria tienen como finalidad dotar de habilidades y herramientas que implican el dominio de la lengua y la capacidad de usarla en cualquier contexto de comunicación y ante cualquier grado de estudio. Para ello, es necesario considerar las competencias comunicativas escritas de los alumnos. De ahí la importancia de iniciar los cursos con diagnósticos que nos permitan obtener información acerca de estas competencias de los alumnos. Estos instrumentos son significativos en la medida en que se diseñan con objetivos específicos claros.

La información que el diagnóstico le proporcione al profesor, deberá servirle para centrar su interés en los procedimientos, integrar el conocimiento formal del lenguaje y adoptar una perspectiva cognitiva, pues en la medida en que el alumno practique la lectura (entendida como

comprensión) se irá apropiando de un conjunto de procesos y conocimientos diversos — lingüístico, sociolingüístico, estratégico y discursivo— que se ponen en juego a la hora de estructurar el discurso, adecuado a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalización requerida. Nuevamente reitero que no son los alumnos quienes van a analizar los textos, pues la finalidad no es crear teóricos de la lengua, sólo se persigue desarrollar competencias de uso, de práctica, aunar los aspectos formales y funcionales de la lengua. Será el maestro a quien le corresponderá este trabajo.

1.4 RESULTADOS INTERNACIONALES SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA.

A pesar de lo propuesto en los documentos oficiales para el trabajo en tomo a la calidad educativa y específicamente a lectura, los efectos siguen siendo desastrosos. Algo pasa, lo sabemos, pues justo cuando se pone en marcha un Programa Nacional de lectura, las calificaciones de los estudiantes mexicanos, en la comprensión de la misma, son peores que cuando dichos programas no se habían implementado.

Las sugerencias hechas por los organismos internacionales como la OCDE (Organization for Economic Cooperation and Development) o ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), apuntan principalmente a la necesidad de educar para la vida dentro de la nueva configuración social, garantizando un acceso permanente a las formas de aprendizaje y a la democratización del acceso al conocimiento.

La OCDE presentó en 1996 un informe que ha tenido influencia en la formulación de las políticas educativas en México. El informe que es el resultado de una investigación que exploró los problemas en relación con la calidad educativa plantea que en los sistemas escolares aún prevalece una organización tradicional heredada del siglo XIX, y lo que es grave, una escasa motivación para el estudio y el consiguiente aburrimiento de los alumnos.

Cabe destacar que los resultados de los exámenes de las Políticas Nacionales de Educación, realizados por la OCDE y publicados en 1997, sirvieron como punto de partida para el análisis y planteamiento de líneas de acción y metas del PNE 2001-2006. Tres años después, la misma OCDE promovió y organizó el examen Programa para la Evaluación Estudiantil Internacional, PISA por sus siglas en inglés (Programme for International Student Assessment), con la finalidad de generar información relevante de los resultados educativos y de los contextos en los que estos ocurren.

PISA¹² pretende ayudar a la reflexión sobre políticas y metas educativas, así como otorgar datos para el establecimiento de estándares educativos que contribuyan a una mejor comprensión de las causas y consecuencias de las deficiencias que se observen. El estudio se encamina a evaluar si los alumnos pueden aplicar los conocimientos adquiridos en la escuela en lugar de repetir sólo los contenidos de los planes de estudio o del currículo de la escuela.

Los resultados de las dos primeras pruebas son analizados por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) en México. Los estudiantes competentes en el nivel 5 son aquellos capaces de realizar actividades de lectura compleja (solamente 10 de los alumnos de quince años)¹³ como: a) utilizar información que es difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados. b) Mostrar una comprensión detallada de dicho texto e inferir qué información es relevante para la actividad. c) Evaluar críticamente y construir hipótesis recurriendo a conocimientos especializados y adecuando conceptos que pueden ser opuestos a lo que se espera.

El reporte de los resultados maneja una escala por niveles de dominio de los textos. El primer nivel se refiere a localizar una información específica; el segundo, a hacer inferencias simples; el tercero, a captar relaciones entre componentes; el cuarto, a identificar información implícita y el quinto, a mostrar dominio de lectura y valoración crítica. Aquí se añade -1 que implica incompreensión de textos y se deduce de las respuestas incorrectas. Para entender a qué nos referimos con niveles de lectura, a continuación presento un cuadro con la descripción de las tareas por subescalas y niveles de competencia en lectura PISA 2000:

¹² PISA lleva a cabo cada tres años una evaluación en tres áreas de conocimiento: ciencias, lectura y matemáticas. La evaluación se realiza a estudiantes de quince años, independientemente del grado escolar que estén cursando. El primer examen PISA se aplicó en el 2000 y se centró en la evaluación de la lectura; en el 2003 el centro de atención fueron las matemáticas, donde además se incluyó un área adicional denominada "solución de problemas," y para el 2006 se orientará en ciencias. El examen consiste en una serie de preguntas en torno a diversos tipos de textos escritos, que apuntan a la capacidad interpretativa, la reflexión sobre el texto y valoración de su contenido a partir de los conocimientos previos. Cabe aclarar que PISA se centra en el conocimiento y aptitudes que se requieren para aplicar "la lectura para el aprendizaje", más que en las aptitudes técnicas adquiridas en "aprender para leer", esto es, PISA se enfoca en la medición del grado de capacidad de los individuos para construir, ampliar y reflexionar acerca de lo leído en una amplia variedad de textos comunes, tanto dentro como fuera de la escuela.

Así, las actividades de lectura más simples son las del nivel 1. En este nivel los estudiantes son capaces de contestar solamente las tareas de lectura menos complejas como localizar información. En promedio, entre los países de la OCDE, el 12 de los estudiantes de 15 años son competentes en este nivel, pero no en los superiores.

¹³ Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000. OCDE / SEP / Santillana. Web: www.sep.gob.mx/work/appsite/dge/archivos/publica/doctos/diversos/pisafinalb.pdf

Recuperación de la información	Interpretación del texto	Reflexión y evaluación
Se define como la ubicación de uno o más fragmentos de información de un texto	Es la capacidad de construir significados y generar inferencias a partir de una o más partes de un texto.	Se define como la capacidad de relacionar un texto con la experiencia, los conocimientos o las ideas propias.
NIVEL 5		
Localizar y posiblemente ordenar secuencialmente o combinar múltiples fragmentos de información anidada profundamente; algunos de éstos pueden residir fuera del cuerpo principal del texto. Inferir qué información del texto es relevante para la tarea.	Establecer el significado presente en un texto expresado con lenguaje muy matizado o bien mostrar una comprensión completa y detallada del mismo.	Evaluar críticamente o formular hipótesis a partir del conocimiento especializado. Tratar con conceptos contrarios a las expectativas y apoyarse en un profundo entendimiento de textos largos o complicados.
NIVEL 4		
Localizar y posiblemente ordenar secuencialmente o combinar múltiples fragmentos de información anidada, cada uno de los cuales puede requerir cumplir con varios criterios en un texto de forma no familiar. Inferir qué información presente en el texto es relevante para la tarea.	Utilizar un alto grado de inferencia en el texto para comprender y explicar categorías en un contexto no familiar y para interpretar el significado de un fragmento de texto tomando en cuenta el texto en su conjunto. Tratar con ambigüedades, ideas contrarias a lo esperado e ideas presentadas en enunciados negativos.	Utilizar conocimiento formal o público para formular hipótesis acerca de un texto o para evaluarlo críticamente. Mostrar una comprensión precisa de textos largos y complicados.
NIVEL 3		
Localizar y, en ciertos casos, reconocer la relación entre fragmentos de información, cada uno de los cuales puede requerir cumplir con criterios múltiples. Tratar con la información competitiva prominente.	Integrar varias partes de un texto para identificar la idea principal; comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar tomando en cuenta varios criterios. Tratar con información competitiva.	Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o evaluar una característica del texto. Demostrar una comprensión detallada del texto en relación con conocimientos familiares y cotidianos o recurrir a conocimientos menos comunes.
NIVEL 2		
Localizar uno o más fragmentos de información, cada uno de los cuales puede ser requerido para cumplir criterios múltiples.	Identificar la idea principal de un texto, comprender relaciones, formar o aplicar categorías simples o interpretar significados de una parte limitada del texto cuando la información no está resaltada y se necesita efectuar inferencias de bajo nivel.	Realizar comparaciones o conexiones entre el texto y el conocimiento exterior, o explicar una característica del texto a partir de experiencias o actitudes personales.
NIVEL 1		
Tomar en cuenta un solo criterio para localizar uno o más fragmentos independientes de información expresada explícitamente.	Reconocer el tema principal o el propósito de un autor en un texto sobre un tema familiar cuando la información requerida en el texto es prominente.	Realizar una conexión simple entre la información contenida en el texto y el conocimiento común y cotidiano.

La mayor parte de los programas de lectura y escritura en México están dirigidos a estudiantes de educación básica, que en el caso de los examinados han cursado seis años de primaria y mínimo dos de secundaria, cuyo currículo incluye el aprendizaje de estrategias de lectura y escritura; sin embargo, los resultados muestran las evidencias que día a día están presentes en el salón de clases: los alumnos no comprenden lo que leen.

La responsabilidad no es de ellos, sino de los profesores por varias razones. De entre ellas se destaca la de presentar la lectura como una tarea obligatoria para cubrir los requerimientos básicos del programa de español, y no como un instrumento indispensable para incrementar los conocimientos, su cultura y su educación lingüística.

Así, los alumnos en la escuela sólo aprenden que la lectura es literal y alcanzan únicamente el primer o segundo nivel enunciados en la tabla anterior, para comprender significados dentro de una parte limitada del texto, como se evidencia en los resultados nacionales y el diagnóstico realizado para esta tesis (véase capítulo 2).

En México, menos de 1 obtuvo el nivel superior y cerca del 30% quedó en el inferior, pero lo más grave es que el 16% se ubicó en el nivel de incomprensión de textos; es decir, nuestros jóvenes están muy lejos del mínimo de comprensión lectora deseado, pues tienen serias dificultades para utilizar la lectura como herramienta eficaz para aumentar sus conocimientos y destrezas en diversas áreas, y los resultados los colocan en un nivel de lectura inferior al de jóvenes de otros países más desarrollados.

Los resultados en 2003 no fueron más alentadores que los de 2000, lo que muestra que el sistema escolar mexicano produce un bajo rendimiento académico que se refleja en el poco éxito escolar.

La publicación de resultados es desalentadora, pues en el 2002 una investigación realizada por la UNESCO a 108 países muestra que México ocupa el penúltimo lugar de lectores. Por otra parte, la Cámara Nacional de la Industria Editorial reporta que el promedio de lectura de los mexicanos es de 1.2 libros al año.¹⁴

Esto lleva a preguntarnos acerca de la correlación entre la habilidad comprensiva escrita y el hábito de lectura del mexicano medio.

Los datos anteriores sirven para reflexionar en lo que se está enseñando, cómo se está enseñando y cómo debe mejorarse. Diversos son los factores que se tendrían que atender en

¹⁴ Renato Ravelo, "México ocupa el penúltimo lugar en el hábito de leer en una muestra de 108 países: UNESCO" en La Jornada virtu@l, martes 23 de abril de 2002, Sección Cultural.

pro de la calidad de la educación, tales como la asignación de un mejor presupuesto para la educación, la descentralización de servicios, mejorar las condiciones laborales de los profesores, verdadera capacitación a los docentes y directivos, así como la formulación de metas y evaluación de las mismas.

PISA se centra en los temas que los jóvenes de quince años necesitarán en el futuro y busca evaluar lo que pueden hacer con lo que han aprendido. En cuanto a la aptitud, ésta se mide según un patrón continuo, no como algo con lo que un sujeto cuenta o no.

De esta manera se considera que una persona con aptitud cuenta con una gama de competencias, ya que la adquisición de aptitudes es un proceso que dura toda la vida y que se obtiene no sólo a través de la escuela o el aprendizaje formal.

Dentro de las aptitudes o áreas de evaluación está la lectura, denominada Aptitud para la lectura: capacidad de comprender, emplear y reflexionar sobre textos escritos con el fin de lograr las metas individuales, desarrollar el conocimiento potencial y participar eficazmente en la sociedad.

La evaluación PISA incluye textos continuos en prosa tales como la narración, exposición y argumentación. Además, incluye textos discontinuos que presentan información como listas, formatos, gráficas y diagramas.

De acuerdo con los reactivos elaborados para estos textos, se espera que los estudiantes demuestren su dominio en términos de obtener la información, comprender los textos a nivel general, interpretarlos, reflexionar sobre el contenido y la forma de los textos en relación con su propio conocimiento del mundo, así como evaluar y argumentar según su propio punto de vista. De manera conjunta al desempeño de los estudiantes, se recaban datos de la familia y de los factores institucionales que puedan contribuir a explicar.

Como los datos anteriores lo evidencian, la mayor parte de los estudiantes no están adquiriendo los conocimientos y estrategias necesarias para la comprensión lectora. Tanto el PNE como los programas de secundaria y de preparatoria evidencian la preocupación por la lectura y escritura; sin embargo no llegan al meollo del asunto pues sólo despliegan propuestas de qué hacer. El maestro, sin embargo, necesita más que eso, necesita una orientación en su quehacer diario.

Es desalentador ver que nuestro país está en los últimos lugares, esto evidencia la falta de estrategias para lograr una comprensión lectora y escritura de textos eficientes y eficaces.

Pero esta responsabilidad va más allá, como bien señala Carlos Lomas, pues si bien es cierto que los resultados evidencian las carencias intelectuales de los estudiantes también es

cierto que hay que interpretarlas con cautela y sin inocencia ideológica, pues existen otros factores que afectan, como:

- una minoría significativa de jóvenes de quince años muestra una actitud negativa ante el aprendizaje escolar;
- el alumnado con entornos familiares y socioculturales favorables tiende a obtener mejores resultados académicos;
- el origen sociocultural del alumnado influye de una manera significativa en su éxito o fracaso escolar, pero también es cierto que las desventajas académicas de quienes por su origen social desfavorecido parecen haber nacido para perder en el sistema educativo, varían de un país a otro—y de una escuela a otra—, según las estrategias escolares y las políticas educativas que en unos u otros casos se desarrollan;
- un clima escolar agradable, unas programaciones educativas adecuadas a las características personales y socioculturales del alumnado y unos recursos didácticos apropiados influyen favorablemente en el aprendizaje escolar y en el rendimiento académico;
- en igualdad de condiciones educativas y culturales, las alumnas suelen ser más competentes en lectura que los alumnos (http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/05/05-articulos/monografico/pdf_5/Lomas.pdf).

Los factores anteriores son sólo la enumeración de lo que nuestro trabajo cotidiano reitera una y otra vez en cuanto a que hace falta para mejorarla; sin embargo, no son estas cuestiones las que se pretendan discutir y mucho menos resolver en esta tesis.

En este caso, los datos sirven para reiterar que hace falta trabajo consciente para la creación de estrategias encaminadas a lograr el desarrollo de las capacidades de los alumnos en cuanto a comprensión lectora, ya que éstas son importantes no sólo para acreditar en la escuela, sino para la vida cotidiana.

En este momento de la investigación cabría preguntarse: ¿por qué si la prioridad en el Programa Nacional de Educación y en los programas de Educación básica y media superior es el fomento de las capacidades lectoras y de escritura, los resultados siguen siendo desalentadores al respecto?

Se tiene que partir de una realidad: si bien es cierto que el alumno sabe hablar, leer y escribir, también lo es que al ingresar a la preparatoria el manejo de la lengua no es eficaz. Los resultados de PISA sobre la situación en cuanto a comprensión lectora expuestos en este capítulo, son claros.

En relación con estos resultados, realicé un diagnóstico a alumnos de preparatoria en cuanto a la comprensión lectora, para tener datos tangibles de la realidad dentro de mi universo de trabajo. En el capítulo 2 mencionaré los datos que arroja el diagnóstico realizado; pero puedo adelantar que en estos resultados se observa también la necesidad de una propuesta de estrategias para la comprensión lectora y escritura de textos. En este sentido, mi propuesta está dirigida a los profesores con la intención de incidir en los alumnos.

2. ENCUESTAS Y DIAGNÓSTICOS

Los indicadores internacionales citados en el punto 1.4 de esta tesis, imponen una reflexión sobre la realidad de la educación lingüística en México desde perspectivas aún ignoradas en algunos casos o desentendidas en otros y por ende muy poco exploradas. Por un lado, me refiero a las perspectivas actitudinales de concientización lingüística que asumen los hablantes nativos de una lengua, en este caso, el español. Por otra, me refiero a las actitudes de concientización lingüística que asumen los docentes de español a través de la enseñanza de esta lengua.

En mi opinión, conocer estos ámbitos de educación lingüística en México significa tener horizontes más amplios de conocimiento de nuestra realidad y, por lo tanto, contar con más elementos de reflexión para encontrar soluciones más viables y confiables. El estudio que presento en este apartado lo he llevado a cabo entre el mes de febrero de 2005 y febrero de 2006, con dos fines específicos: a) conocer la actitud de los docentes del nivel básico y medio superior en el desempeño de su labor didáctica en el ámbito de las competencias lingüísticas mencionadas y b) conocer la actitud lingüística del estudiante mexicano de nivel medio superior en lo relativo a sus competencias escritas (leer y escribir).

Antes de pasar a la descripción de este sondeo, es necesario aclarar dos aspectos: uno, el carácter exploratorio y limitado de esta investigación, de acuerdo con los requerimientos de realización de la tesis, y dos, las especificaciones temáticas mencionadas en ella. Lo anterior explica tanto las características de los instrumentos de sondeo elaborados, como las de las muestras de la población objeto de estudio.

Se consideró importante caracterizar el trabajo del docente a partir de la aplicación de dos instrumentos, uno para los profesores de educación básica en la asignatura de español y otro para profesores de educación media superior en la asignatura de Lengua y Literatura española; ambos instrumentos se basan en lo que los docentes expresan de su trabajo y posteriormente se verifica si existe alguna significación para el aprendizaje de los alumnos.

El objetivo de estos cuestionarios fue saber qué tanto conoce el docente el programa oficial de secundaria de 1993, específicamente en la asignatura de español. Se toma el programa vigente hasta este momento, aunque durante la elaboración de esta tesis ya se hablaba de un nuevo programa para el ciclo escolar 2006-2007.

2.1 ENCUESTAS PARA PROFESORES DE SECUNDARIA

Dentro de la amplia gama de temas que representa el quehacer docente, yo me limito a cuatro apartados temáticos con los que pretendo obtener información acerca del conocimiento que los profesores tienen del programa, cuán útil les resulta, así como su concepción de la comprensión lectora y escritura de textos y su forma de evaluarlas en el curso. En este sentido, el cuestionario para profesores de secundaria sirve como antecedente de la realidad que precede el trabajo que se realiza en el cuarto grado de preparatoria, pues se basa en datos reales.

Para determinar si la concepción del docente acerca de la lectura y escritura de textos guarda alguna relación con su manera de abordarlos en el aula, se incluyó un apartado con preguntas que reflejen si éstos están siendo abordados o no, y de qué manera.

El primer instrumento para profesores de secundaria se elaboró con la finalidad de obtener datos acerca de su quehacer educativo, ya que ellos trabajan con los adolescentes que ingresarán posteriormente a la ENP. Además de que no hay antecedentes de este tipo¹, este primer instrumento es necesario para contextualizar las condiciones y el momento de donde arrancar mi propuesta.

A continuación me referiré primero a los cuestionarios de sondeo aplicados a los profesores de secundaria y preparatoria y posteriormente hablaré de las pruebas diagnósticas aplicadas a los alumnos.

Elaboración de un **Cuestionario #1**, para profesores de educación básica Secundaria y de Iniciación Universitaria.

1) Criterios de elaboración del instrumento de diagnóstico

Objetivos del cuestionario: conocer la actitud de los docentes del nivel básico, secundaria y de Iniciación universitaria en el desempeño de su labor didáctica en el ámbito de las competencias lingüísticas.

¹ La información al respecto es escasa, sólo dos publicaciones: la de Etelvina Sandoval Flores, “Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas” en Revista Iberoamericana de Educación, publicación cuatrimestral, editado por Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), núm. 25 y la de Fundación Este País, AC., “Lo que piensan nuestros maestros Encuesta Nacional sobre Creencias, Actitudes y Valores de maestros y padres de familia de la Educación Básica en México” Este país, 169/ abril 2005, pp. 4-16.

Obtener información acerca del conocimiento que el profesor tiene de los programas oficiales vigentes.

- ❖ Conocer la importancia que los profesores de español otorgan a la enseñanza de la comprensión lectora y expresión escrita.
- ❖ Saber si los profesores realizan una planeación de su trabajo para la enseñanza del español.
- ❖ Tener datos acerca de cómo el profesor evalúa a los alumnos en la clase de español o Lengua española

2) Diseño del instrumento de diagnóstico

Para la elaboración del **Cuestionario # 1** se tomaron en cuenta los propósitos del *Plan y Programas de Estudios 1993, para la Educación Básica Secundaria 1993*, (PyPEEBS) e Iniciación Universitaria (IU). El propósito es proveer información sobre la conciencia lingüística que tienen los profesores en su labor docente acerca de la enseñanza del español. Las dos escuelas tienen como población a alumnos que en su mayoría viven en la zona oriente y su nivel social es semejante.

3) Población estudiada

Cuestionario #1 para profesores de Educación Básica. La muestra estudiada incluye 18 profesores de educación básica, que imparten clase a alumnos de tercer grado de secundaria; trece pertenecen a la zona 19 de Cd. Nezahualcóyotl y cinco son de Iniciación Universitaria de la Escuela Nacional Preparatoria, plantel 2 "Erasmus Castellanos Quinto", turno matutino

4) Procedimiento de selección de profesores

La selección de los profesores antes mencionados se hizo con base en el grado escolar que imparten, en este caso, tercero de secundaria²

5) Instrumentos

A continuación describo el instrumento empleado para la encuesta que consta de una introducción y cuatro apartados temáticos indicados como:

- I. El primer apartado: "Conocimiento del programa de secundaria 1993". Comprende

² Para los datos personales ver parte introductoria del cuestionario, **Anexo 1**.

cinco ítems identificados con las letras A, B, C, D y E³. El primer ítem presenta un encabezado con opción: "sí" o "no", en este caso, según sea la respuesta se remite a otra opción: "conocimiento total" o "conocimiento parcial". El segundo ítem: "B" consta de un encabezado con ocho opciones. Los ítems C y D contienen un encabezado con opción "sí" o "no", ambos remiten a otro encabezado para señalar otras opciones marcadas con los números del 1 al 8 que corresponden a los ocho propósitos del programa de español para secundaria. El ítem E contiene una pregunta con tres posibles variables: "si", "parcialmente", "no". Al final de cada Ítem hay un encabezado con espacio para comentario.

II. El segundo apartado: "Sobre la importancia de la enseñanza del español en secundaria", consta de cinco ítems: F, G, H, I y J. Los ítems de F a I constan de una pregunta con respuesta de opción múltiple y un espacio para comentarios adicionales.

III. "Planeación" es el tercer apartado temático que incluye cinco ítems: la letra K, L M, N y O. Tienen como encabezado una pregunta cuya respuesta tiene como opción "Sí" o "No"; dependiendo de la respuesta se señalan otras opciones, y al final de cada una se otorga espacio para un comentario breve.

IV. "Evaluación". Es el último apartado temático, el cual contiene cuatro ítems identificados con las letras: P, Q, R y S. A cada letra corresponde una pregunta con dos posibles variables, o bien, una pregunta con respuestas de opción múltiple; al final de cada una hay un espacio para un comentario breve.

6) Aplicación

Esta parte consta de tres fases. La primera —fase "preliminar"— se llevó a cabo como aplicación piloto a ocho informantes: siete profesores de español ajenos a la zona 19 de Cd. Nezahualcóyotl y un informante "ingenuo", ya que no imparte clases de español, pero sí es profesor. El objetivo de esta fase era obtener información que redundara en la mejora del instrumento con ello se trató de evitar entregar un cuestionario que pudiera causar confusión a los profesores.

Las observaciones que se hicieron fueron:

1. Que se aplicara el cuestionario en dos modalidades: a) en presencia del encuestador y b) en ausencia. En ambos casos se sugirió que el encuestador proporcionara el programa

³ Para la encabeza de cada ítems, en todos los apartados temáticos de este cuestionario, véase el **Anexo 1**.

de español de secundaria, en caso necesario o en caso de ser requerido por algún informante.

2. Proponer más opciones para la pregunta "¿En qué consiste escribir textos?, del segundo apartado temático, letra J.

3. A la pregunta "¿Cómo evalúa a sus alumnos? Apartado IV, letra Q, agregarle la opción "otras".

La segunda fase consistió en aportar las correcciones al cuestionario y la elaboración final del mismo.

En la tercera fase se llevó a cabo la selección de profesores; en este caso fueron elegidos los profesores de la zona escolar 19 de Cd. Nezahualcóyotl, que imparten clases de español a alumnos de tercer grado de nivel básico, secundaria, en el turno matutino, vespertino o en ambos, las diferencias encontradas son que los profesores que imparten en ambos turnos o por las tardes son los que no tienen la licenciatura relacionada con la asignatura de español.. El criterio de selección respondió a una necesidad práctica: acceso a profesores con disposición para ser encuestados. El total de profesores encuestados fueron trece.

La aplicación de los cuestionarios en Iniciación Universitaria de la ENP, UNAM, se llevó a cabo con cinco profesores del Plantel 2, por ser éste el único donde se imparte ese nivel. Los profesores imparten clase en el tercer grado.

El tiempo en el que los profesores resolvieron el cuestionario osciló entre los cuarenta y cinco minutos hasta las dos horas. Cuatro profesores me preguntaron si tenían que escribir algún comentario como se sugería al final de la encuesta; contesté que sólo si lo consideraban necesario. Cabe observar que ningún profesor escribió algo más que lo estrictamente preguntado en la encuesta.

7) Procedimiento de análisis de datos

En este apartado voy a presentar información recabada de la aplicación; los resultados se presentan en tablas o cuadros y corresponden a cada uno de los apartados temáticos del cuestionario. Con el fin de tener una primera impresión de los resultados, se presentan cuatro cuadros, uno para cada uno de los apartados temáticos; se mostrará primero los datos obtenidos de los cuestionarios para maestros de secundaria y después los cuestionarios de los profesores de preparatoria.

I. Conocimiento del Plan y Programas de Estudios 1993, para la Educación Básica Secundaria 1993, (PyPEEBS).

La siguiente tabla 1 pertenece al primer apartado temático, "Conocimiento del programa", inciso "A". En ella se presentan cuatro columnas: en la primera se encuentra el número asignado al encuestado: del 1 al 13 son los profesores de la zona 19 y del 1 al 5 los profesores de Iniciación Universitaria de la ENP. Al segundo bloque corresponden tres columnas de acuerdo con la respuesta del encuestado a la pregunta del inciso "A". El tercer bloque contiene tres columnas que corresponden a las opciones en caso de que la respuesta del segundo bloque haya sido afirmativa. El último bloque es para el comentario en caso de que la respuesta haya sido negativa.

De esta tabla cabe destacar que el 94% (17/18) de los profesores contesta que conoce los propósitos del Programa, aunque sólo el 55.6% (10/18) los conoce totalmente, es decir sólo la mitad los conoce en su totalidad, mientras que el 33.3% (6/18) dice que los conoce parcialmente, y sólo el 11.1% (2/18) no contesta, lo cual indica que ellos desconocen los propósitos del programa.

Tabla 1

Número de encuestado	A. ¿Conoce usted los propósitos del Programa de estudio de 1993 de Educación Básica Secundaria en la asignatura de Español			En caso afirmativo, seleccione la opción			En caso negativo, comente al respecto
	SI	NO	No contesta	a) conocimiento total	b) conocimiento parcial	No contesta	Comentario
1	0	1	0	0	0	1	1 ^a
2	1	0	0	0	0	1	0
3	1	0	0	1	0	0	0
4	1	0	0	1	0	0	0
5	1	0	0	0	1	0	0
6	1	0	0	0	1	0	0
7	1	0	0	0	1	0	0
8	1	0	0	1	0	0	0
9	1	0	0	1	0	0	0
10	1	0	0	1	0	0	0
11	1	0	0	0	1	0	0
12	1	0	0	1	0	0	0
13	1	0	0	0	1	0	0
1	1	0	0	0	1	0	0
2	1	0	0	1	0	0	0
3	1	0	0	1	0	0	0
4	1	0	0	1	0	0	0
5	1	0	0	1	0	0	0
Total	17= 94%	1= 5.6%	0	10 = 55.6%	6 = 33.3%	2 = 11.1%	1= 5.6%

COMENTARIO.

- a. Yo no soy titular en el área, tengo titulo en el área secretarial y bachillerato en ciencias sociales, por lo que durante todo esté [sic] tiempo me he apegado al libro de texto.

La siguiente tabla 2 pertenece al inciso "B" del primer apartado temático. La primera columna corresponde al número de encuestado y el segundo bloque contiene las ocho opciones de los propósitos del programa de la SEP, 1993, más otra columna con la opción "No contesta". Aun cuando no todos los profesores dijeron conocer totalmente los propósitos, el 94.45% (17/18) anota aquellos que son más relevantes. Dentro de los propósitos con mayor porcentaje de relevancia se advierte un orden decreciente: el primero, con 94.45% (17/18), el segundo, 77.8% (14/18), el séptimo con el 66.7% (12/18) y el cuarto con el 61% (11/18). El registro del dato se hizo con base en la lectura inmediata de los programas que tenían a la mano, lo que no quiere decir que los conozcan y manejen. Como se observa, la preocupación de los maestros gira en torno a cómo se expresan los alumnos tanto de manera oral como escrita y en segundo lugar queda la comprensión lectora.

Tabla 2

Número de encuestado	B. Señale usted los propósitos más relevantes de este programa. Marque la (s) opción (es) que considere pertinentes								
	1)	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8)	No contesta
1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
2	1	1	0	1	1	1	1	1	0
3	1	1	1	1	0	0	1	1	0
4	1	1	1	1	1	1	1	1	0
5	1	1	0	0	1	1	1	0	0
6	1	1	1	1	1	1	1	1	0
7	1	1	1	1	1	1	1	1	0
8	1	1	1	1	1	1	1	1	0
9	1	0	0	0	1	1	1	0	0
10	1	1	0	0	0	0	1	1	0
11	1	1	0	1	1	0	1	0	0
12	1	1	1	1	1	1	1	1	0
13	1	1	1	1	1	1	1	1	0
1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
2	1	1	1	1	0	0	0	0	0
3	1	1	1	0	0	0	0	0	0
4	1	0	0	1	0	1	0	0	0
5	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Total	17= 94.45	14 = 77.8%	9 = 50%	11 = 61%	10= 55.6%	10 = 55.6%	12 = 66.7%	9 = 50%	1 = 5.6%

La tabla 3 contiene los datos correspondientes a la pregunta "C". En la primera columna aparece el número del encuestado; la segunda se subdivide en tres, que son las opciones de respuesta a la pregunta. La tercera columna se subdivide, a su vez, en tres opciones de

respuesta —a), b) y c)--en caso de que la respuesta anterior fuera afirmativa. La columna de la opción b) está subdividida en ocho columnas correspondientes a los ocho propósitos. Finalmente, la última columna contiene las explicaciones cuando la respuesta es negativa.

De acuerdo con los datos de la tabla 3, llama la atención que 94.4% (17/18) afirma que el Programa y sus propósitos son importantes en la planeación de sus clases, cuando en la pregunta del inciso "A" sólo el 56.6% (10/18) dijo conocerlos totalmente. Hay una incongruencia en lo reportado, puesto que 94.4% toman en cuenta los propósitos aun cuando 56.6 no los conocen.

De igual modo, aunque los profesores dicen no conocer totalmente los propósitos del programa, en la tabla 3 el 61.1 (11/18) indica que todos los propósitos son más importantes para la planeación de sus clases. Por otra parte, el 38.9% restante dice que lo son parcialmente para su planeación.

Tabla 3

Número de encuestado	C. ¿El programa mencionado es importante para la planeación de sus clases? Señale usted la opción.			En caso afirmativa, elija la opción, si escoge la opción b, elija los puntos del programa que usted sigue, marcando los números correspondientes										En caso negativo, por favor, explique en el espacio a continuación	
	SI	NO	No contesta	a) Completamente	b) parcialmente								No contesta		
					1)	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8)			
1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
6	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
7	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
8	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
10	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0
11	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
12	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
13	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
3	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
5	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	17 = 94.4 %	0	1	11 = 61.1%	8 = 44.4%	8 = 44.4%	6 = 33.3%	5 = 27.7%	5 = 27.7%	6 = 33.3%	6 = 33.3%	2 = 11.1%	0		

Cuando la respuesta a la pregunta del inciso "C" es afirmativa, se solicitó que señalaran cuáles son los puntos del programa que toman en cuenta. Aquí la mayoría anotó que todos; sin

embargo, los profesores que eligieron "completamente", también indicaron que los más importantes para ellos son los tres primeros propósitos. El 11.1% (2/18) no respondió ninguna de las dos opciones, lo que implica su desconocimiento al respecto.

La tabla 4 presenta la distribución de los datos relativos a la pregunta "D" que consta de 5 bloques. En el orden de izquierda a derecha, el primero corresponde al número del encuestado; el segundo remite a la pregunta y se subdivide en tres columnas que corresponden a las opciones de respuestas. El tercero se subdivide en nueve columnas, ocho de las cuales pertenecen a los propósitos del Programa de español de secundaria y una para anotar a aquellos que no respondieron. El cuarto bloque reúne los datos relativos a los comentarios de los encuestados; en la penúltima columna se recogen los comentarios a "propósitos no alcanzables" y en la última "sin comentarios".

Tabla 4

Núm. de encuestado	D. ¿Es posible alcanzar los propósitos marcados por el Plan y Programa de estudio 1993 de Educación Básica Secundaria, en español?			En caso afirmativo ¿Cuáles son alcanzables?									En caso de que considere que no son alcanzables por favor comente	No comenta	
	SI	NO	No contesta	1)	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8)	No contesta			
1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
2	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1
3	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1 ^a	0	0
4	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1
5	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1
6	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1
7	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1
8	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1
9	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1 ^b	0
10	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1
11	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1
12	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1
13	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1 ^c	0	0
1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
2	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1
3	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
4	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1
5	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Total 18	16 = 88.9 %	0	2 = 11.1%	16 = 88.9%	14 = 77.8%	1	10 = 55.5%	8 = 44.4%	7 = 38.9%	9 = 50%	9 = 50%	1 = 5.5%	3 = 16.6%	15 = 83.3%	

COMENTARIOS:

a. Por no tener interés de los alumnos.

b. No son alcanzables totalmente por que se trata de que lo aprendido se siga reforzando en el nivel Medio Superior. Aquí se llevan ya las bases. Y algunos son capaces de desarrollar mucho pero otros lo adaptan a sus interés personal [sic].

c. En todos los propósitos hay avances aunque no se logran al 100% por que los adolescentes están en una etapa de distracción y no enfocan completamente la utilidad de lo que estudian y practican.

Como se ve en la tabla 4, el 88.9% (16/18) de los encuestados considera que los propósitos del programa de español son alcanzables, pero hay que observar que en la pregunta "A" sólo el 55.6% dijo conocer los propósitos totalmente; sin embargo, en este caso se atreven a opinar que son alcanzables, lo que denota una contradicción, ya que si no se conoce totalmente los propósitos, no se puede afirmar que son alcanzables.

También, a pesar de que ninguno marcó la opción "No" son alcanzables, 16.6% (3/18) hace comentarios respecto a por qué no son alcanzables, y llama aún más la atención que estos comentarios no responsabilizan en ningún momento al profesor, pues los motivos anotados por los que no se alcanzan se deben a las características de los alumnos o a que el aprendizaje "se tiene que seguir reforzando en el nivel Medio Superior".

Es importante observar que el 83.3% (15/18) de los encuestados evitó cualquier comentario. La constante en las preguntas donde se incluyen los propósitos es que el mayor porcentaje lo alcanzan siempre los primeros cuatro propósitos.

La tabla 5 se divide en cuatro bloques. El primero presenta el número del encuestado; el segundo la pregunta "E" con sus cuatro opciones de respuesta en las columnas correspondientes. El tercer bloque registra los comentarios de los encuestados (transcritos íntegros a pie de pág.), en caso de que la respuesta sea afirmativa.

En caso de respuesta "parcialmente", el cuarto bloque presenta la distribución de las opciones en ocho columnas que corresponde a los propósitos del Programa, más una de registro "no contesta".

En la tabla 5 observamos que el 50% (9/18) considera que los temas propuestos en los programas de primero, segundo y tercer grados de secundaria están encaminados a cumplir los ocho propósitos del programa, mientras que el otro 44.4% considera que se cumplen parcialmente. Sin embargo, en sus comentarios los encuestados no especifican los temas, hablan de la repetición de algunos (no dicen cuáles) y otros consideran acertada esta repetición para reforzar los conocimientos.

En este caso, parece que los propósitos no tienen la misma importancia que se le dio en las preguntas anteriores, lo que denota otra contradicción, pues a la pregunta de cuáles son los propósitos más relevantes y cuáles los más alcanzables, los primeros cuatro que fueron marcados como los importantes por más del 50 de los profesores, ahora todos tienen casi el mismo valor.

Tabla 5

Núm. de encuestado	E. ¿Considera que los temas de los programas de 1º, 2º, y 3er grado de la asignatura de español están encaminados a cumplir los propósitos del Plan y programas de 1993 de Educación Básica Secundaria en la asignatura de Español?				En caso afirmativo, comente por favor	Si señaló la opción "parcialmente" escriba cuáles, según su criterio, son los propósitos que tienen relación con los temas de los programas de la asignatura de Español									
	Si	Parcial	No	No contesta		1)	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8)	No contesta	
1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
2	1	0	0	0	1 ^a	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	
4	1	0	0	0	1 ^b	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
5	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	
6	1	0	0	0	1 ^c	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
7	1	0	0	0	1 ^d	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
8	1	0	0	0	1 ^e	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
9	0	1	0	0	1 ^f	0	1	0	1	0	1	1	1	0	
10	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	
11	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	
12	1	0	0	0	1 ^g	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
13	1	0	0	0	1 ^h	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	
2	1	0	0	0	1 ⁱ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3	1	0	0	0	1 ^j	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
5	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	
18	9 = 50%	8 = 44.4%	0	1 = 5.6%	0	5 = 27.8%	6 = 33.3%	3 = 16.7%	5 = 27.8%	4 = 22.2%	6 = 33.3%	6 = 33.3%	6 = 33.3%	3 = 16.7%	

COMENTARIOS:

- a. Los temas de cada uno de los grados son congruentes con los propósitos, tal vez lo que hace falta es un conocimiento más claro del enfoque de la asignatura.
- b. Al cumplir gradualmente con los propósitos de las tomas se logra realizar propósitos de los planes y programas mencionados al correlacionarlos linealmente con las demás asignaturas.
- c. Por que al unirse los temas el aprendizaje es en una forma gradual.
- d. Se enlazan los temas y por consiguiente se retroalimenta así.
- e. Por que la mayoría de estos contenidos proporcionan el desarrollo de la lectura y la escritura, otros más dan lugar a que el alumno aprenda a expresarse oralmente frente a sus compañeros.
- f. En ambos grados los conocimientos, son repetitivos y favorecen la comprensión por que fundamentan conocimientos y redacción. Así [*sic*] como expresión oral y escrita.
- g. Los temas son respectivos y me ayudan a reafirmar los conocimientos de los alumnos.
- h. Los temas que contiene el programa están estrechamente relacionados con los propósitos que persigue y ayuda al desarrollo de las habilidades marcadas.
- i. Si por que son repetitivos, aunque no hay una continuidad y en los tres grados remarca los cuatro ejes.
- j. Considero que si es variable hay relación entre los propósitos y el programa ya que se induce al alumno a la practica de la lengua.

Los propósitos son relevantes y alcanzables pero no todos tienen relación con los temas, según lo manifestado en los comentarios. No obstante, los encuestados que anotan que son alcanzables comentan que los temas que se repiten (no indican cuáles) sirven para reforzar los conocimientos o para llevar gradualmente a los alumnos a adquirir otros conocimientos. Tampoco en este caso se especifica en los comentarios, qué, cómo y cuándo son alcanzables.

II. Sobre la importancia de la enseñanza del español en la secundaria: lectura y escritura

Para conocer cuál es, según los encuestados, la importancia que los programas de español en secundaria le otorgan a la lectura y la escritura, se elaboró el siguiente apartado temático que consta de cinco preguntas; a cada una corresponde una tabla donde se concentran los datos que a continuación se reportan.

La primera tabla de este apartado —tabla 6— se divide en cuatro bloques. El primero remite al número de encuestado; el segundo bloque formula la pregunta "F" y se subdivide en seis columnas correspondientes a las opciones de respuesta. El tercer bloque refiere los comentarios correspondientes a la opción elegida. El cuarto da cuenta de los encuestados sin comentarios.

Según lo asentado en la tabla 6, 33.3% (6/18) considera que es alta la importancia que los programas otorgan a la comprensión lectora; el 27.8% (5/18) considera que es de una importancia regular y 5.6% que es muy alta. Finalmente, un 33.3% considera que los programas le otorgan una importancia suficiente.

Cabe observar que el 100 de los encuestados consideran de suficiente a muy alta la importancia de la comprensión lectora dentro de los programas de estudio de 1993, y que ninguno marca insuficiente o pone alguna objeción al respecto. Esto significa que son conscientes de la relevancia de la lectura en las clases de español.

Por otra parte, en algunos de los comentarios registrados se observa que existe confusión entre lectura y comprensión lectora, ya que cuando se refieren a la propuesta de lectura del programa, éste hace referencia a cuentos, leyendas o corrientes literarias, sin mencionar la importancia de estrategias para comprender los textos escritos.

Los profesores de Iniciación de la ENP son más críticos en el sentido de decir que los temas se centran más en el conocimiento de la gramática, y que aunque éstos son flexibles, si los profesores no conocen el enfoque comunicativo tenderán a dar las clases de manera tradicional.

Tabla 6

Número de encuesta do	F. ¿Qué importancia se da a la comprensión lectora en los programas de estudio 1993 de Educación Básica Secundaria, en la asignatura de Español? Marque la opción correspondiente						De acuerdo con la opción marcada, comente brevemente en el espacio a continuación (Los comentarios se transcriben íntegros)	No comenta
	a) insuficiente	b) suficiente	c) regular	d) alta	e) muy alta	f) otra		
1	0	0	1	0	0	0	De acuerdo a l libro de texto, es regular.	0
2	0	1	0	0	0	0	Se otorga suficiente importancia. Esto se hace evidente en los contenidos, en los propósitos y en el enfoque. Según mi opinión hace falta mas información a los maestros para obtener la esencia del enfoque	0
3	0	1	0	0	0	0	Por el interés	0
4	0	0	0	0	1	0	En toda actividad escolar es imprescindible la comprensión lectora, debido a que facilita la adquisición de conocimientos e impulsa a los estudiantes a buscar mayor información, aplicando a distintas técnicas de estudio	0
5	0	0	1	0	0	0	Existen algunas actividades que son implementadas por el docente para alcanzar que el alumno comprenda lo que esta leyendo	0
6	0	0	1	0	0	0	Por que los ejes, se reparten en formas equitativas	0
7	0	0	1	0	0	0	Pues no se sobrecarga o satura un eje con actividades, si no que se manejan de tal forma que sea equitativo el aprendizaje, nosotros somos quienes nos inclinamos a desarrollar lo que mas quita a los alumnos o se nos facilita como docentes	0
8	0	1	0	0	0	0	Es un propósito del programa y además cuando un alumno lee hay que ver que tanto comprendió y trabajar constantemente mejorar aun mas	0
9	0	1	0	0	0	0	Se conocen los diversos tipos de texto desde un cuento hasta la forma de escribir en los movimientos de vanguardia	0
10	0	0	0	1	0	0	De acuerdo con el propósito 7 y talvez el 8, y la orientación implícita de los demás propósitos tienden a puntualizar en la comprensión lectora	0
11	0	1	0	0	0	0	0	1
12	0	0	0	1	0	0	Todo trabajo de clase, investigación requiere de lectura y comprensión	0
13	0	0	1	0	0	0	Dentro del programa existen temas que cada profesor puede aprovechar para fomentar la comprensión lectora. Además , dicho programa es flexible.	0
1	0	0	0	1	0	0	Creo que es una actividad recomendada en mayor grado que la escritura y la expresión oral	0
2	0	0	0	1	0	0	Alta por que en primero se ve cuento, en segundo mito, leyenda, fabulas y teatro y en tercero poesía narrativa y dramática	0
3	0	0	0	1	0	0	Me parece que si se le da un buen margen de lectura pero creo que recae en el profesor darle mayor o menor valor dentro de la aula	0
4	0	1	0	0	0	0	Considero que aun se le asigna un peso importante al conocimiento de la gramática; a pesar de hacer hincapié en que el profesor, además de las otras habilidades lingüísticas, fomente la comprensión lectora	0
5	0	0	0	1	0	0	Tiene una gran importancia, pero los temas no son abordados de manera explicita, si hay profesores que no conozcan el enfoque comunicativo, los temas serán abordados de manera tradicional	0
18	0	6 = 33.3%	5 = 27.8%	6 = 33.3%	1 = 5.6%	0	0	1

La tabla 7 corresponde a la pregunta "G", que se refiere a la importancia que los programas otorgan a la expresión escrita. Tiene cuatro bloques: en el primero se anota el número de encuestado; el segundo contiene la pregunta en sí, y se subdivide en seis columnas que corresponden a las opciones de respuesta. El bloque tres es para anotar los comentarios de acuerdo con la opción elegida. En el cuarto bloque se registra el número de los que no realizan comentarios.

Tabla 7

No. de encuestado	G. ¿Qué importancia se da a la expresión escrita en los programas de estudio 1993 de Educación Básica Secundaria, en la asignatura de Español? Marque la opción correspondiente						De acuerdo con la opción marcada, comente brevemente en el espacio a continuación (los comentarios se transcriben tal como aparecen en las encuestas)	No comenta
	a) insuficiente	b) suficiente	c) regular	d) alta	e) muy alta	f) otra		
1	0	0	1	0	0	0	Es regular, pero en lo que a mi respecto yo si le doy mucha importancia, con diferentes actividades.	0
2	0	0	1	0	0	0	No es evidente en contenidos, la importancia de la producción de texto, especialmente en lo que se refiere a topologías textuales y al proceso de escritura	0
3	0	1	0	0	0	0	En lo normal	0
4	0	0	0	1	0	0	Se induce al alumno a expresarse por escrito produciendo sus propios textos y estableciendo la comunicación por escrito de múltiples maneras.	0
5	0	1	0	0	0	0	Si, señala actividades que son implementadas por el docente para alcanzar que el alumno comprenda lo que esta leyendo	0
6	0	1	0	0	0	0	De igual forma que la anterior pregunta por que los ejes se reparten en forma equitativa, proporcionalmente	0
7	0	0	1	0	0	0	Se maneja igual que la (exp.) comprensión lectora, aunque para llegar a esta lógicamente debemos partir de indicaciones y sin por escrito la comprensión lectora estará implícita	0
8	0	1	0	0	0	0	Es uno de los propósitos mas importantes y creo que si se le da la importancia debida para ayudar a los jóvenes a mejorar en esta expresión	0
9	0	1	0	0	0	0	Aprenden a redactar desde un cuento, una crónica, una noticia hasta un poema y sobre todo vierte puntos de vista personales como sentimientos	0
10	0	0	0	1	0	0	Principalmente el propósito 5 y 6 se orientan hacia la construcción de textos. Es la parte practica y funcional del enfoque de la asignatura	0
11	0	0	1	0	0	0	0	1
12	0	0	1		0	0	Los alumnos al escribir diario practican la escritura	0
13	0	0	0	1	0	0	Todos los temas llevan implícita o explícita la expresión escrita.	0
1	0	0	1	0	0	0	En los propósitos si se recomienda pero en la estrategias de enseñanza no	0
2	0	1	0	0	0	0	Solo en tercero se solicita elaboren seminarios, cuentos con otra versión	0
3	0	0	0	1	0	0	También se pide a los alumnos que escriban sistemáticamente	0
4	0	1	0	0	0	0	Igual que con la comprensión lectora los programas de estudio no tiene este aspecto como prioridad	0
5	0	0	1	0	0	0	En el programa se abordan signos de puntuación, uso de mayúsculas, estructura de la oración, sin embargo me parece que estos programas le dejan al profesor un gran peso de responsabilidad en la interpretación.	0
18	0	7 = 38.8%	7 = 38.8%	4 = 22.3%	0	0	0	1

El 38.8% (7/18) de los encuestados señalan que los programas otorgan una importancia suficiente a la expresión escrita; otro 38.8% señala que se le da una importancia regular, y un 22.3% dice que la importancia otorgada es alta. En los comentarios los encuestados indican que en los programas se dice "qué hacer" con la expresión escrita: escribir, usar los signos de puntuación, reglas ortográficas, pero no el "cómo".

Para comparar los datos anteriores con los porcentajes de importancia que el profesor otorga a la lectura en su clase, se tiene la tabla número 8, la cual consta de tres bloques. De izquierda a derecha, el primero indica el número de encuestado; el segundo contiene la pregunta "H" y se subdivide a su vez en tres bloques—cada uno para los respectivos grados de la secundaria (primero, segundo y tercero)— de cinco columnas cada uno, columnas que corresponden a las opciones de porcentajes puestas a la elección del encuestado. En el último bloque se anotan los comentarios correspondientes según la opción elegida.

En la tabla 8 (página siguiente) se observa que el 44.4% (8/18) de los profesores le otorgan a la lectura una importancia del 80 al 100, es decir, menos de la mitad no considera a la lectura como un tema importante, aun cuando su respuesta a la pregunta "F" (tabla 6) acerca de la importancia que los programas otorgan a la misma, va de lo suficiente a muy alta. Es necesario anotar que a medida que se avanza del primero al tercer grado, el porcentaje de importancia que los encuestados otorgan va disminuyendo y en cambio aumenta el número de profesores que evitan dar algún porcentaje.

Los comentarios en su mayoría coinciden en que la lectura es la base del aprendizaje. Sin embargo, si sumamos a los que otorgan menos del 80 de importancia con los que se abstienen de contestar, el porcentaje para el primer grado es de 55.6%; para el segundo grado equivale a un 66.8%, y en tercer grado se eleva a 72.2%, lo que quiere decir que en la media en que se avanza en el grado escolar, disminuye la importancia de la comprensión lectora, cuando debería ser al contrario, ya que el proceso para la comprensión lectora es gradual, pues se parte de textos con tipología textual clara hasta llegar a textos que requieren mayor abstracción.

Tabla 8

No. de encuestado	H. ¿Qué grado de importancia le asigna usted a la comprensión lectora en su curso de Español? Elija la opción correspondiente en el cuadro que se indica a continuación:															Comentario
	Primer grado					Segundo grado					Tercer grado					
	Menos del 50%	60%	70%	80 - 100%	No contesta	Menos del 50%	60%	70%	80- 100%	No contesta	Menos del 50%	60%	70%	80- 100%	No contesta	
1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	a
2	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	b
3	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	c	
4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	d	
5	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	e	
6	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	F	
7	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	g	
8	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	h	
8	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
10	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	l	
11	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	j
12	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	k
13	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	m
1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	n
2	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	o
3	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	p
4	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	q
5	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	r
18	2= 11.1%	4= 22.3%	2 = 11.1%	8 = 44.4%	2 = 11.1%	1= 5.6%	2= 11.1%	4= 22.3%	6= 33.3%	5= 27.8%	0	1= 5.6%	5= 27.8%	5= 27.8%	7= 38.8%	.

COMENTARIOS:

- Es importante la comprensión lectora, por que de ahí radica la importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Es fundamental para todo aprendizaje en la escuela.
- Por sus grados.
- Todos los estudiantes que tienen habilidad de comprender lo que leen, no tienen dificultades para establecer el dialogo de manera eficaz dentro y fuera de la escuela.
- En la clase se dedica un espacio para la lectura en silencio o bien grupal.
- El propósito principal es lograr el 100% pero por las diversas actividades, ó comisiones, que se presentan; considero que el 70% es el adecuado.
- El propósito es llegar al 100% pero para dar la acreditación al trabajo es rebasar el 50% por tanto el 70% se considera simétricamente el punto alcanzable con la totalidad del grupo.
- El propósito es llegar al 100% pero para dar la acreditación al trabajo es rebasar el 50% por tanto el 70% se considera simétricamente el punto alcanzable con la totalidad del grupo.
- En ocasiones los jóvenes solo leen, pero no comprenden lo que leen y es importante que lo hagan y así comentar lo que están leyendo.
- De acuerdo a la edad el joven trata de adquirir el habito de lectura pero le cuesta mucho y segundo como experiencia van reafirmando su interés y gracias al apoyo de lo libros que han llegado a cada escuela.
- La importancia dada a la comprensión lectora en el curso de terceros es la base para el desarrollo de temas u habilidades de expresión oral y escrita.
- No he organizado bien mi tiempo en cuanto a la lectura.
- La comprensión lectora es básica para el trabajo.
- Es tan importante la comprensión lectora como la expresión escrita.
- Primero con los textos literarios se cuestiona el contenido. En segundo con los textos literarios y científicos se cuentan. En tercero con textos literarios y periodísticos se cuestionan.
- Creo que si es muy importante la lectura de textos en los tres grados.
- La comprensión lectora es básica para el fortalecimiento y desarrollo de las demás habilidades lingüísticas.
- Considero que la comprensión de la lectura es una actividad necesaria para cualquier individuo, la lectura habré los caminos al conocimiento.

La tabla 9 se divide en tres bloques. De izquierda a derecha, el primero indica el número del encuestado. El segundo contiene la pregunta "I" y se subdivide en tres bloques correspondientes a los tres grados de secundaria, que a su vez se dividen cada uno en cinco columnas correspondientes a las opciones de porcentaje que el encuestado señala para la expresión escrita en su curso.

En la tabla 9 se observa que el 55.6% (10/18) otorga a la expresión escrita en su clase entre un 80 y 100 de importancia, es decir, más de la mitad de los profesores la consideran muy importante. Pero al igual que en la comprensión lectora, el grado de importancia va disminuyendo, pues en segundo grado los que la consideran de suma importancia, según lo marcan por el porcentaje, son el 44.4% (8/18), y ya para el tercer grado el porcentaje desciende a 33.3% (6/18).

Lo anterior significa que para los encuestados, la expresión escrita tiene menor importancia en tercer grado, lo cual equivale a que se trabaja menos en el salón de clase, y si consideramos que el porcentaje de los profesores que no contesta incrementa a medida que avanza el grado escolar, el número de encuestados que no le otorgan importancia se eleva a más de la mitad.

Por ejemplo, en primer grado, si sumamos los profesores que le otorgan menor importancia a la expresión escrita con los que no contestan, el porcentaje es de 44.4% (8/18), y en tercer grado equivale a un 66.6%. Es decir, más de la mitad de los profesores otorgan en ese grado menor importancia a la expresión escrita que en primer grado. Sin embargo, al examinar la columna de los comentarios, éstos giran en torno a una importancia mayor, aunque algunos reducen la expresión escrita a la ortografía. Cito un ejemplo significativo: "Le doy mas importancia a la escritura se me facilita mas identificar los errores ortográficos" [sic],

El grado de importancia que los encuestados dan a la expresión escrita es el más alto, porque para ellos es un medio de comunicación al que se debe poner una especial atención en la materia de español. Sin embargo, nuevamente enumeran actividades a realizar con respecto a la escritura, pero no proponen estrategias encaminadas a un avance gradual y cualitativo de la misma. Esto es, dicen "el qué" pero no el "cómo" llevar a cabo las estrategias encaminadas a mejorar dicha expresión.

Tabla 9

No. de encuestado	I. ¿Que grado de importancia le asigna usted a la expresión escrita en su curso de Español? Elija la opción correspondiente en el cuadro que se indica a continuación:															De acuerdo a la opción señalada comente brevemente	No comenta
	Primer grado					Segundo grado					Tercer grado						
	Menos del 50%	60%	70%	80-100%	No contesta	Menos del 50%	60%	70%	80-100%	No contesta	Menos del 50%	60%	70%	80-100%	No contesta		
1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	a	0
2	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	b	0
3	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	c	1
4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	c	0
5	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	d	0
6	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	e	0
7	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	f	0
8	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	o	1
9	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	g	0
10	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	h	0
11	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	o	1
12	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	i	0
13	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	j	0
1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	k	0
2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	l	0
3	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	o	1
4	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	m	0
5	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	n	0
18	2 = 11.1 %	2 = 11.1 %	2 = 11.1 %	10 = 55.6 %	2 = 11.1 %	2 = 11.1 %	0	3 = 16.6 %	8 = 44.4 %	5 = 27.8 %	1 = 5.6 %	1 = 5.6 %	3 = 16.6 %	7 = 38.8 %	6 = 33.3 %	0	4 = 22.2 %

COMENTARIOS:

- Los alumnos de 1° en un 80% no tienen capacidad lectora.
- Como ya dije es primordial para aprender y los alumnos deben conocer estrategias para comprender mas (sic) ampliamente los textos escritos.
- La escritura forma parte medular de la enseñanza en virtud de que uno de los medios de comunicación que estimula el aprendizaje y proporciona mucha satisfacción a los escritores.
- La mayor parte de la clase son actividades que permiten el desarrollo de este eje.
- Lo mismo que la pregunta anterior, por tanto es la misma respuesta.
- En cuanto al como expresan sus ideas es justificable pues e requiere de madurez en la materia y el uso correcto de estrategias para llegar a este fin.
- Es básico e importante fundamentar y corregir errores de ortografía en estos dos primeros grados. Para tener menor dificultad en las futuras redacciones y trabajos.
- De acuerdo a los propósitos, el alumno debe, de manera practica, verificar su aprendizaje mediante el nivel de su redacción.
- Le doy mas importancia a la escritura se me facilita mas identificar los errores ortográficos.
- Es muy importante la expresión escrita por que en la vida diaria es necesario comunicarnos por escrito y, si no lo hacemos de forma conveniente habría problemas de comunicación.
- Igual que la comprensión lectora.
- En primero elaboración de entrevistas. En segundo elaboración de periódico. En tercero elaboración de trabajos de investigación.
- En el curso se ha planeado invariablemente, después de la lectura, el alumno redacta en texto; el cual, es revisado por algún compañero o por el profesor.
- En realidad considero que las cuatro habilidades de la lengua se deben abordar5 como un todo integrado.

La tabla 10 contiene los datos recabados de la última pregunta, la "J", de este segundo apartado temático. Consta de dos grandes bloques: el primero indica el número de encuestado y el segundo la pregunta propiamente dicha. Éste consta a su vez de 7 columnas: las primeras seis corresponden a las opciones de respuestas marcadas con las letras a, b, c, d, e y f, y la última registra las actividades que los encuestados consideran como "escribir textos".

De las opciones anotadas, ninguna rebasa el 50%, lo que quiere decir que los encuestados no consideran "escribir textos" como la simple acción de plasmar letras en una hoja. Sin embargo, los comentarios denotan la confusión de los profesores entre lo que es la expresión escrita y lo que es sólo escribir, pues el 16.7% (3) opina que escribir textos es transcribir, y los que marcan la opción "otras" enumeran actividades que no están relacionadas con la escritura de textos, su proceso y sus características.

Aunque los siguientes datos no son de momento relevantes para la presente investigación, es interesante señalar que para el 11.1% de los profesores escribir textos es sinónimo de escribir poemas; para otro 11.1% es escribir cartas; un 5.6% entiende que es escribir novelas; un 16.7%, transcribir textos y un 66.7% eligió la opción "otras". De éstos, unos anotan que lo importante es que el alumno se comunique de manera clara mediante la escritura, otros señalan que es copiar o inventar algún texto, y otros más no proporcionan una información clara.

Lo anterior contradice la respuesta dada a la pregunta del inciso "I", donde el 61.1% dijo que la escritura tenía de un 80 a 100% de importancia en la planeación de su curso. Además, en algunas respuestas escritas por los profesores se nota un bajo nivel en la escritura, pues sus respuestas presentan redacción similar a la de sus alumnos.

Pero lo más relevante es que sumados los porcentajes, el 100% evidencia una aplicación de tareas, técnicas y estrategias de escritura, que no se sustentan en la propuesta del enfoque comunicativo funcional, la cual busca que los alumnos adquieran estrategias para escribir no sólo en la escuela, sino que le sirvan para su vida diaria.

Tabla 10

Número de encuestado	J. Según usted ¿En qué consiste "escribir textos"? Escoja su opción						Cuáles
	a) Escribir poemas	b) Escribir cartas	c) Escribir novelas	d) Transcribir textos	e) Escribir dictados o copias	f) otras	
1	0	0	0	1	0	0	0
2	0	0	0	0	0	1	0
3	0	0	0	1	0	0	0
4	0	0	0	0	0	1	Producir textos
5	0	0	0	0	0	1	0
6	0	0	0	0	0	1	Que el alumno se comunique de manera clara mediante la lectura
7	0	0	0	0	0	1	Sepan expresarse en todas para saber que escriben
8	0	0	0	0	0	1	0
9	0	0	0	1	0	0	0
10	0	0	0	0	0	1	Todas y más actividades
11	1	1	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	1	copiar o inventar algún texto
13	0	0	0	0	0	1	0
1	0	0	0	0	0	1	0
2	1	1	1	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	1	0
4	0	0	0	0	0	1	Redactar cualquier tipo de texto
5	0	0	0	0	0	1	0
18	2 = 11.1%	2 = 11.1%	1 = 5.6%	3 = 16.7%	0	13 = 72.22%	0

III. Planeación

El tercer apartado temático de este cuestionario es la planeación; en seguida se presenta los resultados porcentuales en las cinco tablas correspondientes a las preguntas de esta sección.

La tabla 11 remite a la pregunta "K" acerca del "conocimiento del programa por parte de sus alumnos". Las opciones de respuesta (Sí/ No/ No contesta) se distribuyen en las casillas de las 3 columnas correspondientes. En las restantes dos columnas se transcriben fielmente los comentarios aclaratorios de los encuestados que contestaron afirmativa o negativamente.

Cabe destacar que 88.9% (16/18) da a conocer el programa a los alumnos, lo que denota que para ellos es importante que los alumnos lo conozcan. Las modalidades que se siguen para transmitir esta información varía de profesor a profesor, como se puede apreciar en las transcripciones. El 5.6% (1/18) dice que no lo da a conocer por no considerarlo importante o por falta de tiempo, y otro 5.6% (1/18) no señala ninguna opción ni tampoco hace comentario alguno al respecto.

Tabla 11

Número de encuestado	K. ¿Sus alumnos conocen el programa?			En caso afirmativo comente por favor, en el espacio que está continuación:	En caso negativo, comente
	SI	NO	No contesta		
1	1	0	0	Si se les da a conocer el tema, el objetivo y lo que se espera alcanzar como meta	0
2	1	0	0	Al inicio del curso se comento con ellos, de manera general, el contenido	0
3	1	0	0	Por su capacidad	0
4	1	0	0	Al inicio de cada bloque se describen los contenidos programáticos y los propósitos a alcanzar mismos que se describen ala ir desarrollando las actividades	0
5	1	0	0	Se da a conocer los temas a los alumnos al inicio de cada bloque	0
6	1	0	0	Por se les informa del contenido temático, así como los propósitos a realizar	0
7	1	0	0	Si por que al inicio de cada unidad se da el temario y propósitos a seguir	0
8	0	1	0	0	1*
9	1	0	0	Si por que al inicio de cada bloque nosotros tenemos la responsabilidad de darlo a conocer al grupo	0
10	1	0	0	Si se les informa sobre todo el enfoque y sus propósitos	0
11	0	0	1	0	0
12	1	0	0	Al inicio de clases se da un panorama de los temas con los cuales se va a trabajar	0
13	1	0	0	Al inicio del curso vimos de forma general el contenido del programa y poco a poco lo hemos ido trabajando	0
1	1	0	0	A principio de año lo leemos juntos y lo comentamos	0
2	1	0	0	Al inicio de curso anota las unidades y contenidos que la integran en el programa	0
3	1	0	0	Al inicio del curso se les dicta el programa para que ellos estén familiarizados con él	0
4	1	0	0	Se le proporciona al inicio del curso	0
5	1	0	0	Al principio del curso siempre les doy a conocer el programa por que ello deben saber cuales son los objetivos que se pretenden alcanzar en la materia	0
18	16 = 88.9%	1 = 5.6%	1 = 5.6%	0	0

* Quizá por que no lo considere importante y por otro lado la falta de tiempo.

En lo referente al plan de organización de las clases tabla 12, el 100% manifiesta que contaba con él. Cabe observar que los periodos de evaluación institucional se realizan bimestralmente para secundaria, y por periodo (casi cada tres meses) para iniciación de la ENP, de ahí que la respuesta de los maestros se centrará más en estas opciones, como se muestra en la tabla 12. Dividida en tres bloques, el primero registra el número de encuestado. El segundo contiene la pregunta "L" y se divide en tres columnas que corresponden a las opciones de respuesta. La última columna contiene los datos de las seis opciones a elegir si la respuesta es afirmativa.

El 22.2% (4/18) dice planear sus clases semanalmente, el 16.7% (3/18) mensualmente, 22.2% lo hace bimestralmente y otro 22.2% lo realiza por periodo.

Tabla 12

Número de encuesta do	L. ¿Cuenta usted con un plan de organización personal de sus clases?, conteste por favor eligiendo su opción			En caso afirmativo marque su opción.					
	SI	NO	No contesta	a) semanalmente	b) mensualmente	c) bimestralmente	d) por periodo	e) otros	No contesta
1	1	0	0	0	1	0	0	0	0
2	1	0	0	0	0	0	0	1	0
3	1	0	0	1	0	0	0	0	0
4	1	0	0	0	1	0	0	0	0
5	1	0	0	0	0	1	0	0	0
6	1	0	0	0	0	1	0	0	0
7	1	0	0	1	0	0	0	0	0
8	1	0	0	0	0	0	0	0	1
9	1	0	0	0	0	1	0	0	0
10	1	0	0	0	0	1	0	0	0
11	1	0	0	1	0	0	0	0	0
12	1	0	0	0	0	0	0	0	1
3	1	0	0	0	1	0	0	0	0
1	1	0	0	0	0	0	1	0	0
2	1	0	0	0	0	0	1	0	0
3	1	0	0	0	0	0	1	0	0
4	1	0	0	1	0	0	0	0	0
5	1	0	0	0	0	0	1	0	0
Total	18 = 100%	0	0	4 = 22.2%	3 = 16.7%	4 = 22.2%	4 = 22.2%	1 = 5.6%	2 = 11.1%

La tabla 13 permite visualizar los comentarios de los profesores con relación a la opción elegida en la pregunta anterior sobre la elaboración de un plan de clase. Como se puede apreciar en la distribución de los datos, la mayoría de los profesores (88.9%) planea sus clases para tener una guía y un control de su trabajo. Esto me parece un indicador importante en vista de mi propuesta de unidades didácticas, ya que su diseño implica pautas para planear subunidades o clases.

Tabla 13

encuestado	Con base a su opinión, a continuación, comente brevemente la (s) opción (es) marcadas					
	a)	b)	c)	d)	e)	No contesta
1	Se elabora mensualmente con los temas y sub-temas	Con rasgos a evaluar	Con escala estimativa	0	0	0
2	0	0	0	0	Organizo mi trabajo por unidades didácticas	0
3	Para programar todo tipo de temas específicos	0	0	0	0	0
4	Proporciona seguridad	Se dosifica el contenido programático de la materia	Se previenen los materiales necesarios	Se evalúa mas apropiadamente	Se controla el avance de contenidos programáticos	0
5	0	0	0	0	0	0
6	Si por que tengo que cumplir con la obligación de llevar un orden y así cumplir con el programa, realizando estrategias, y o actividades como docentes	0	0	0	0	0
7	Como docente me permite orientar mi tarea diaria	Si no atiendo el tema en su momento me mantiene alerta para desarrollarlo en otro tiempo	Permite adecuar las estrategias, aun cuando ya este diseñado el trabajo	0	0	0
8	0	0	0	0	0	1
9	Es importante para llevar una secuencia	Es flexible y se adapta a nivel de cada grupo	Esta programado en base a propósitos y habilidades	Ajustamos algunos valores	Y se trata de ajustar a necesidades de cada grupo	0
10	0	Como los tiempos institucionales son muy ambiguos se planea bimestralmente para modificar en caso necesario, los tiempos y programas académicos	0	0	0	0
11	Permite evaluar oportunamente	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	1
13	0	Me es mas fácil realizar mi plan de forma mensual y con el tengo una guía para mi trabajo	0	0	0	0
1	No entiendo	0	0	0	0	0
2	0	0	0	De acuerdo al calendario de ENP	0	0
3	0	0	0	0	0	0
4	Se pretende que sean clases más activas; basadas en la necesidad de los alumnos en relación con los temas	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	1
Total	0	0	0	0	0	3 = 16.7%

La tabla 14 recoge las respuestas de los apartados "M" y "N" del cuestionario. Las respuestas en términos porcentuales de "M" se distribuyen en la página izquierda en correspondencia con la columna que marca el número del encuestado. La parte derecha de la tabla presenta los comentarios del apartado "N" y el número de los encuestados que no respondieron. La parte inferior sombreada corresponde a las respuestas de los profesores de la ENP.

Tabla 14

Número de encuesta	M. ¿Toma usted en cuenta para la planeación de sus clases el programa de estudio 1993 de Educación Básica Secundaria, en la asignatura de Español? Elija el porcentaje correspondiente				N. Con base en la elección anterior comente brevemente a continuación	No Comenta
	Menos del 50%	60%	70- 80%	90- 100%		
1	0	1	0	0	Yo para la planeación de mis clases me apegó al libro de texto	0
2	0	0	0	1	La guía es conseguir los propósitos a través de los contenidos temáticos, por lo que se sigue el programa, aun que no de manera lineal	0
3	0	1	0	0	0	1
4	0	0	0	1	En dicho documento se encuentran los temas básicos, a los que docente les da el tratamiento más adecuado para su enseñanza mediante la aplicación de estrategias y técnicas profesionales	0
5	0	0	1	0	Generalmente son en base a el programa ya que nuestra principal herramienta	0
6	0	0	0	1	Por que es la base del trabajo docente y necesita un cambio	0
7	0	0	0	1	Por que es el sustento del trabajo docente, aun cuando ya deberían diseñar y entregar nuevos programas	0
8	0	0	1	0	Generalmente lo hago para saber que propósitos pretendo alcanzar con cada tema, de esta manera evaluar si con las actividades programadas alcanzare los propósitos señaladas	0
9	0	0	1	0	Complemento el programa con algunos temas no señalados pero favorables del programa anterior al 93	0
10	0	0	0	1	La dosificación de la planeación bimestral esta basada en el programa de estudio 1993	0
11	0	0	1	0	0	1
12	0	0	1	0	0	1
13	0	0	1	0	Es la base de la cual parto, pero realizo las modificaciones pertinentes	0
1	0	0	1	0	0	1
2	0	0	0	1	Todo el programa pro que el tiempo y los contenidos son pertinentes para los alumnos.	0
3	0	0	0	1	Se trata de seguir el programa tal y como se marca	0
4	0	1	0	0	La universidad exige a los profesores el cumplimiento del programa. En mi plantación personal, procuro cumplir con este requisito pero en relación con aquello que es más sustancial para mí; esto es el desarrollo de las habilidades comunicativas	0
5	0	0	0	1	0	1
total	0	3 = 16.7 %	7 = 38.8%	8 = 44.4%	0	5 = 27.8%

La lectura de los datos de la tabla 14 tienen relación con los obtenidos en la tabla 3 y se hace necesaria una comparación. Recordemos que la pregunta de la tabla 3 es "¿El programa mencionado es importante para la planeación de sus clases?" del inciso "C", en esta tabla el 94.4% (17/18) de los profesores respondió que si; no obstante, ahora ante la pregunta del inciso

M: "¿Toma usted en cuenta para la planeación de sus clases el programa de estudio 1993 de Educación Básica Secundaria, en la asignatura de Español?", sólo 44.4% (8/18) dice que lo toma en cuenta totalmente, 16.7% (3/18) lo toma en cuenta en un 60% y el 38.8% (7/18) lo incluye en su planeación sólo en un 80%. Cinco de los profesores se abstienen de hacer comentarios.

La notable discrepancia de las respuestas denota un proceder didáctico incierto y azaroso, una conducta inestable que pone en tela de juicio la "verdad" de las respuestas. Este aspecto remite a la necesidad de una formación sólida y estable como parte de la compleja problemática que se intenta evidenciar en esta investigación.

Si a lo anterior se añade que los profesores toman en cuenta el programa de estudio sólo porque la institución así lo exige y no por convicción, como resulta de las preguntas que les formulé en mi entrevista oral complementaria al cuestionario, el cuadro resulta aún más problemático.

Si bien la mayoría de los profesores de secundaria afirman que toman en cuenta el PyPEEBS, en realidad no lo hacen pues se apoyan en libros de texto publicados por distintas editoriales. Por lo general se trata de libros seleccionados por consenso unánime del plantel en cuestión y de acuerdo con los criterios tales como: que cumplan con el programa, que tengan actividades que reflejen de alguna manera sus contenidos y que propongan una forma de evaluar, aunque la mayoría de las veces se trabaja con los libros de texto enviados por el gobierno y que no tienen nada que ver con las expectativas de los profesores..

Los profesores dicen seguir el PyPEEBS porque es el que indica los contenidos temáticos para lograr los propósitos, aunque no los siguen de manera lineal, o los complementan con "algunos temas no señalados pero favorables", temas que se encuentran en planes anteriores al 93, pero que ellos adaptan a las necesidades de los alumnos mediante estrategias y técnicas.

Junto con el PyPEEBS, después de la reforma educativa y con el fin de ayudar al profesor con sugerencias de actividades y estrategias para trabajar los cuatro ejes, se elaboró el Libro para el maestro, en realidad poco consultado por los profesores.

Con base en lo anterior se formuló la pregunta "O", cuyos resultados se registran en la tabla 15. Ésta se divide en cuatro bloques: el primero indica el número de encuestado. En el segundo se formula la pregunta "O" y se subdivide en tres columnas que son las opciones de respuesta. El tercero se divide en cinco columnas que corresponden a las opciones que tiene el encuestado, en caso que haya contestado "sí" a la pregunta "O". Los comentarios para los que

eligieron la opción afirmativa aparecen al pie de la tabla. El cuarto bloque recoge los comentarios de los encuestados que eligieron la opción negativa.

Tabla 15

Número de encuesta	O. ¿Al planear sus clases, toma en cuenta el Libro para el maestro?			En caso afirmativo señale una de las siguientes opciones:					En caso negativo, por favor comente a continuación
	SI	NO	No contesta	a) de vez en cuando	b) parcialmente	c) siempre pero con alguna modificación	d) siempre sin modificar	No contesta	
1	0	1	0	0	0	0	0	1	Solamente el libro de Texto
2	1	0	0	0	0	1 ^a	0	0	0
3	1	1	1	0	0	1 ^b	0	0	0
4	1	0	0	0	0	1 ^c	0	0	0
5	1	0	0	1	1	0 ^d	0	0	0
6	1	0	0	1	0	0 ^e	0	0	0
7	1	0	0	1	0	0 ^f	0	0	0
8	1	0	0	0	1	0 ^g	0	0	0
9	1	0	0	1	0	0 ^h	0	0	0
10	0	1	0	0	0	0	0	0	No, por que parece un recetario, mas bien elijo mis propias herramientas técnicas y didácticas
11	1	0	0	0	1	0	0	0	0
12	0	1	0	0	0	0	0	0	No tengo libro del maestro
13	1	0	0	1	0	0 ⁱ	0	0	0
1	0	1	0	0	0	0	0	0	Utilizo varios libros para el maestro
2	1	0	0	0	1	0 ^j	0	0	0
3	0	1	0	0	0	0	0	0	Me guió por el libro de texto
4	1	0	0	0	1	0 ^k	0	0	0
5	1	0	0	1	0	0 ^l	0	0	0
Total	13 = 72.22%	6 = 33.3%	1 = 5.6%	6 = 33.3%	5 = 27.8%	3 = 16.7%	0	1 = 5.6%	0

COMENTARIOS:

- Es un texto que contiene sugerencias validas y de acuerdo al enfoque.
- Para aprender con los alumnos y estar bien desarrollados las clases.
- Se debe considerar el conocimiento previo y la disposición del grupo, así como el tiempo necesario.
- En ocasiones retomo, juegos o sugerencias para llevar acabo la clase.
- Por que he tomado mas (sic) informaciones de otras dinámicas, para mejorar mi didáctica.
- Por que ya me he auxiliado de otras estrategias, técnicas y dinámicas similares o mas actualidades para desarrollar los temas.
- El libro del maestro es una fuente importante, aunque en muchos casos cambio algunas actividades, dependiendo de las características de los alumnos.
- Para algunos temas son buenas las sugerencias indicadas en el (sic).
- Me sirve como apoyo para algunas actividades.
- Por que otras las complemento de los cursos interanuales de la ENP.
- Me baso en el libro para el maestro sobre todo para acatar algunas actividades más ideas: crucigramas, sopas de letras, etc.
- Me ha dado muchas ideas para usar la didáctica de nuestra lengua.

A la pregunta "O" acerca de la planeación de clases con base en el *Libro para el maestro*, el 72.2% (13/18) respondió afirmativamente y el 16.7% (3/18) negativamente. Los del

primer grupo, 33.3% dice tomarlo en cuenta de vez en cuando, el 27.2% lo considera parcialmente y el 16.7% siempre, pero con algunas modificaciones. El 5.6% no contesta.

Los profesores comentan que: utilizan el Libro para el maestro porque contiene sugerencias válidas como juegos y está acorde con el enfoque; toman en cuenta las sugerencias aunque las adaptan dependiendo de las características de los estudiantes; porque mediante él se desarrollan bien las clases. Otros dicen que no lo utilizan porque toman más información de otras dinámicas similares o más actuales para desarrollar los temas. Los encuestados que lo utilizan de vez en cuando, dicen usar otros textos u otras estrategias diseñadas por ellos mismos.

El 33.3% no toma en cuenta este libro porque no lo tienen, y por tanto utilizan otros libros de texto o ellos se proveen de sus propias herramientas, ya que consideran que el Libro para el maestro parece más bien un recetario.

A la pregunta "¿Considera usted necesario realizar una evaluación diagnóstica de las capacidades lingüísticas de sus alumnos al inicio del ciclo escolar?", el 100% respondió que sí. Cabe señalar que al inicio del curso, las dos primeras semanas, llamadas propedéuticas, institucionalmente están dedicadas tanto a la convivencia con el alumno como a realizar un diagnóstico acerca de los conocimientos del español. Es importante destacar que estos diagnósticos se elaboran con preguntas de opción múltiple y en su mayoría se enfocan a la gramática.

En Iniciación Universitaria, la aplicación del diagnóstico es institucional y se informa a los profesores de los resultados. En los dos casos los profesores declararon que el diagnóstico es importante para conocer la situación personal y necesidades de cada uno de los estudiantes, y para iniciar el curso, planear y dosificar el programa.

Desde un punto de vista teórico los profesores no realizan realmente un diagnóstico; lo que hacen es un informe personal que consiste en conocer qué aprendieron del ciclo escolar inmediatamente anterior. En este diagnóstico los alumnos responden preguntas de sintaxis, ortografía o de conceptos tipo, ¿qué es el sujeto?, ¿cuáles son las palabras agudas? Así, una vez más notamos la incongruencia entre el enfoque comunicativo funcional y el manejo que hacen los profesores del contenido y las actividades quienes dejan de lado la pragmática.

IV. Evaluación

Este es el último apartado temático de este cuestionario y contiene cuatro preguntas indicadas con las letras P, Q, R y S. A continuación se presentan los resultados de cada una de ellas.

Tabla 16

Núm. de encuestado	P. ¿Considera necesario realizar una evaluación diagnóstica de las capacidades lingüísticas de sus alumnos al inicio del ciclo escolar?		En caso afirmativo señale por qué	No contesta
	SI	NO		
1	1	0	Es importante conocer los conocimientos como diagnostico para de ahí retomar el inicio del curso	0
2	1	0	Hay que conocer la situación personal de cada uno de los estudiantes.	0
3	1	0	Para checar sus avances personales con los clases.	0
4	1	0	Nos sirve como punto de partida para programar el curso	0
5	1	0	Para detectar los problemas que tienen de primaria o del ciclo anterior y proponer alternativas	0
6	1	0	Para saber el tipo de alumno que tengo y si hay alguno que tenga alguna discapacidad canalizarlo adecuadamente	0
7	1	0	Para detectar casos especiales o bien considerar las actividades a realizar con ello en una forma mas acorde a sus necesidades	0
8	1	0	Para conocer en donde tienen deficiencias y trabajar mas con ellas para fortalecerlas	0
9	1	0	De preferencia un examen de diagnostico al inicio del ciclo escolar así se conocen las deficiencias y se aclaran poco a poco en el transcurso	0
10	1	0	La expresión oral es un indicativo muy importante para conocer el grado del dominio lingüístico, en general del alumno, y partiendo de dicho diagnostico planear o dosificar el programa	0
11	1	0	0	1
12	1	0	Para distinguir las fallas del grupo y poner énfasis en ello	0
13	1	0	Por que de esa manera puedo evaluar por donde voy a comenzar y como.	0
1	1	0		
2	1	0	Para conocer sus conocimientos y sus carencias para cubrir esos espacios de temas o contenidos	0
3	1	0	Por que así me doy cuenta como están los alumnos en ortografía y redacción	0
4	1	0	Por que se sabe concretamente lo que requiere el alumno para contemplar su proceso formativo	0
5	1	0	Solo conociendo sus fortalezas y debilidades en la lengua se pude trabajar sobre ellas	0
18	18	0	0	1

La tabla 16 corresponde a la pregunta “P” acerca de si el profesor “considera necesario realizar una evaluación diagnóstica de las capacidades lingüísticas de sus alumnos al inicio del ciclo escolar”. Esta tabla consta de cinco bloques; de izquierda a derecha, el primero indica el número de encuestado; en el segundo está la pregunta, y se subdivide en dos columnas que

son las opciones de respuesta; el tercero registra la opiniones de los encuestados que contestaron “Sí”; la última columna corresponde al número de encuestados que no responden.

En la tabla 16 se observa que el 100% de los profesores sí consideran necesario llevar a cabo un diagnóstico, pues son conscientes de que este diagnóstico puede servir para conocer tanto los logros como las deficiencias de los alumnos, lo cual ayudaría a la planeación del trabajo.

La tabla 17 corresponde a la pregunta “Q”, acerca de la forma de evaluar al alumno. Consta de dos bloques: el primero con el número de encuestado y el segundo con la pregunta acerca de la modalidad de evaluación. Este bloque se divide en ocho columnas: siete de ellas, la letra “a” a la “g”, son las opciones de repuesta; la octava es para que el encuestado que eligió la opción “g) otras”, explique con “Cuáles” otras actividades evalúa a sus alumnos. Como puede verse, el mayor porcentaje se encuentra en “participación”, ya que el 77.8% (14/18) las toma en cuenta para evaluar a los alumnos, lo que denota que el trabajo activo del alumno es importante.

Tabla 17

Núm. de encuestado	Q. ¿Cómo evalúa a sus alumnos? Marque la (s) opción (es)							
	a) exámenes	b) participación	c) tareas periódicas	d) trabajos parciales	e) trabajos finales	f) tareas	g) otras	Cuáles
1	1	1	0	0	0	1	0	0
2	1	1	1	1	0	1	1	Toda actividad planeada que desarrolle habilidades lingüísticas
3	1	1	1	1	0	0	0	0
4	1	1	0	1	0	0	0	0
5	1	1	1	0	1	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	1	Evaluó su participación diaria
7	0	1	0	0	0	0	1	Un poco de todas
8	0	0	0	0	0	0	1	Todas las anteriores mas algunas mas
9	0	1	1	1	0	0	1	lectura ortografía
10	0	1	0	1	1	0	0	0
11	1	1	1	1	0	1	0	0
12	1	1	1	1	0	0	0	0
13	1	1	1	1	1	1	0	0
1								
2	1	1	1	1	0	0	0	0
3	1	1	1	0	0	0	1	0
4	1	1	1	1	0	1	1	auto evaluación
5	0	0	0	0	0	0	1	Es una combinación de las anteriores
18	11 = 61.1%	14 = 77.8%	10 = 55.6%	10 = 55.6%	3 = 16.7%	5 = 27.2%	8 = 44.4%	0

En segundo término se encuentran los exámenes utilizados por más de 50% de profesores (11/18). Las tareas periódicas y los trabajos parciales son considerados por el 55.6% (10/18). El porcentaje 44.4% corresponde a la opción “g) otras” entre las que destacan: la ortografía, la autoevaluación o las actividades planeadas para las clases. Los trabajos finales son tomados en cuenta por sólo 16.7% (3/18).

De lo anterior se destaca que la evaluación informal (participación) prevalece sobre lo formal (exámenes) y su aplicación periódica prevalece sobre la final. En la tabla 18 se aprecian estos mismos datos con más precisión. Así mismo, se corrobora que la lectura tiene un menor grado de importancia en el trabajo cotidiano del profesor.

Tabla 18

Número de encuestado	R. ¿Con qué periodicidad realiza usted sus evaluaciones? Marque la opción (es)								
	a) semana	b) mes	c) bimestre	d) trimestre	e) semestre	f) año	g) otras	Cuál	No contesta
1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	1	Permanente	0
3	0	1	1	0	0	0	0	0	0
4	0	1	0	0	0	0	0	0	0
5	1	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	1	Diaria	0
7	1	0	0	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0	0	0	1
9	0	0	1	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	1	Diaria	0
11	1	0	0	0	0	0	0	0	0
12	1	0	0	0	0	0	0	0	0
13	1	0	0	0	0	0	0	0	0
1									
2	0	1	0	0	0	0	0	0	0
3	1	1	0	1	0	0	0	0	0
4	0	0	1	0	0	0	1	En cada clase	0
5	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Total	6 = 33.3%	5 = 27.2%	3 = 16.7%	2 = 11.1%	0	0	4 = 22.3%	0	1 = 5.6%

Para conocer la periodicidad con la que los profesores realizan sus evaluaciones, se formuló la pregunta “R”, y los datos recabados se muestran en la tabla 18. Esta consta de dos bloques: el primero indica el número de encuestado, mientras que el segundo se divide en nueve columnas, las siete primeras marcadas con las letras de la “a” a la “g”; la octava columna corresponde a la opción “otras” y la novena registra el número de profesores que no responden.

En la tabla se observa que el 33.3% (6/18) de los profesores señala la semana como la periodicidad con la que realizan su evaluación; el 27.2% (5/18) la lleva a cabo cada mes, tres de ellos (16.7%) lo hacen bimestralmente y dos (11.1%) trimestralmente. Finalmente, cuatro de ellos (22.3%) marca la opción “otras” y especifican que la evaluación la realizan a diario.

Tabla 19

Número de encuestado	S. ¿Realiza usted una evaluación global al término del ciclo escolar? Escoja la opción		En caso afirmativo, por favor, comente a continuación	En caso negativo, por favor comente a continuación	No comenta
	SI	NO			
1	0	1	0	No por que el alumno se le conoce y si ha cumplido con sus tareas ha aprobado sus exámenes, con eso es mas que suficiente para saber el grado de conocimientos, habilidades, aptitudes y destrezas que ha alcanzado.	0
2	1	0	A partir del diagnostico se programa actividades de evaluación de cada uno de las habilidades lingüísticas	0	0
3	1	0	Los trabajos en general	0	0
4	1	0	Se realiza la recopilación y análisis de actividades y sus propósitos para dialogar acerca de los logros o diferencias, para plantear las actividades subsecuentes	0	0
5	1	0	Para corroborar sus avances, retroalimentar conocimientos	0	0
6	1	0	Si para saber en donde hubo errores, tomando en cuenta el aprendizaje logrado. Haciendo ajustes , o mejoras, al siguiente ciclo escolar	0	0
7	1	0	Es conveniente evaluarnos a través de los alumnos. De igual forma evaluamos los contenidos del programa y los avances de las estrategias que manejamos puesto que la adquisición y aplicación del conocimiento se ve a corto, mediano y largo plazo.	0	0
8	0	1	0	Aun no sé, pero si me gustaría hacerlo para revisar en que falle y como mejorar estos obstáculos	0
9	0	1	0	Por que realizo una evaluación continua ya no considero necesario realizar una final	0
10	0	1	0	Por la relación que tiene con la idea de la continuidad del aprendizaje construido por ellos mismos no con la idea de un aprendizaje.	0
11	0	1	0	0	1
12	1	0	Para saber que tanto se avanzo con el grupo	0	0
13	1	0	Me es útil para saber que debo mejorar y buscar alternativas	0	0
1					
2	1	0	Es continua y al final del trimestre reúno las actividades realizadas en este periodo	0	0
3	0	1	0	Por que voy evaluando durante todo el ciclo escolar	0
4	1	0	Realizo una auto evaluación cada trimestre. Se le cuestiona al alumno sobre lo que aprendió, los conocimientos previos, el conocimiento recuperado, las actividades que mas le gusta, lo que logro y lo que se propone lograr para cada habilidad lingüística	0	0
5	0	1	0	Generalmente no, por que no me alcanza el tiempo del curso	0
Total	10 = 55.6%	7 = 38.8%		0	1

La última pregunta de este apartado (y del cuestionario) es la indicada con la letra "S" y la tabla 19 muestra los datos recabados. Ésta se divide en cinco bloques; de izquierda a derecha, el primero indica el número de encuestado; en el segundo se formula la pregunta "S" y se divide en dos columnas que son las opciones de respuesta.

El tercer bloque es para los comentarios de quienes eligieron la opción "Sí", mientras que el cuarto bloque es para los comentarios de quienes escogieron la opción negativa. Finalmente, la última columna registra el número de encuestados que no hace comentario alguno.

Como se aprecia en la tabla 19, el 55.6% (10/18) de los profesores realizan una evaluación global al final del ciclo escolar; algunos de ellos dicen que ésta les sirve para saber cuánto avanzaron los alumnos y lo que puede mejorar el siguiente ciclo escolar, mientras que otro dice que la evaluación es periódica, no sólo global.

Los profesores que contestan que no realizan una evaluación global al finalizar el ciclo escolar, equivalen al 38.8 (7/10). Entre sus argumentos destaca que no la consideran necesaria, ya que si el alumno ha trabajado durante el ciclo escolar, lo tiene aprobado; también dicen que no la llevan a cabo porque realizan una evaluación continua y ya no es necesaria una evaluación global. En este caso, los profesores no son conscientes de que una evaluación global sirve para saber cuáles son los logros y alcances y qué es lo que falta por hacer para mejorar.

Cabe hacer un comentario de conclusión parcial a partir del análisis anterior. En general, en los cuestionarios aplicados a profesores de secundaria y de Iniciación Universitaria, muestran que a pesar de las reformas y los cursos, los profesores continúan con las clases tradicionales, donde lo importante es la cantidad y aquello que sea más evidentemente evaluable; por ello no le otorgan gran importancia a la comprensión lectora y escritura de textos, es decir, al proceso de aprendizaje en el que el profesor promoverá el desarrollo de las capacidades del alumno que le permitan enfrentarse a un texto y comprenderlo.

Los profesores se interesan poco por llevar al salón de clases el conocimiento del español en cuanto a su uso; se preocupan más por cumplir con lo requerido administrativamente e ignoran todo lo relacionado con el aprendizaje en cuanto a capacidades comunicativas. Conocen la generalidad de los programas, sin embargo los aplican más en consideración a sus propias necesidades y no a partir de lo que el alumno requiere.

En cuanto a comprensión lectora y escritura de textos, las respuestas de los profesores revelan que no tienen claro en qué consisten, además de que no consideran que la lectura y escritura sea un proceso de aprendizaje continuo y gradual.

Una de las soluciones sería que a los profesores no sólo se les dijera qué hacer, sino además cómo llevar a cabo estrategias encaminadas a lograr la adquisición de las habilidades necesarias para comprender lo que se lee y para escribir textos.

2.2 ENCUESTA PARA PROFESORES DE PREPARATORIA

El estudio exploratorio que se presenta a continuación sigue la línea del cuestionario anterior. Este **Cuestionario # 2** se llevó a cabo en el mes de agosto de 2006, con el fin específico de conocer la actitud de los docentes del nivel medio superior en el desempeño de su labor didáctica en el ámbito de las competencias lingüísticas: leer y escribir, así como para conocer sus estilos de enseñanza y su conocimiento del programa de la materia que imparten.

Los criterios de elaboración son los utilizados para el Cuestionario # 1, sólo que en este caso se tomó en cuenta el programa vigente de Lengua española, 1996. El Cuestionario #2 para profesores de Educación Media Superior se aplicó a seis profesores de la Escuela Nacional Preparatoria, Plantel 6, "Antonio Caso", del turno vespertino, la selección se hizo con base en el grado escolar que imparten: cuarto grado de preparatoria.

El instrumento empleado para la encuesta consta de una introducción y cuatro apartados temáticos distribuidos de la misma forma que en el Cuestionario # 1.

1) *Instrumentos*

A continuación describo los apartados temáticos:

I. El primer apartado lleva el título: "Conocimiento del programa de Lengua Española, 1996". Comprende cinco ítems identificados con las letras A, B, C, D y E.⁴ El primer ítem presenta un encabezado con la opción: "sí" o "no"; en este caso, según sea la respuesta, se remite a otra opción: "conocimiento total" o "conocimiento parcial". El segundo ítem, "B", consta de un encabezado con varios incisos para elegir. Los ítems C y D contienen un encabezado con opción "sí" o "no". El ítem E contiene una pregunta con tres posibles variables: "sí", "parcialmente" y "no". Al final de cada uno de estos tres últimos ítems, existe un encabezado y espacio para comentar al respecto.

II. La segunda parte: "Sobre la importancia de la comprensión lectora y escritura de textos

⁴ Para el encabezado de cada ítem de todos los apartados temáticos, véase el **Anexo 2**.

en el bachillerato", consta de siete ítems marcados con las letras F, G, H, I, J, K y L. Las preguntas F, G y J tienen respuestas de opciones identificadas con las letras a, b, c, d, e y f. Al final de cada pregunta existe un espacio para el comentario correspondiente. La letra I tiene como encabezado una pregunta abierta, mientras que las letras K y L solicitan la escritura de estrategias para la comprensión lectora y escritura de textos, respectivamente.

III. "Planeación" es el tercer apartado temático que incluye cuatro ítems: la letra M, N, O y P tienen como encabezado una pregunta cuya respuesta tiene como opción "Si" o "No"; dependiendo de la respuesta se ofrecen otras opciones y al final de cada una se otorga espacio para un comentario breve.

IV. "Evaluación". Es el último apartado temático, el cual contiene cinco ítems identificados con las letras: Q, R, S, T y U. A cada letra corresponde ya sea una pregunta con dos posibles variables, o bien, una pregunta con respuestas de opción múltiple; al final de cada una hay un espacio para un comentario breve.

2) *Aplicación*

Una vez elaborada la prueba diagnóstica, se llevó a cabo la fase preliminar de su aplicación con una muestra piloto para tres personas que imparten clases de lengua a nivel bachillerato, con el objetivo de obtener datos para mejorar la prueba a partir de los comentarios de los informantes objeto de la aplicación. Sus observaciones fueron:

1. Sólo observar que el cuestionario te hace reflexionar sobre tu trabajo y te lleva a pensar: "¿qué estoy haciendo en el salón de clases?"
2. No es necesario tanto espacio para los comentarios, ya que son específicos.
3. Engrapando otra hoja para que en caso de que el profesor quiera hacer un comentario extra, como se dice al final del cuestionario, tenga la oportunidad de hacerlo en ese espacio.

Posteriormente se realizaron las correcciones propuestas al cuestionario y se pasó a la elaboración final del mismo. Después se llevó a cabo la selección de profesores de la ENP que imparten clases a alumnos de cuarto grado, en la asignatura de Lengua Española. El criterio de selección respondió a la necesidad práctica de acceder a personas dispuestas a ser encuestadas.

3) *Procedimiento de análisis de datos*

En este apartado voy a presentar la información recabada de la aplicación del Cuestionario # 2. Los resultados se presentan en tablas o cuadros y corresponden a cada uno de los apartados temáticos del cuestionario. Con el fin de tener una primera impresión de los resultados, se presentan cuadros que corresponden a cada una de las preguntas.

I. *Conocimiento del Programa de Estudios de la Asignatura de Lengua Española 1996 (PEALE)*

La tabla 20 pertenece al primer apartado temático, "A", del cuestionario, y se divide en cuatro bloques: el primero indica el número del encuestado (del 1 al 6); el segundo se divide en dos columnas para las respuestas. El tercer bloque tiene dos opciones en caso de que haya respondido afirmativamente a la pregunta del segundo bloque. El último corresponde al comentario en caso de que la respuesta sea negativa. El 100% (6/6) respondió que conoce los propósitos del programa de Lengua Española, sin embargo sólo 16.7% (1/6) lo conoce totalmente y 83.3% (5/6) lo conoce en forma parcial.

Tabla 20

Número de prueba	A. ¿Conoce usted los propósitos del Programa de la asignatura de Lengua Española?		En caso afirmativo, seleccione la opción		En caso negativo, por favor, comente al respecto
	SI	NO	a) conocimiento total	b) conocimiento parcial	
1	1	0	1	0	0
2	1	0	0	1	0
3	1	0	0	1	0
4	1	0	0	1	0
5	1	0	0	1	0
6	1	0	0	1	0
Total	6 = 100%	0	1 = 16.7%	5 = 83.3%	0

La tabla 21 contiene la información obtenida para la letra "B" y se divide en cuatro columnas que contienen los datos escritos por los encuestados respecto a los propósitos que consideran más relevantes en el PEALE. Es importante observar que los encuestados escribieron los que según su consideración son los más importantes, pero ninguno explicó por qué lo son. Ajuicio de ellos los propósitos más importantes giran en torno a la expresión oral, expresión escrita y literatura.

Tabla 21

B. Enumere los propósitos que a su consideración sean los más relevantes en el programa de la Lengua Española y por favor señale por qué			
1)	2)	3)	4)
Enriquecer la expresión oral y escrita del estudiante	En caminar la sensibilidad del estudiante ante textos literarios	Mejorar las capacidades lectoras del alumno	0
Que el alumno reflexione acerca de la lengua	Desarrollar habilidades de lectura y escritura	0	0
Saber escuchar	Comprensión lectora	Comprensión escrita	0
Desarrollar la capacidad de análisis	Desarrollar la capacidad de resolver problemas	Desarrollar la capacidad para expresar conocimientos y emociones	Desarrollar la capacidad de síntesis
Comprensión lectora	Comprensión escrita	Buena ortografía	Expresión oral
Que se expresen bien	Que comprendan lo que leen	Que sepan escribir sin faltas de ortografía	0
0	0	0	0

La tabla 22 presenta los datos correspondientes a la pregunta "C" acerca de la relación entre programas y planeación de clase. Los datos porcentuales se distribuyen en las cuatro columnas centrales, en las cuales se advierte lo siguiente: todos los profesores manifiestan tomar en cuenta el programa oficial vigente para la planeación de sus clases, pero sólo el 33.3% lo hace completamente, mientras que el 66.7% lo hace parcialmente. De ahí que se desprende la escasa consideración de los profesores por el programa, que deja de ser un punto de referencia válido para una programación de la enseñanza del español con un núcleo común de convergencia.

Tabla 22

Número de encuestado	C. ¿El programa mencionado es importante para la planeación de sus clases? Señale usted la opción		En caso afirmativa, elija la opción, si escoge la opción, Escriba los puntos del programa que usted sigue.		En caso negativo, por favor, explique en el espacio a continuación
	SI	NO	a) Completamente	b) parcialmente	
1	1	0	0	1	0
2	1	0	1	0	0
3	1	0	0	1	0
4	1	0	0	1	0
5	1	0	0	1	0
6	1	0	1	0	0
Total	6 = 100%	0	2 = 33.3%	4 = 66.7%	0

La tabla 23 se divide en cuatro bloques: el primero indica el número de encuestado; el segundo pertenece a la pregunta "D" acerca de si los propósitos del programa son alcanzables; este bloque se divide en dos columnas que son las opciones de respuesta; el tercer bloque es para que expliquen "cuáles son alcanzables" cuando hayan respondido afirmativamente, y la última columna contiene las respuestas de los encuestados cuando optaron por "no alcanzables".

El 33.3% (2/6) dicen que sí es posible alcanzar los propósitos y el 66.7% (4/6) considera que no lo son. Los propósitos que consideran alcanzables son los relacionados con la comprensión lectora. Quienes respondieron que no eran alcanzables explicaron que ello se debía: "al desinterés de los alumnos; a que cada vez la tecnología va ganando terreno; porque a los alumnos les cuesta trabajo leer y escribir, o porque son muchos temas y a veces no da tiempo de verlos todos".

Tabla 23

Número de encuestado	D. ¿Es posible alcanzar los propósitos marcados por Programa de estudio la asignatura de Lengua Española?		En caso afirmativo ¿Cuáles son alcanzables?	En caso de que usted considere que no son alcanzables, por favor comente a continuación
	SI	NO		
1	1	0	Aumentar la percepción del alumno en el análisis de textos. Ayudar a elegir estrategias de lectura en el análisis de textos	0
2	0	1	0	Por que son muchos temas y no da tiempo de verlos con calma
3	1	0	Seré sincera los dos últimos ciclos escolares me he enfocado a fomentar la lectura; tanto crear el hábito lector como la comprensión lectora y he dejado un poco los aspectos literarios. En este sentido si he alcanzado en un 70% los objetivos. Y de la lectura parto para trabajar la redacción ahí no he podido alcanzar satisfactoriamente los objetivos	0
4	0	1	0	Por que el alcance depende de factores que comúnmente no son considerados en lo planes de estudio, tales como el índice de lectura en México, es decir que hay problema en cuanto a que el alumno no tiene interés por las obras literarias ni por el aprendizaje de la ortografía, debido a que su mundo es más tecnológico
5	0	1	0	Primero el programa es muy amplio y las ocho unidades no se pueden abarcar en un ciclo escolar además muchas veces los alumnos no entienden un tema y hay que explicarlo eso atrasa
6	0	1	0	No por que la mayoría de los alumnos no han adquirido los conocimientos necesarios y a veces uno tiene que detenerse para explicar algo que se supondría ya debieron aprender en otros grados
total	2 = 33.3%	4 = 66.7%	0	0

La tabla 24 se presenta en un orden de izquierda a derecha: la primer columna indica el número del encuestado; la segunda la pregunta "E" del cuestionario acerca del cumplimiento de los propósitos del programa de estudio y los datos de las respuestas opcionales. El tercer bloque de columna es para el comentario del encuestado en caso de que su respuesta haya sido afirmativa. En el cuarto recuadro se señalan los comentarios que justifican las respuestas anteriores, el quinto y último bloque es para los comentarios de quienes respondieron negativamente.

Tabla 24

Número de encuestado	E. ¿Considera que los temas de la asignatura de Lengua Español están encaminados a cumplir los propósitos del programa de estudio?			En caso Afirmativo comente por favor	Si señaló la opción "parcialmente" escriba cuáles, según su criterio, son los propósitos que tienen relación con los temas de los programas de la asignatura de Lengua Española	En caso negativo comente a continuación
	Si	Parcial	No			
1	0	1	0	0	Los temas referentes a la historia literaria favorecen para experimentar con textos de diversos sustratos, histórico y social, sin embargo debemos trabajar otros tipo de texto	0
2	0	1	0	0	Teóricos	0
3	0	1	0	0	Desde mi punto de vista, los propósitos tiene relación con los temas del programa, el saber leer, saber escuchar, saber escribir y saber comprender; todos tiene relación, únicamente que en el momento de llevarlos a la práctica se complica por la deficiencias de los alumnos por que en un momento determinado nos detenemos por un porcentaje de los alumnos que no logran avanzar.	0
4	0	1	0	0	Desarrollo de capacidad analítica, puesto que se lee frecuentemente y se analiza las obras. Sin embargo hay un problema con el programa por que trata de abarcar múltiples temas, épocas literarias y autores. Esta hace que no se analice con profundidad	0
5	0	1	0	0	Disfrute de la literatura y lograr una comunicación eficaz	0
6	0	0	1	0	0	No por que señala que deben desarrollar habilidades de comprensión de textos y escrita y el programa en si trabaja más lo de gramática, ortografía y géneros literarios
total	0	5 = 83.3%	1=16.7%	0	0	0

Es interesante observar que ninguno de los encuestados considera que los temas del programa de Lengua Española están encaminados a cumplir los propósitos del mismo. El

83.3% (5/6) considera que los cumplen parcialmente y lo justifican diciendo que los que tienen relación con los propósitos, son los que tienen que ver con la historia literaria o con los ejes de la lengua marcados por el programa, tales como el saber leer, saber escuchar, saber escribir y saber comprender. El 16.7% (1/5) de profesores opina que se relaciona con lo teórico o analítico; esto denota que los profesores no conocen cuáles son los propósitos del programa, contradiciendo así la información que dieron en el punto "A", en el que el 100% dijo conocerlos.

El 16.7% (1/6) considera que no se alcanzan porque, por un lado, los propósitos hablan de desarrollar la comprensión lectora y escritura, y por otro los temas se refieren más a la teoría literaria, ortografía y gramática, pero fuera de contexto.

II. Sobre la importancia de la enseñanza de la comprensión lectora y escritura de textos en el bachillerato.

La tabla 25 presenta los resultados relativos a la pregunta "F" de este apartado, acerca de la importancia que se da a la comprensión lectora en el PEALE. La tabla se divide en tres bloques: siguiendo un orden de izquierda a derecha, el primero indica el número de encuestado; el segundo formula la pregunta y contiene las opciones de respuesta. La última recoge los comentarios de los encuestados, según hayan respondido. El 50% (3/6) de los encuestados considera que se le da una importancia regular a la comprensión lectora en los programas de estudio. El 33.3% (2/6) piensa que es alta y al 16.7% (1/6) le parece que es suficiente.

Los profesores enfatizan que el enfoque del programa es comunicativo funcional y que por ello trabajan diversos textos. Sin embargo, como son muchos los temas, se dedica poco tiempo real a la comprensión lectora. Otros evidencian la incongruencia del programa al centrarse en géneros y corrientes literarias más que en los textos mismos. Otros más dicen que la importancia de la lectura está dada en los programas, pero que los alumnos se muestran reacios a la lectura de textos clásicos, por ejemplo.

Tabla 25

Núm. de encuestado	F. ¿Qué importancia se da a la comprensión lectora en los programas de estudio en la signatura de Lengua Española? Marque la opción correspondiente						De acuerdo con la opción marcada, comente brevemente en el espacio a continuación
	a) insuficiente	b) suficiente	c) regular	d) alta	e) muy alta	f) otra	
1	0	0	1	0	0	0	Algunos temas tiene contempladas más horas que otros temas se favorece el contacto histórico de textos antiguos y se margina con mucho la producción contemporánea
2	0	1	0	0	0	0	Por que hay otros temas que ver
3	0	0	0	1	0	0	El programa de acuerdo al enfoque comunicativo marca y enfatiza se trabaje con la habilidad lectora; sin embargo, depende de cada profesor, ya que cada quien le va a dar un enfoque distinto. En mi caso, como ya mencioné si le doy un peso muy importante a lo largo del ciclo escolar. Para lo anterior trabajamos con diversos tipos de texto: periodísticos, científicos, literarios; tanto breves como extensos.
4	0	0	1	0	0	0	Por los motivos anteriores, sobre todo habría que considerar el bajo índice de lectura. Las obras clásicas casi no se leen y hay un rechazo a la prelectura, es decir, que los alumnos piensan que los clásicos son fastidiosos y, por lo tanto, los alumnos se muestran rebeldes ante un clásico. No quieren entenderlos
5	0	0	0	1	0	0	Se supone que el propósito es que los alumnos tengan dominio de la lectura del análisis literario y de la expresión oral por eso su importancia es alta dentro del programa
6	0	0	1	0	0	0	Como dije antes sólo se pide que lean textos de alguna corriente literaria y proponen actividades específicas para hacerlo
Total	0	1 = 16.7%	3 = 50%	2 = 33.3%	0	0	0

La tabla 26 muestra los resultados obtenidos a partir de la pregunta "G", la cual indaga sobre la importancia que los programas otorgan a la expresión escrita. Se divide en tres bloques: el primero indica el número del encuestado; el segundo contiene los datos porcentuales de las opciones de respuesta y el último los comentarios de acuerdo con la opción elegida.

El 66.7% considera que la importancia que se le da a la expresión escrita dentro de los programas es regular, el 16.7% dice que es suficiente y otro 16.7% piensa que es alta. Esto significa que para la mayoría los programas no le otorgan mayor importancia ni a la comprensión lectora ni a la escritura de textos.

Los comentarios al respecto giran en torno a las mismas razones de lo que sucede con la lectura: que los programas abarcan mucho y los resultados son pocos; que se da más importancia a la gramática que a la expresión de ideas; que es sólo un requisito al final de

cada unidad; o pareciera ser opcional y algunos profesores omiten esta actividad. Es importante destacar que además se comenta que a veces ni los propios docentes saben redactar bien.

Tabla 26

Núm. de encuestado	G. ¿Qué importancia se da a la expresión escrita en los programas de estudio, en la asignatura de Lengua Española? Marque la opción correspondiente.						De acuerdo con la opción marcada, comente brevemente en el espacio a continuación
	a) insuficiente	b) suficiente	c) regular	d) alta	e) muy alta	f) otra	
1	0	0	1	0	0	0	Los puntos en el programa dan pie para que la expresión escrita se emplee como elemento a evaluar opcional. De esta forma, existen profesores que conozco que hacen caso omiso de este rubro. En lo personal, procuro evaluar este aspecto por que me permite hacer observaciones directas
2	0	0	1	0	0	0	Los pongo a escribir poco
3	0	0	0	1	0	0	En el programa de estudio se marca trabajar en la redacción y la escritura; sin embargo, en la práctica este punto es muy difícil trabajarlo con los alumnos. Y de ser sincera en ocasiones "nosotros" como profesores también tenemos carencias en el momento de redactar, por que desgraciadamente en la Facultad no aprendimos y ha sido en la docencia que hemos aprendido.
4	0	1	0	0	0	0	Por las razones anteriores el programa de estudios trata de abracar mucho y el resultado es poco. Se le da más importancia a la gramática que a la expresión de ideas. Pienso que la gramática plantea problemas sobre la lengua que ni un especialista en el tema puede resolver
5	0	0	1	0	0	0	Regular pues en los temas sólo se marca que escriban una que otra actividad, algunas veces fuera de contexto
6	0	0	1	0	0	0	Dice que escriban textos pero sólo son para cumplir con algo escrito en cada unidad
Total	0	1 = 16.7%	4 = 66.7%	1 = 16.7%	0	0	0

La tabla 27 muestra el grado de importancia que el profesor asigna a la comprensión lectora en su curso de Lengua española. Se divide en dos bloques: el primero registra el número de encuestado y en el segundo se transcriben los comentarios que le asigna a la comprensión lectora. En este caso, el 83.3% de los encuestados otorgan un alto valor a la comprensión lectora en sus clases, como se aprecia en las transcripciones de los comentarios de los profesores en la tabla 27.

Tabla 27

Número de encuestado	H. ¿Qué grado de importancia y por que le asigna usted a la comprensión lectora en su curso de Lengua Española? Escriba por favor en el espacio correspondiente.
1	Tal vez hasta un 30% o 50%, para este aspecto básico no se puede omitir. Hacerlo sería un grave error, pues es una herramienta básica para el estudio
2	Alta por que creo que deben leer mucho
3	Un 80% por que si el alumno no logra no siquiera comprender las indicaciones que hace el profesor, no podrá comprender lo escrito por sencillo que parezca. Es importante que el alumno sepa escuchar, asimilar, para poder comprender y así poder soltar sus ideas y escribirlas
4	Tiene una importancia alta por que de ello depende que el alumno se interese por la lengua. Si el alumno comprende una lectura, entonces le encuentra gusto, si no le entiende la lectura se le hace pesada, aburrida y odiosa.
5	Creo que la comprensión lectora es muy importante para que los alumnos formen sus pensamientos, por eso le otorgo la mayor parte del tiempo a la lectura, además las ocho unidades marcan leer textos literarios, periodísticos, etc.
6	Alto por que es importante que entiendan lo que leen

La tabla 28 muestra los datos relativos a la pregunta "I" acerca del grado de importancia que el profesor asigna a la expresión escrita en el curso del PEALE. Se divide en dos columnas: la primera indica el número de encuestado y la segunda contiene los comentarios de los profesores respecto a la importancia que le asignan a la expresión escrita. El 83.3% (5/6) otorgan una importancia alta a la expresión escrita en sus clases, como se evidencia en sus comentarios transcritos en la tabla 28.

Tabla 28

Número de encuestado	I. ¿Qué grado de importancia y por qué le asigna usted a la comprensión escrita en su curso de Lengua Española? Escriba por favor en el espacio correspondiente.
1	Le doy la misma importancia que la expresión oral 30% o 40% aprox. Según se presente el caso.
2	Alta por que no saben escribir bien y hay que desarrollar esa habilidad.
3	La expresión escrita va de la mano con la comprensión lectora. Una vez que el alumno aprende a comprender un escrito puede pasar a organizar sus ideas y escribirlas.
4	También un grado alto puesto que si el alumno se comunica con otros de manera óptima, su desarrollo como profesional será más fácil.
5	Creo que es importante que los alumnos expresen claramente su pensamiento por escrito por eso los pongo a escribir a partir de la lectura.
6	Alto por que deben saber expresar claramente lo que quieren.

Cabe destacar que, según los datos de las dos tablas anteriores, es muy importante para los profesores tanto la comprensión lectora como la expresión escrita en las clases que

imparten. Sin embargo, no tienen estrategias pertinentes para que los alumnos desarrollen sus habilidades en la comprensión lectora y escritura de textos.

La tabla 29 se divide en dos bloques. El primero indica el número de encuestado y el segundo contiene la pregunta "J" y se subdivide en seis opciones de respuesta que van de los incisos "a)" a "f)"; para los que marcaron la opción "f) otros", se encuentra una séptima columna, donde se especifican "cuáles" son esas otras opciones. Para la pregunta "J. Según usted, ¿en qué consiste escribir textos?", 66.7% eligió la opción "f) otros", y sus comentarios se transcriben fielmente. Es interesante que 33.3% (2/6) cree que escribir textos es escribir cartas y que otro porcentaje igual (33.3%) indica que escribir textos se reduce sólo a transcribir. Esto evidencia la idea equivocada que algunos encuestados tienen con respecto a la escritura de textos, lo cual de alguna manera repercute en el aprendizaje de los alumnos.

Tabla 29

No contesta	J. Según usted ¿En qué consiste "escribir textos"? Escoja su opción						
	a) Escribir poemas	b) Escribir cartas	c) Escribir novelas	d) Transcribir textos	e) Escribir dictados o copias	f) otras	Cuáles
0	0	0	0	0	0	1	Crear un documento escrito para comunicar de forma adecuada el mensaje
0	0	0	0	0	0	1	Temas que los alumnos quieran manifestar
0	0	1	0	1	0	0	0
0	0	0	0	0	0	1	0
0	0	0	0	0	0	1	0
0	0	1	0	1	0	0	Escribir apuntes o textos de temas que les interesen
0	0	2 = 33.3%	0	2 = 33.3%	0	4 = 66.7%	0

La tabla 30 versa sobre las estrategias que el maestro utiliza para la comprensión lectora de un cuento. Se divide en dos bloques: el primero indica el número del encuestado y el segundo

se divide en cuatro opciones de respuesta que corresponden a las estrategias utilizadas para la comprensión lectora de un cuento.

La mayoría de los encuestados enumera sólo actividades que no están encaminadas precisamente a la comprensión lectora, sino a la realización de una serie de tareas a partir de la lectura, como se aprecia en las transcripciones.

Tabla 30

Número de encuestado	K. Enumere por favor las estrategias que utiliza para la comprensión lectora de un cuento			
	1)	2)	3)	4)
1	Comentario de texto	Selección de palabras clave	Conocer la estructura del texto	Conocer el tipo de texto que se trata
2	Prelectura, lectura y poslectura	Comentario al final de la lectura	0	0
3	Pre-lectura, lectura, pos-lectura	En otras ocasiones les hablo del autor y de ciertos momentos importantes del cuento y los invito para que ellos busquen y complementen el cuento	En este ciclo escolar, practique con las adivinanzas. Les daba un fragmento , un personaje y ellos se quedaban con curiosidad e investigaban cual era el cuento para leerlo post en el salón de clases	0
4	Exploración	Platica introductoria de situaciones	0	0
5	Activación de conocimientos previos	Lectura Grupal	Comentario después de la lectura	0
6	Actividades de lectura, prelectura y después de la lectura	0	0	0

La tabla 31 muestra las estrategias del profesor para que los alumnos escriban textos. Se divide en dos bloques: el primero indica el número de encuestado; el segundo se divide en seis columnas que corresponden a las actividades que llevan a cabo los profesores para que sus alumnos escriban textos. Es evidente que no son propiamente estrategias sino tareas que no presentan una secuencia ni una gradación.

Tabla 31

Número de encuestado	L. Escriba por favor las estrategias que utiliza para que los alumnos escriban textos					
	1)	2)	3)	4)	5)	6)
1	Que escriban sobre los intereses, ejemplo: Sobre la vida. Poco a poco, permitir que el chico elija, hasta donde sea posible su tema. Nadie escribe sobre lo que no le importa	0	0	0	0	0
2	Resúmenes	Escritura de anécdotas	Crónica de algo que sucede en la escuela	0	0	0
3	Partimos del resumen, subrayar en el texto ideas importantes	Luego que escriban son sus propias palabras lo que entendieron de lo subrayado.	Intercambio de cuadernos, tarjetas, etc. en clase y entre ellos y yo corregimos.	Se intercambian cartas anónimas entre ellos, sobre comentarios de lecturas, vivencias y vamos corrigiendo la redacción	0	0
4	Seguir modelo	Ejercicios imaginarios (imaginar x ^{ma} situación)	Lluvia de ideas	Relación de hechos	Tener propósitos	Estímulos como imágenes, películas, historietas, noticieros, etc.
5	A partir de la lectura de un texto escriben un comentario	Escriben textos parecidos a los que leen	0	0	0	0
6	Les doy una frase y a partir de ella ellos deben desarrollar el tema por escrito	A partir de un cuento o un texto ellos escriben su opinión	0	0	0	0

III. Planeación

La primera tabla de este apartado temático —tabla 32— se divide en cuatro columnas: de izquierda a derecha, la primera indica el número de encuestado; la segunda contiene las opciones de respuesta a la pregunta "M" acerca de si los alumnos conocen el programa; la tercera registra los comentarios de los profesores cuya respuesta es afirmativa y la última los comentarios de quienes respondieron negativamente.

El 100% de los encuestados responde que sí lo dan a conocer utilizando diferentes modalidades que varían de profesor a profesor, como se puede ver en la transcripción de sus comentarios.

Tabla 32

Número de encuestado	M. ¿Sus alumnos conocen el programa?		En caso afirmativo, comente por favor, en el espacio que esta a continuación:	En caso negativo comente por favor, en el espacio que esta a continuación:
	SI	NO		
1	1	0	Lo tiene en fotocopias. Entrego un juego y ellos se encargan de reproducirlo. Se revisa en clase para comentarlo	0
2	1	0	Por que es un requisito, lo dicto al inicio del curso	0
3	1	0	Al inicio del curso escolar se les da a conocer el objetivo(s) de la materia y los contenidos. Los alumnos pegan en su cuaderno el programa en vez comentado en clase. Les sirve de guía	0
4	1	0	Conocen el programa por que se les tiene que dar al principio del curso y posteriormente, se sigue.	0
5	1	0	Se los doy a conocer al inicio del ciclo escolar para que sepan que es lo que se vera en las clases	0
6	1	0	Se los doy a conocer para que sepan se que hablaremos además es importante por que es una guía para el estudiante	0
Total	6	0	0	0

La tabla 33 corresponde a la pregunta "N" acerca de que si el profesor cuenta con un plan de organización de sus clases. Se divide en cuatro bloques: de izquierda a derecha, el primero indica el número de encuestado y el segundo contiene las dos opciones de respuesta (Sí /No) a la pregunta "N". El tercer bloque contiene las opciones de respuesta en caso de que hayan respondido afirmativamente. En el cuarto bloque, de acuerdo con la opción elegida, se anotan los comentarios, los cuales se transcriben al pie de la tabla.

Como se puede apreciar en la distribución de los datos porcentuales, el 100% (6/6) de los profesores manifestó contar con un plan de organización personal de sus clases; de ellos, el 66.7% (4/6) lo realiza de manera semanal; 16.7% (1/6) lo lleva a cabo mensualmente, y otro 16.7% lo hace por periodo. Los argumentos que esgrimen los profesores se hallan transcritos al pie de la tabla.

Tabla 33

Núm. de encuestado	N. ¿Cuenta usted con un plan de organización personal de sus clases?, conteste por favor eligiendo su opción		En caso afirmativo marque su opción.					Con base a su opinión, a continuación, comente brevemente la(s) opción(es) marcadas				
	SI	NO	a) semanalmente	b) mensualmente	c) bimestralmente	d) por periodo	e) otros	a)	b)	c)	d)	e)
1	1	0	1	0	0	0	0	0	1 ^d	0	0	0
2	1	0	0	1	0	0	0	0	1 ^e	0	0	0
3	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1 ^f	0
4	1	0	1	0	0	0	0	1 ^a	0	0	0	0
5	1	0	1	0	0	0	0	1 ^b	0	0	0	0
6	1	0	1	0	0	0	0	1 ^c	0	0	0	0
Total	6 = 100%	0	4 = 66.7%	1 = 16.7%	0	1 = 16.7%	0	0	0	0	0	0

COMENTARIOS:

- Me parece mejor por que puedo modificar según las necesidades del curso.
- Cada semana pues así puedo tomar en cuenta lo que han aprendido o no y avanzar o detenerme para volver a explicar.
- Por que me permite avanzar según las características del grupo.
- Organización semanal que me permite repasar temas vistos para complementar u organizar.
- Por los inconvenientes eso me permite saber que temas daré, me da mayor flexibilidad.
- Al inicio del ciclo escolar realizo una planeación por cada periodo, tanto de las lecturas, los temas y las didácticas.

Por otra parte, el 33.3% (2/6) de los encuestados planifican de acuerdo con los periodos marcados por la institución y no según las necesidades de los alumnos. De cualquier manera esto vuelve a ser un indicador importante en vista de mi propuesta de unidades didácticas para las que se necesita planear subunidades o clases.

La tabla 34 incluye dos incisos —"O" y "P"— del Cuestionario porque guardan una estrecha relación entre sí. La tabla se divide en tres bloques: el primero indica el número de encuestado; el segundo contiene la pregunta "O" y sus cuatro opciones de respuesta a la pregunta "O". El último bloque corresponde al inciso "P", donde se escriben los comentarios de los encuestados de acuerdo con la opción elegida para la respuesta de la pregunta "O".

De acuerdo con los resultados porcentuales de la tabla 15,5% (3/6) de los profesores toma en cuenta de un 70 a 80% el programa de la asignatura para la planeación de sus clases. Cabe aclarar que no especifican bajo qué criterios hacen esta elección.

Un 16.7% (1/6) considera de un 90 a un 100% el programa. Otro 16.7% lo toma un 60% y un 16.7% menos de 50%. Las razones que aducen se encuentran transcritas fielmente en la tabla 34.

Tabla 34

Núm. de encuestado	O. ¿Toma usted en cuenta para la planeación de sus clases el programa de estudio de asignatura de Lengua Española? Elija el porcentaje correspondiente				P. con base en la elección anterior comente brevemente a continuación
	Menos del 50%	60%	70- 80%	90- 100%	
1	1	0	0	0	Ahora trabajo con el PEMPE (Programa de Enseñanza para el Mejoramiento y aprendizaje de Español)
2	0	0	0	1	Por que es la guía que todos debemos llevar
3	0	0	1	0	Tomo el orden en que esta el programa y elijo las temas que me parecen pertinentes así como las lecturas
4	0	1	0	0	En un 60% por las razones explicadas en los puntos anteriores
5	0	0	1	0	También explico temas relacionados con los intereses de los alumnos y que no están en el programa
6	0	0	1	0	Depende también de los tiempos y de si entendieron o no los alumnos
Total	1= 16.7%	1= 16.7%	3 = 50%	1= 16.7%	0

IV. Evaluación

El último apartado temático de este cuestionario contiene cinco preguntas marcadas con las letras Q, R, S, T y U, y para cada una de ellas se presenta una tabla con la información obtenida.

La tabla 35 se divide en cuatro bloques: de izquierda a derecha, el primero indica el número de encuestado; en el segundo se tienen las opciones de respuesta a la pregunta "Q" acerca de si el profesor considera necesario realizar una evaluación diagnóstica de las capacidades lingüísticas de los alumnos al inicio del ciclo escolar.

El tercer bloque registra los comentarios cuando su respuesta es afirmativa, y el cuarto los comentarios cuando respondieron negativamente. Como se aprecia en la tabla 35, 100% respondió que sí es necesario realizar una evaluación diagnóstica de las capacidades lingüísticas de los alumnos al inicio del ciclo escolar.

La mayoría coincide en su importancia y su aplicación, ya que por medio de ésta se

sabe cómo están los alumnos y qué conocimientos poseen, y puede ser un apoyo para planificar la enseñanza. Es interesante que los encuestados digan además que con este diagnóstico, al final del curso pueden realizar una comparación y ver avances, lo que revela una conciencia del papel que puede desempeñar este recurso.

Tabla 35

Núm. de encuestado	Q. ¿Considera usted necesario realizar una evaluación diagnóstica de las capacidades lingüísticas de sus alumnos al inicio del ciclo escolar?		En caso afirmativo señale por qué	En caso negativo señale por qué
	SI	NO		
1	1	0	Por que siempre debemos considerar lo que el alumno no sabe y lo que si sabe para partir de ahí	0
2	1	0	Por que da el nivel en el que esta y de ahí parto	0
3	1	0	Para poder saber de donde y como voy a partir también para que al final del curso se realice una comparación y ver los avances	0
4	1	0	Por que me doy una idea de cuáles son las necesidades del grupo	0
5	1	0	Por que así se que saben y que no para hacer la planeación	0
6	1	0	Por que de ahí puedo saber que saben o no y así poder ayudarlos	0
Total	6 = 100%	0	0	0

La tabla 36 contiene los datos obtenidos a partir de la pregunta "R", la cual apela a la experiencia del profesor en cuanto al grado alcanzado en las competencias de comprensión lectora y escritura de textos de los alumnos al ingresar a la preparatoria. Esta tabla se divide en tres columnas: de izquierda a derecha, la primera indica el número de encuestado; la segunda corresponde a las respuestas a esta pregunta y la tercera registra los encuestados que no comentan algo al respecto.

Tabla 36

Núm. de encuestado	R. Según su experiencia ¿Cuál es el grado alcanzado en las competencias de comprensión lectora y escritura de textos de los alumnos al ingresar a la preparatoria	No comenta
1	Tal vez del 50% de lo esperado. A un que debemos considerar también los alumnos más destacados	0
2	Les cuesta trabajo comprender pero es aceptable. En escritura andan muy mal son pocos los que escriben bien.	0
3	0	1
4	Muy bajo	0
5	La mayoría de los alumnos comprenden lo que leen y lo explican aunque en la escritura no se expresan muy bien y tienen faltas de ortografía	0
6	Algunos vienen de escuelas particulares están mejor preparados, comprenden mejor pero en su mayoría les cuesta trabajo y en general no saben expresarse por escrito	0
Total	0	1

Algunos responden que es bajo el nivel de competencia alcanzado por los alumnos, ya que muchos de ellos no saben leer bien y escriben con faltas de ortografía; otros profesores se abstienen de hacer comentarios. Las respuestas evidencian que los profesores en realidad no realizan un trabajo diagnóstico, ya que no consideran los conocimientos previos del alumno ni su disposición al trabajo, además de que centran su atención en aspectos secundarios relacionados con la lectura y escritura como lo son la codificación de letras y las faltas ortográficas.

Esto reafirma la percepción equivocada que tienen los maestros respecto a la comprensión lectora y escritura de textos, pues creen la primera se reduce a leer de manera fluida, y que la segunda es sólo escribir con buena caligrafía y ortografía.

La tabla 37, muestra los datos porcentuales de la presunta “S” respecto a cómo evalúa el profesor a sus alumnos. Se divide en dos bloques: el primero indica el número de encuestado y el segundo corresponde a las siete opciones de respuesta; una octava columna es para especificar cuáles otras formas de evaluar lleva a cabo el maestro, y una última columna registra a aquellos que no contestan. Hay que señalar que los profesores pueden elegir más de una opción para responder a esta pregunta “S”.

Tabla 37

Núm. de encuestado	S. ¿Cómo evalúa a sus alumnos? Marque la(s) opción(es)								
	a) exámenes	b) participación	c) tareas periódicas	d) trabajos parciales	e) trabajos finales	f) tareas	g) otras	Cuáles	No contesta
1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
2	1	0	1	0	0	0	0	0	0
3	1	1	1	1	1	1	0	0	0
4	1	1	1	1	1	1	1	0	0
5	1	1	1	1	1	1	0	0	0
6	1	1	1	1	1	1	0	0	0
Total	6 = 100%	5 = 83.3%	6 = 100%	5 = 83.3%	4 = 66.7%	4 = 66.7%	1 = 16.7%	0	0

Es significativo que el mayor porcentaje en la evaluación se encuentra en las opciones "a) exámenes" y "c) tareas periódicas", pues 100% (6/6) de los encuestados los toman en cuenta para la evaluación, a diferencia de lo que ocurre con los profesores de secundaria, quienes privilegian la evaluación informal. En el caso de los profesores de preparatoria, predomina la evaluación formal.

Un 83.3% (5/6) marca las opciones "b) participación" y "d) trabajos parciales"; un 66.7 (4/6) elige los incisos "e) trabajos finales" y "f) tareas". Finalmente, 16.7% (1/6) elige el inciso "g) otras", sin especificar qué otras herramientas utilizan para evaluar a sus alumnos.

La tabla 38 corresponde a la pregunta "T. ¿Con qué periodicidad realiza usted sus evaluaciones?". Esta tabla se divide en ocho columnas: las primeras siete corresponden a las opciones de respuesta y la última a la especificación de cuáles serían otras formas de evaluar en caso de que elijan la opción "g".

En esta pregunta los profesores marcaron varias opciones: el 66.7% (4/6) dice que las evaluaciones las realiza cada semana, el 33.3% (2/6) cada mes y otro porcentaje igual apuntó que lo hacía trimestralmente. Es importante señalar que en la ENP la entrega de calificaciones es periódica (más o menos cada tres meses). El 16.7% (1/6) señala que lo hace anualmente y otro 16.7% marca la opción "otras" y especifica que sus evaluaciones son diarias.

Tabla 38

T. ¿Con qué periodicidad realiza usted sus evaluaciones? Marque la (s) opción (es)							
a) semana	b) mes	c) bimestre	d) trimestre	e) semestre	f) año	g) otras	Cuál
0	0	0	0	0	0	1	Diario
0	0	0	1	0	0	0	0
1	1	0	1	0	1	0	0
1	1	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0
4 = 66.7 %	2 = 33.3%	0	2 = 33.3%	0	1 = 16.7%	1 = 16.7%	0

La última tabla de este cuestionario —tabla 39— presenta los datos a cerca de si el profesor realiza una evaluación global al término del ciclo escolar. Se divide en cuatro bloques: el primero indica el número de encuestado; el segundo contiene las opciones de respuesta a la pregunta "U". El tercer bloque registra los comentarios de los profesores en caso de que sus respuestas hayan sido afirmativas y el cuarto bloque contiene los comentarios de quienes respondieron negativamente.

Tabla 39

Núm. de encuestado	U. ¿Realiza usted una evaluación global al término del ciclo escolar? Escoja la opción		En caso afirmativo, por favor, comente a continuación	En caso negativo, por favor comente a continuación
	SI	NO		
1	0	1	0	Solo en casos que así lo requieran por que mis evaluaciones son diarias y bimestrales
2	1	0	Para ver si no se les ha olvidado lo que aprendieron al principio y para reafirmar conocimientos	0
3	0	1	0	No por que la evaluación a lo largo de todo el ciclo escolar. En este sentido únicamente realizamos un cierre de conclusiones y reforzamos temas
4	1	0	Para evaluar el curso	0
5	1	0	Por que así tomo en cuenta todo lo realizado en el ciclo escolar.	0
6	1	0	La evaluación global permite que tome en cuenta todo el trabajo realizado por cada alumno	0
Total	4 = 66.7%	2 = 33.3%	0	0

El 66.7% de los profesores sí realiza una evaluación global al término del ciclo escolar para evaluar el curso. El 33.3% restante responde que no lleva a cabo una evaluación al término del ciclo escolar. Los comentarios evidencian que los profesores confunden evaluación global con calificación final.

Como se puede apreciar en la distribución de los datos estadísticos de este Cuestionario, aunque los profesores tienen conciencia de que el aprendizaje memorístico no es el más conveniente, en la práctica siguen otorgando mayor importancia a la enseñanza de la gramática y la ortografía. En cuanto a la lectura, ésta se sigue abordando, por ejemplo, de acuerdo con la corriente literaria a la que pertenece y no se proponen ni llevan a cabo estrategias para la comprensión lectora y escritura de textos.

De acuerdo con lo analizado hasta el momento, a diferencia de los docentes de secundaria —para quienes la norma y la disposición determinan gran parte de su trabajo—, los profesores de preparatoria llevan a cabo propuestas de trabajo o actividades que no se encuentran contempladas dentro del programa, pues manifiestan que los alumnos llegan con muchas carencias en cuanto al desarrollo de capacidades para comprender, por ejemplo, textos del Siglo de Oro español, tal como lo propone el programa en su primera unidad.

Como mencioné al inicio conocer los ámbitos de educación lingüística en México significa tener horizontes más amplios de conocimiento de nuestra realidad, los datos mencionados en páginas anteriores son elementos de reflexión para encontrar soluciones más viables y confiables. a continuación me interesa hacer énfasis en las conclusiones, a partir de las cuales quiero presentar una propuesta para mejorar la comprensión lectora en los alumnos de cuarto grado de preparatoria.

Conforme a las encuestas realizadas a los profesores, los datos obtenidos son los siguientes:

- a) Más del 50% de los maestros desconocen los programas.
- b) La formación académica de los docentes de secundaria (66% 12/18) es pobre y desarticulada. Algunos de ellos no tienen estudios relacionados con la asignatura de español. Los profesores de preparatoria cuentan con estudios universitarios.
- c) Un 78% (14/18) de los profesores de secundaria tienen la idea de que la expresión escrita es importante, sin embargo no saben en qué consiste escribir textos.
- d) Tanto los profesores de secundaria como los de preparatoria (100%) consideran importante la enseñanza de la comprensión lectora en la escuela.

- e) El 33% de los maestros no conocen el Libro para el maestro que brinda orientación para las clases de español en secundarias de la SEP.
- f) Respecto a la planeación el 100% de los profesores manifestaron llevar a cabo un plan de clases y tomar en cuenta para ello el programa vigente de la asignatura.
- g) Un 78% de profesores declara que realizan un examen diagnóstico al inicio del ciclo escolar, pero no expresan una idea clara de qué uso le dan a la información obtenida por ese medio, y para qué les serviría.
- h) Los profesores evalúan a los alumnos con exámenes, participaciones, tareas y trabajos parciales o finales.
- i) En general, la periodicidad de las evaluaciones está supeditada a las fechas en que tienen que entregar calificaciones a la institución. Esto evidencia que los profesores no diferencian entre evaluación y calificación.

Los maestros no tienen claro lo que esperan de sus alumnos cuando leen, pues quieren sólo que el alumno lea para aprender. De acuerdo con las encuestas antes mencionadas la mayoría de los profesores (54.8%, 12/24) reconoce que para trabajar la lectura utiliza casi exclusivamente los libros de texto de lectura, y que existe escasez de materiales de lectura al alcance del profesorado, evidenciando con ello el desconocimiento de los libros que se han editado para las bibliotecas de aula y la biblioteca escolar. Las encuestas también dejan ver que el abanico de materiales de lectura se va reduciendo a lo largo de la escolaridad, mientras que en secundaria se emplean algunos recursos de la biblioteca, la prensa, los folletos y los libros, en la preparatoria se pasa a las tres o cuatro lecturas obligatorias que impone el profesor y que el alumno debe realizar por cuenta propia.

Comparando nuestra información con lo planteado en los programas y con los resultados internacionales, la encuesta arroja datos reveladores respecto a cómo los profesores conciben y cómo trabajaban la lectura y la escritura dentro del aula.

Los resultados evidencian la necesidad de un urgente cambio que incluya en primer lugar al currículum, el cual debe organizarse de tal manera que oriente la práctica del docente mediante una metodología clara, hacia el logro de metas en cuanto a la comprensión lectora. Con la poca información que contienen los planes y programas de estudio, difícilmente el docente podrá enseñar lectura y escritura, hace falta incluir estrategias para leer junto con ellos, para enseñarles el camino de la comprensión lectora y por ende, el disfrute de los textos que los llevará también escribir.

A mi juicio, la propuesta de estrategias para la comprensión lectora, debe ser coherente con la estructura mental. Por naturaleza, el cerebro humano tiene tres operaciones básicas: la narrativa, la descriptiva y la argumentativa, y hacia ellas debe apuntar la propuesta del maestro, al desarrollo de estas facultades mentales que el alumno posee. De ahí la importancia de que los maestros tengan la información científica de su labor docente, en este caso acerca de la comprensión lectora, no para que otorguen conceptos a los alumnos, sino para que planeen sus clases de tal forma que les allanen el camino.

En este sentido, hay que aclarar que no debemos tratar a los alumnos como tontos, sino como seres inteligentes que muchas veces carecen de las estrategias para acercarse a los textos. El profesor, primero, debe llevar a cabo el análisis de los textos; después, a partir de ello planear las estrategias que aplicará en el salón de clases para que los alumnos desarrollen su capacidad de lectura comprensiva.

Por otra parte, al referirse a la escritura, los programas proponen desarrollar destrezas o habilidades para redactar, pero sin siquiera definir o aclarar qué se entiende por redactar, ni qué tipo de textos. Además, en los programas tampoco se señala una gradación en la enseñanza de la escritura.

La metodología propuesta en los programas carece de mayores indicaciones para involucrar a los educandos en la producción escrita, tanto para los contenidos gramaticales — importantes en la construcción de la cohesión textual— como para los contenidos sintácticos, más cercanos a la escritura, como es el caso de la subordinación; o inclusive contenidos léxicos (sinónimos, antónimos, significado) que permitan la constancia de la referencia, sin caer en la redundancia de información. Con estas carencias se corre el riesgo de quedarse sólo en la revisión de la ortografía, que es a lo que muchas veces da mayor importancia el profesor.

Como sabemos, el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura es cíclico; al trabajar con los alumnos debemos recurrir a textos cuya tipología esté dentro del discurso propio del entorno sociocultural del alumno, y dado que el conocimiento que vamos adquiriendo no es lineal sino en espiral, lo que el alumno aprende poco a poco en su clase de español podrá aplicarlo en otras clases y en otras circunstancias; por eso deben interrelacionarse las etapas y los contenidos de aprendizaje (Lomas, *Cómo enseñar...*, p. 81).

En el aprendizaje es necesario ir de lo más sencillo a lo más complejo, de lo que sabe el alumno a lo que desconoce; así, corresponde al docente establecer la jerarquización en la organización de los contenidos para desarrollar la competencia en la comprensión lectora y posteriormente en la escritura de textos.

Finalmente, para que el aprendizaje del alumno complete ciclos, el docente debe recurrir

a la planeación de los contenidos enfocados a los saberes que pretende que el alumno se apropie, ya sea de manera inmediata o a mediano o largo plazos. Además, debe considerar en sus planes no sólo los contenidos propuestos por el programa oficial, sino aspectos metodológicos y de seguimiento y evaluación. El maestro prepara al alumno para que comprenda los textos. Al profesor de español se le pide que tenga conocimiento científico del texto, por lo que su trabajo consistirá en realizar el análisis del texto a partir de criterios específicos de estructura textual, establecidos de antemano al tomar como cuadros de referencia ciertos principios de la teoría del discurso y de la lingüística textual. Además, consistirá en proponer tareas en progresión secuencial de tal forma que el alumno se apropie de las estrategias, que le ayuden a la comprensión de los textos de acuerdo con los principios neurolingüísticos del caso.

2.3. CRITERIOS DE ELABORACIÓN DE LA PRUEBA DE DIAGNÓSTICO

A. *Objetivo general del diagnóstico:*

- ❖ Conocer, a partir de una muestra de alumnos de bachillerato, la situación actual en la comprensión lectora y expresión escrita.

Objetivos específicos:

- Medir el grado de comprensión escrita de los alumnos en el cuarto año de preparatoria.
- Medir el grado de expresión escrita de los alumnos en el cuarto año de preparatoria.

Para estas mediciones se consideraron objetivos de los programas de secundaria y preparatoria.

I. Para la educación básica en su última fase que corresponde a secundaria, el *Plan y Programas de Estudios 1993, para la Educación Básica Secundaria 1993*, (PyPEEBS) de Español tiene como propósito:

...lograr que los alumnos se expresen en forma escrita con claridad y precisión, en contextos y situaciones diversas, y que sean capaces de usar la lectura como herramienta para la adquisición de conocimientos, dentro y fuera de la escuela y como medio para su desarrollo intelectual. (PyPEEBS, 1993:19)

La finalidad es que “el alumno logre comunicarse eficazmente” desde una perspectiva con enfoque comunicativo de tal suerte que el programa pretende alcanzar su meta en cuatro bloques, según los cuatro ejes a saber: a) Lengua hablada, b) Lengua escrita, c) Recreación literaria y d) Reflexión sobre la lengua. Para este último se señala con justa razón que “son indispensables el conocimiento y aplicación de las reglas gramaticales y ortográficas de nuestro idioma” (PyPEEBS, 1993:19). Sin embargo, sus propuestas temáticas son desarticuladas y no sólo ponen en riesgo el pretendido enfoque comunicativo asentado, sino que propician la permanencia en una enseñanza de conceptos que se aleja del uso de la lengua en situaciones reales.

En efecto, en cuanto a la comprensión escrita, según lo enunciado por el programa de Educación básica, en la asignatura de español, se pretende que los alumnos: “Aprendan a reconocer las diferencias entre distintos tipos de textos y a construir estrategias para su lectura e interpretación, que lean con eficacia, comprendan lo que leen y aprendan a disfrutar de la lectura, que sepan buscar y procesar información para emplearla en la vida diaria y para seguir aprendiendo en la escuela o fuera de ella” (PyPEEBS, 1993:20).

Lo anterior, sin que se aluda a la distinción entre géneros y tipos cabe señalar al respecto que los textos no son objeto de una clasificación precisa como se advierte en esta cita del propósito “de información científica, de ensayo y debate, de instrucciones para realizar acciones o cumplir trámites, y de comunicación personal” (PyPEEBS, 1993:21).

En cuanto al eje de “Recreación literaria” se dice que se denomina de esta manera con el triple propósito de “abordar contenidos relacionados con el conocimiento de los géneros literarios, fomentar la lectura y el disfrute de la literatura y ensayar la creación de obras literarias”. En el caso de géneros literarios se refiere a la clasificación tradicional que se hace en narrativo, lírico y dramático.

II. Para la educación media superior, específicamente en el *Programa de estudios de la asignatura de Lengua española* (PEALE), el propósito final de esta asignatura es muy ambicioso, pues pretende que logre:

...la habilidad de lectura de textos literarios o cualquier otro tipo, que haya desarrollado actitudes y habilidades para enfrentar el análisis y la interpretación de un texto literario; ampliación del léxico; capacidad para investigar en fuentes documentales; desarrollo de la habilidad para el manejo de la lengua materna -oral y escrita-; destreza para redactar; gusto e interés por la lectura; valoración del goce estético; formación del criterio selectivo para satisfacer el instintivo deseo humano de verdad, de bondad y de belleza en otras obras, a las que el estudiante llegará por interés permanente, para dialogar en el futuro con otros autores (PEALE, 1993:3).

Este programa pretende dar continuidad al enfoque comunicativo propuesto desde secundaria y se organiza también a partir de cuatro ejes “que tienen una secuencia horizontal, en este caso son: Práctica de la lectura, Lengua hablada, Reflexión sobre la lengua y lengua escrita. En cuanto a la lectura plantea:

Práctica de la lectura. En este eje se seguirá una secuencia cronológica de textos literarios que enriquecerá la vida cultural de los alumnos. El acceso a la literatura clásica, moderna y contemporánea española, contrastada con textos cotidianos manejados por el estudiante, con textos literarios mexicanos e hispanoamericanos y con textos diversos: periodísticos, publicitarios, políticos, etc., le permitirán diferenciar las funciones diversas de la lengua. (PEALE, 1993:2).

En lo relativo a la escritura de textos el eje Lengua escrita señala:

Este eje implica la práctica cotidiana de la expresión escrita, bajo la supervisión atenta del profesor, lo cual supone el fortalecimiento de la capacidad de comunicación que le dará al alumno la seguridad para redactar cualquier documento cotidiano o formal que requiera. (PEALE, 1993:3)

Este programa, que pretende adherirse a la teoría constructivista, propone como ejercicio de lectura prevalente, la de textos literarios cuyo acceso parece facilitado por el contraste con los “textos cotidianos”. Esta “práctica de lectura” de “textos diversos”, según el programa debería de llevar, no obstante su contraste, al desarrollo de la comprensión escrita identificable, ¿tal vez?, con el desarrollo de la capacidad de “diferenciar las funciones diversas de la lengua”

Si esto se plantea para la habilidad de la comprensión lectora, en lo relativo a la escritura se menciona que mediante la comprensión “(lo que se dice, lo que se sugiere y lo que se oculta)” y con el contraste con otros textos o con su realidad el alumno llegará a la redacción, y a la autocorrección; para formar en él un espíritu crítico y reflexivo del mundo, que le permita la libertad de pensar y de ser”. (PEALE, 1993:2)

Es decir una” práctica cotidiana” de redacción de “cualquier documento cotidiano o formal” o sea ¿de cualquier tipo, clase y género textual? Ante estas propuestas curriculares surgen muchos interrogantes que exigen respuestas precisas. Para los fines de esta investigación sólo mencionaré algunas de éstas.

Primero es necesario aclarar que en ninguno de los dos programas se deja claro qué se entiende por “tipo” y por géneros textuales. Los programas emplean estos términos como sinónimos sin ninguna distinción. A partir de esto se evidencia un grave problema en la programación de un currículum, pues es precisamente de la identificación tipológica que se establece depende el desarrollo progresivo de las capacidades tanto de lectura y como de escritura. Con base en lo anterior, lo primero que se tendría que hacer es enseñar a leer y escribir tomando como punto de referencia conceptual las estructuras básicas, narrativas, descriptivas y argumentativas, dentro de las cuales se inscriben los géneros textuales.

Partiendo de las definiciones señaladas en las propuestas, tanto del programa de secundaria como de preparatoria es evidente la necesidad de desarrollar las competencias lectoras y de escritura a partir de la planeación de sus contenidos con estrategias que permitan un acercamiento textual que va desde la estructura narrativa hasta la argumentativa, pasando por la descripción de acuerdo con la adquisición natural y operacional del cerebro humano, así como de el grado de transparencia estructural de los textos y el grado de complejidad de sus elementos conceptuales constitutivos.

Por otra parte, se sabe que un texto es más comprensible en la medida que éste se vuelve más significativo para el alumno. Por ello, al igual que el programa de secundaria propongo, para un primer momento, la lectura de textos contemporáneos de autores mexicanos, por ser más cercanos a la visión del entorno sociocultural y lingüístico de los alumnos.

De lo anterior se desprende la propuesta personal, fundamentada en la necesidad de programar en el currículo propuestas que ayuden en la transición de la secundaria a la prepa. Además de la necesidad de programar de acuerdo con los principios cognitivos y neurolingüísticos que estén en la base de la progresión del aprendizaje humano y por ende de la enseñanza que apunte al desarrollo de las habilidades escritas de la comprensión y la expresión.

En cuanto a la estructura y de acuerdo con el programa, propongo trabajar la narración y la descripción pues son estructuras que los alumnos según el programa ya deberían comprender al finalizar la secundaria. Con lo que respecta a la escritura de textos en el diagnóstico se pide un resumen⁵ a partir de los textos leídos para determinar si identificaron la información principal.

De acuerdo con la naturaleza humana el primer texto que se debe trabajar es el narrativo, la siguiente estructura a trabajar dado su grado de dificultad será la descripción y finalmente la argumentación porque ésta requiere una madurez mental más tardía del adolescente, la cual empieza a perfilarse a partir de los 14 años. Por ello la comprensión lectora, en la escuela, se trabajará de acuerdo con lo siguiente:

i) *Comprensión lectora* de textos tipos: narración, descripción, argumentación.

Expresión escrita de textos tipos: narración, descripción, argumentación. De más transparente es decir textos que evidencian las características de un texto narrativo: presentación, nudo, climax, desenlace a menos transparente donde la estructura no es evidente y de simple a más complejo.

ii) Progresión tipo narración: de simple a complejo.

Progresión tipo descripción: de simple a complejo.

Progresión tipo argumentación de simple a complejo. En esta investigación no presentaré la estructura argumentativa por que lo que se pretende es que los alumnos

⁵ Un resumen objetivo, esto es, un elaborado que contenga la información básica del texto fuente y que respete su estructura.

aprendan primero a comprender los textos narrativos y descriptivos como tipos más transparentes para poco a poco llegar a los textos menos transparentes y con una estructura diferente como lo son los de tipo argumentativo.

Para este trabajo: una propuesta didáctica concreta, propongo la comprensión de textos narrativos y descriptivos y la expresión escrita mediante el resumen. El punto de partida para estos propósitos son los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba de diagnóstico aplicado a alumnos de cuarto grado de la ENP. Para medir sus saberes, propongo con esta medición trazar el perfil del alumno que entra en cuarto grado para a partir de éste, proponer actividades para subsanar las carencias detectadas mediante una prueba diagnóstica, actividades que favorezcan la comprensión. Así la selección de textos se realiza de la siguiente forma

Comprensión lectora:

1) De un texto tipo narración: cuento sin título, que presenta una estructura transparente con un grado mínimo de complejidad conceptual. Pero su comprensión requiere la operación de la deducción.

2) De dos textos descriptivos: de lo simple: “El peliclesco Dr. Atl pintor de volcanes”; a lo complejo: “Dicen”.

Expresión escrita: Escritura de un resumen objetivo, esto es un resumen del texto fuente que no incluye comentarios o puntos de vista del autor.

Para profundizar en la selección de los textos para la prueba diagnóstica, en el siguiente apartado daré cuenta de las características de los dos tipos seleccionados y la razón de su inclusión.

B. Textos seleccionados y análisis de los mismos para la elaboración de la prueba de diagnóstico.

El procedimiento general de programación se refleja en la prueba diagnóstica elaborada, aunque sólo parcialmente, por los límites de este trabajo. Su finalidad es la siguiente: tener conocimiento del estado de las cosas actuales con relación a la hipótesis programática arriba planteada.

En esta perspectiva se procede a la selección de los textos contenidos en las pruebas 1, 2 y 3 (ver anexo 2) y al análisis de los mismos como herramienta indispensable para el diseño y la elaboración de los ejercicios para medición de las capacidades lectoras (y de escritura) previstas como objetos de medición.

Los textos seleccionados, como ya se mencionó, son tres:

1. Un texto de género literario clasificable como cuento breve, tipo narración de Santiago Mutis, sin título en *Conversaciones desde la soledad, Los cinco cuentos cortos más bellos del mundo*, número 1, Bogotá, 2001.
2. Texto de género periodístico, tipo descripción: de “El peliclesco Dr. Atl pintor de volcanes” *Saber ver*, 15, México, 1998.
3. Texto de género literario, tipo descripción, de Felipe Garrido, “Dicen”, en *Minificción mexicana*, UNAM, 2003. p. 93.

Para la selección de los textos tomé en cuenta los programas de español secundaria: *Plan y Programas de Estudios 1993, para la Educación Básica Secundaria 1993*, (PyPEEBS), como antecedente; y del *Programa de Estudios de la Asignatura de Lengua Española 1996* (PEALE) de cuarto grado de preparatoria.

De acuerdo con los contenidos en la comprensión lectora y expresión escrita, se debe considerar que los alumnos ya han cursado la asignatura de español en las que leyeron textos literarios narrativos tales como mitos, cuentos, leyendas y poemas. Además de obras de teatro, principalmente de autores mexicanos e hispanoamericanos. Es importante mencionar que la novela, aunque es un texto narrativo, no es abordada sino hasta el tercer grado de secundaria.

Los criterios de selección de los textos del diagnóstico, se basan en el PyPEEBS de tercero de secundaria en lo relativo a la comprensión lectora⁶, el cual indica como primeros textos, los de estructura narrativa cuento, el mito y la leyenda, de la novela de autores mexicanos e hispanoamericanos contemporáneos. Puesto que la prueba diagnóstica requiere de textos completos se elige el género cuento para trabajar tanto la estructura narrativa, como la estructura descriptiva.

⁶ Según el programa de secundaria, al egresar el alumno deberá estar familiarizado con las tres estructuras (narrativa, descriptiva y argumentativa). En el desarrollo de las capacidades para la comprensión lectora y escritura de textos tanto en secundaria como en preparatoria, se debe ser específico y trabajar con textos apropiados a la edad y desarrollo de los alumnos, pero además se debe tomar en cuenta lo que ya saben y lo que necesitan aprender o practicar.

Tanto el programa de español de secundaria como el de preparatoria se refieren a la escritura de textos tales como el resumen, la síntesis, la paráfrasis, Tomando en cuenta que esta propuesta se basa en la escritura de estos textos como forma de evaluación o de estudio, no sólo para la asignatura de español o lengua española, sino para otras asignaturas incluidas en el currículo; para mi trabajo elegí únicamente el resumen por ser una importante herramienta de estudio⁷.

Para esta investigación, su relevancia estriba en que este género textual, por una parte puede ser un instrumento de evaluación y medición de la lectura comprensiva y, por la otra, cumple con su función académica y formativa para el desarrollo de un conjunto de capacidades escritas información para elaborar propuestas de estrategias a partir de los datos de aplicación.

En este instrumento el alumno de cuarto grado de preparatoria trabaja con:

Los específicos para la selección de los textos de la prueba de diagnóstico.

- 1) Criterios de transparencia máxima de la estructura textual. Identificación narrativa y descriptiva.
- 2) Criterios de complejidad identificación de las operaciones mentales tales como la hipótesis, predicciones, la jerarquización, las inferencias a partir de la información explicitada en el texto que el alumno pone en marcha en la comprensión de textos en cuestión: relación de dos o más conceptos.

1). *Criterios de transparencia.* La elección de los textos está en función de su estructura; en este caso trabajaré únicamente con las estructuras narrativa y descriptiva porque son las que mejor se prestan para realizar una prueba diagnóstica ya que al ser cortos se pueden presentar completos. La transparencia de los textos se pone de manifiesto con el análisis estructural de los mismos al evidenciar su grado máximo de coincidencia con la estructura de cada caso⁸.

El primer texto, sin título, presenta coincidencia máxima de la estructura con la típica y la relación lógica del “antes” y “después” de los hechos, a partir de la información específica que como se verá más adelante en el esquema, completa y/o explica cada hecho y que aparece a la derecha de cada evento.

⁷ En todas las asignaturas se requiere la elaboración de resúmenes de capítulos de libros, revistas, periódicos y ahora, algunos profesores solicitan resumen de la información obtenida por internet.

⁸ Con base en los criterios de transparencia de grado máximo, de acuerdo con las propuestas metodológico-didácticas de María Luisa Quaglia en su curso de maestría (MADEMS 2005), “Didáctica I Estrategias de lectura”, seleccioné el cuento Sin título.

Su selección responde al criterio general programático y a criterios específicos relacionados con los grados de transparencia y complejidad conceptual correspondiente. En la lectura del texto se requiere de la operación inferencial para diagnosticar la capacidad del alumno de hacer inferencias para fines comprensivos y la relación que estas informaciones específicas guardan además entre sí.

TEXTO 1

Sin título:

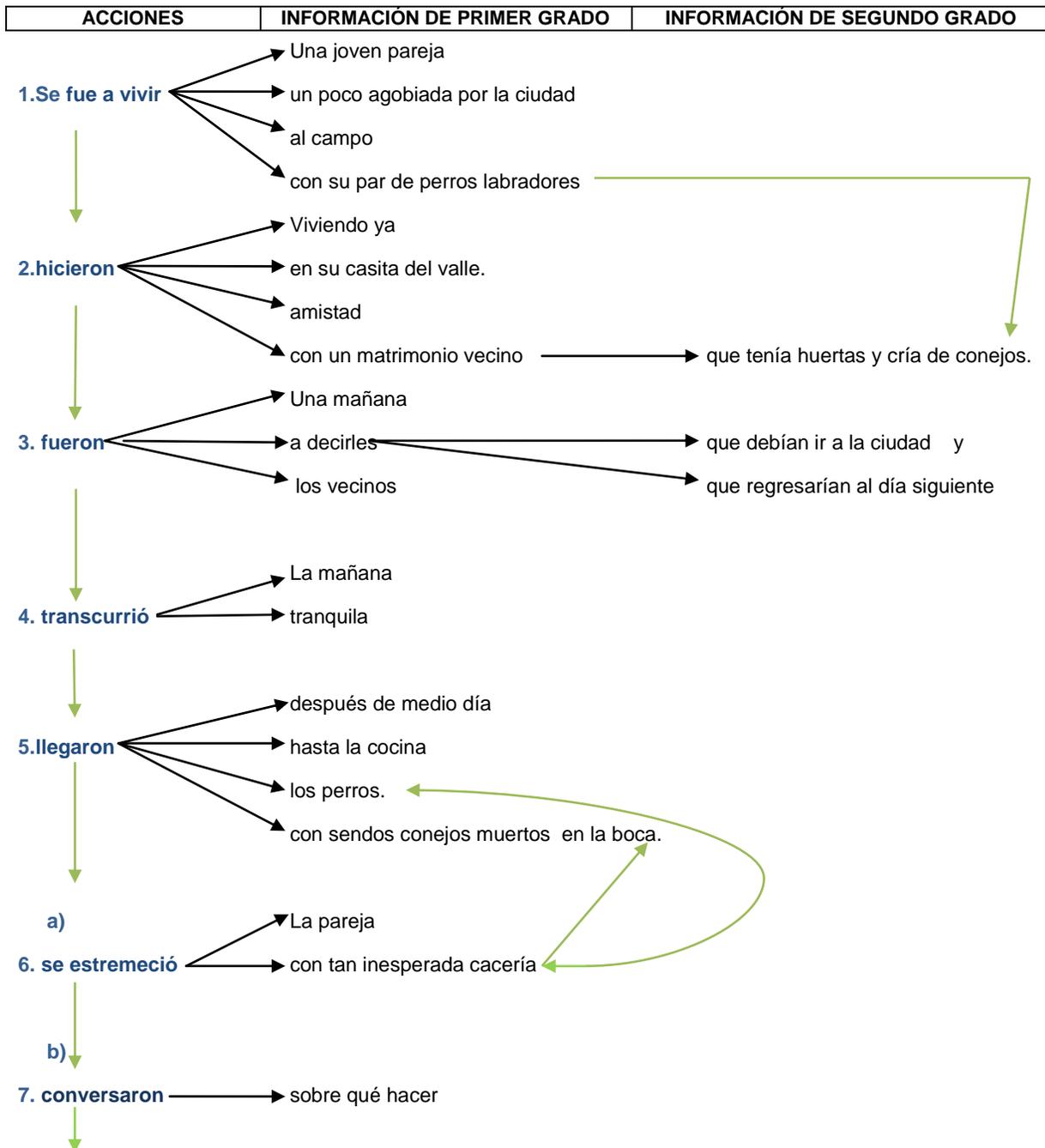
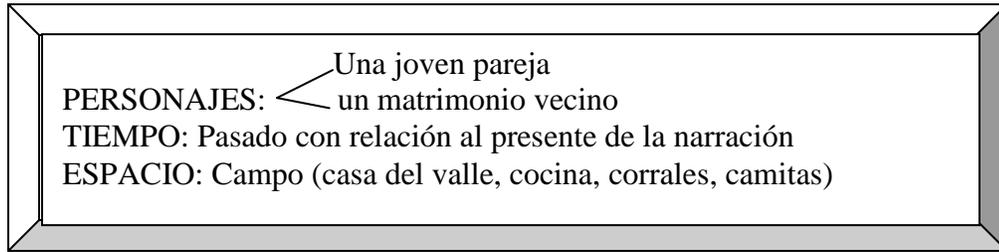
Una joven pareja, un poco agobiada por la ciudad, se fue a vivir al campo, con su par de perros labradores. Viviendo ya en su casita del valle, hicieron amistad con un matrimonio vecino, que tenía huertas y cría de conejos. Una mañana, los vecinos fueron a decirles que debían ir a la ciudad y que regresarían al día siguiente. La mañana transcurrió tranquila, pero después del mediodía los perros llegaron hasta la cocina con sendos conejos muertos en la boca. La pareja se estremeció con tan inesperada cacería y conversaron sobre qué hacer. Decidieron no decirles nada a sus vecinos y devolvieron los conejos a sus nichos. Así que fueron a los corrales y los dejaron sobre sus camitas. Volvieron a la casa, con el alma un poco marchita y en silencio siguieron viviendo lo que quedaba del día.

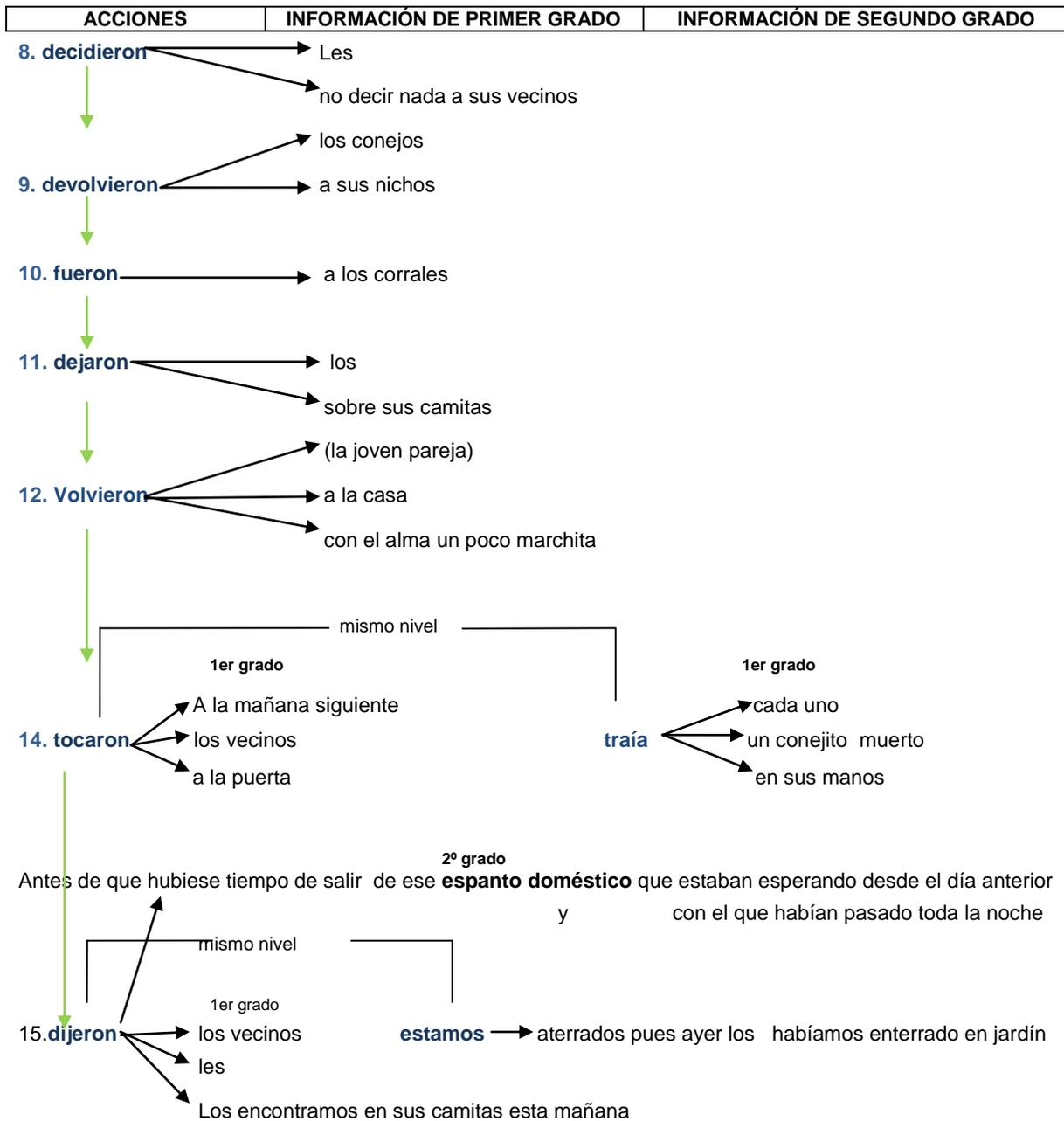
A la mañana siguiente, los vecinos tocaron a la puerta. Cada uno traía en sus manos un conejito muerto. Antes de que hubiese tiempo de salir de ese espanto doméstico que estaban esperando desde el día anterior y con el que habían pasado toda la noche, los vecinos les dijeron:

“Los encontramos en sus camitas esta mañana; estamos aterrados, pues ayer los habíamos enterrado en el jardín”.

En el siguiente esquema se advierte la secuencia de los hechos en su relación con los personajes agentes y las explicitaciones temporales de referencia. Además, se aprecia en él la correlación conceptual (marcada con las flechas) que favorece las inferencias necesarias para la comprensión de: “la pareja se estremeció y conversaron sobre qué hacer” y los eventos que siguen hasta llegar por medio de una inferencia a la solución del conflicto: los perros no

mataron a los conejos, sólo los desenterraron. Los conejos aparecen en sus camitas porque la pareja vecina los puso ahí cuando pensaron que sus perros habían matado a sus conejos.





En este texto el alumno debe leer atendiendo la información que da al principio, es decir el escenario donde se presentan los personajes, el tiempo y el lugar. Aquí debe notar la importancia de la mencionada amistad para relacionarla más adelante con la información de que la pareja se estremeció, se entiende que el estremecimiento viene primero porque aman a sus perros y segundo, porque los vecinos son sus amigos y el supuesto daño causado podría

perjudicar esta amistad. Esto se confirma con la información de más adelante donde se anota que la pareja volvió a la casa con el alma un poco marchita y en silencio.

Al final del cuento el alumno (lector) deberá notar la existencia de dos hechos conflictivos inexplicables, el primero, es la equivocación de que los perros mataron a los conejos; el segundo, los conejos enterrados muertos aparecen en su camas. El lector a partir del segundo conflicto deberá resolver el conflicto uno, donde se infiere la verdad que es que los perros no mataron a los dos conejos sino que los desenterraron del jardín donde los vecinos los habían enterrado el día anterior porque ya estaban muertos.

TEXTO 2

El peliclesco Dr. Atl. Pintor de Volcanes"

El verdadero nombre del Dr. Atl fue José Gerardo Murillo, pero llegó un momento que no quiso saber nada de su verdadero nombre, al que llamaba "el otro", como si Gerardo Murillo fuera otra persona más bien despreciable.

El Dr. Atl fue un pintor muy original (que es lo que vale en el arte), pero además escribió numerosos libros y cuentos, de modo que como literato también hay que tomarlo en cuenta. Participó activamente en política en momentos importantes de la Revolución Mexicana, cayó prisionero y estuvo a punto de ser fusilado por órdenes caprichosas de jefes menores de la tropa revolucionaria.

Pero ésta fue una de sus inacabables aventuras – entre las de verdad y las que se inventaba–, de manera que el Dr. Atl podría ser tema para una gran película de grandes efectos técnicos.

Has de saber que estaba fascinado con los volcanes y que no tenía miedo de acercarse en plena erupción con el fin de pintarlos, como pasó con Paricutín, ese volcán que apareció de la nada, de la noche a la mañana, el 20 de febrero de 1943. El Paricutín se levantó en un campo de cultivo del pueblo de San Juan Parangaricutiro en Michoacán. El pueblo desapareció cubierto por la lava, pero hubo tiempo de trasladar a la población. El volcán estuvo activo nueve años hasta 1952. La zona afectada tuvo una extensión de 25 km². El cono del volcán tiene una altura de 450 m y el cráter presenta un diámetro de 250 m y 35 m de profundidad.

En realidad, el Dr. Atl fue un experto vulcanólogo, que no sólo estudió personalmente los volcanes mexicanos, sino también los de Italia. Escribió toda una colección de libros sobre vulcanología, entre los más conocidos se halla el que trata del Parícutín: *Cómo nace y crece un volcán*.

Sin embargo, nadie habría dado un cacahuete por ese hombre de fuerza mental titánica: era bajito, flacucho y muy pronto quedó calvo.

Nació en el barrio de San Juan de Dios, Guadalupe, el 3 de octubre de 1875. Su padre, Eutiquio, era químico-farmacéutico y había nacido en España; la madre, Rosa Coronado descendía de familia noble también española. Tuvo cuatro hermanos y una hermana. José Gerardo Murillo no estuvo mucho tiempo en la escuela; apenas si llegó a la preparatoria, pero no dejó nunca de cultivarse por su propia cuenta.

La selección de este texto responde también al criterio programático general y a criterios específicos. El criterio general es la relación del ser y tener de objeto del discurso y los específicos:

- Mostrar la transparencia de la estructura con la típica (Como se evidencia en el siguiente esquema).
- La transparencia tipológica descriptiva.
- La complejidad por que hay dos objetos del discurso: El Dr Atl y el volcán Parícutín.

De acuerdo con el esquema del texto “El peliclesco Dr. Atl, pintor de volcanes” presenta una estructura con dos objetos del discurso, de ahí que puede definirse más complejo. Aquí se puede medir la capacidad de comprensión en la relación de los dos objetos del discurso: el Dr. Atl amante de volcanes y el volcán Parícutín y Atl pintor de volcanes. En este caso es necesario admitir que el diagnóstico realizado tiene la deficiencia de que en los reactivos que elaboré no se establece correctamente la relación, entre el objeto de discurso 1 y 2 porque no incluí los suficientes reactivos que la relacionaran; por lo tanto, los resultados tendrán que observarse con reservas, pues no serán muy válidos.

Las relaciones que el alumno debe establecer son dos: 1) Objeto de discurso: El Dr. Atl, pintor de volcanes, estaba fascinado con ellos, esto lo llevó a estudiarlos personalmente y se convirtió en un experto vulcanólogo. Los estudiaba personalmente, de cerca, con el objeto del discurso dos: el Parícutín, un volcán mexicano, que estuvo activo nueve años.

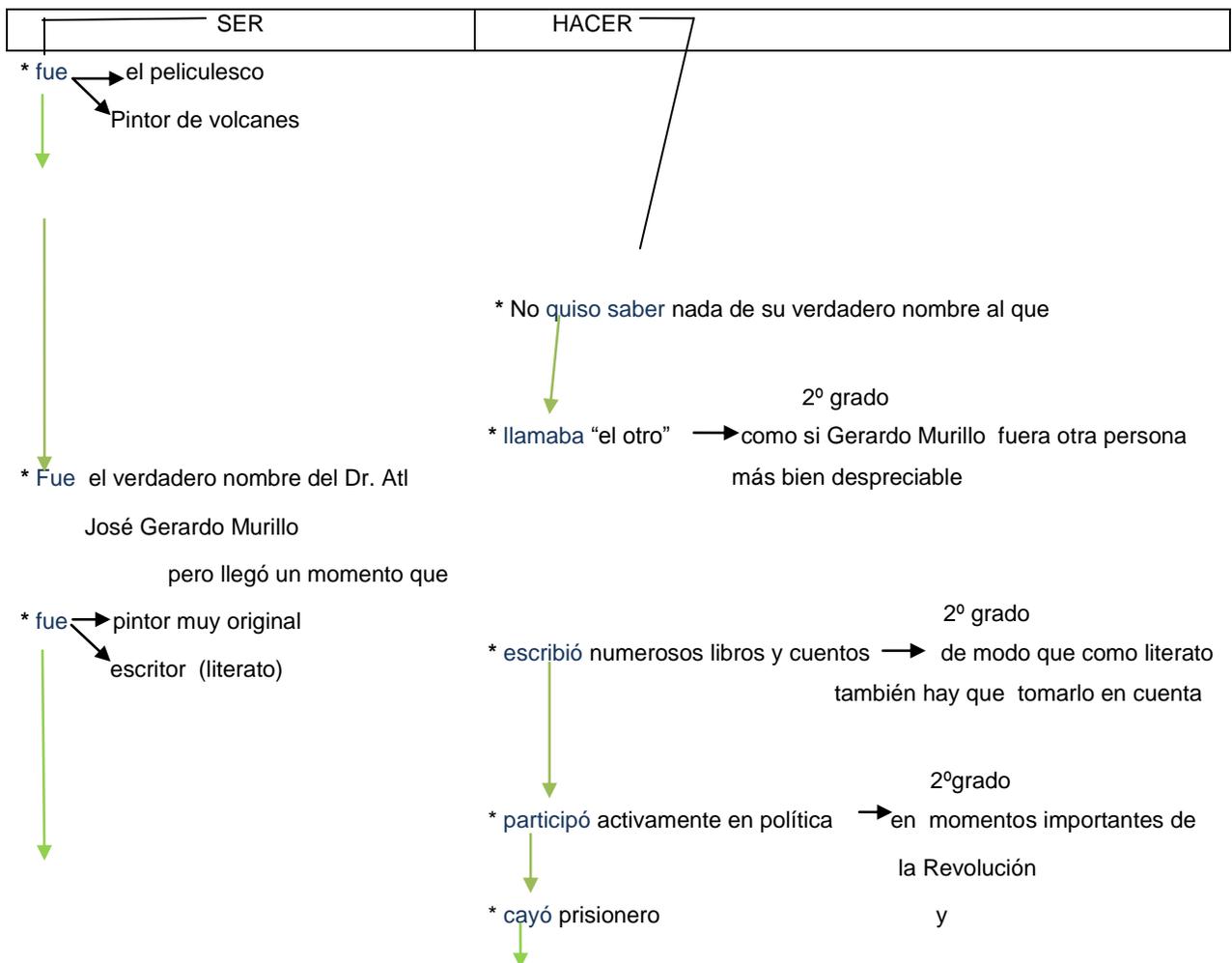
2) Atl escritor de libros sobre vulcanología entre los cuales está el Paricutín con el libro *Cómo nace y crece un volcán*

El alumno debe relacionar además el título: “El peliclesco Dr Atl. Pintor de volcanes”, con que existen momentos importantes de su vida para que él sea tema de una película, tal es el caso de su participación en la Revolución Mexicana, que estuvo a punto de morir por el capricho de jefes menores.

La información local “tenía una fuerza mental titánica” tiene que relacionarla con lo flacucho, bajito y calvo y decir que su apariencia escondía una mente excepcional, esto es, detrás de una apariencia física modesta se escondía una dimensión mental titánica, mucha inteligencia, esto lo infiere a partir de la relación que también hace con que “apenas si llegó a la preparatoria, pero no dejó nunca de cultivarse por su propia cuenta”.

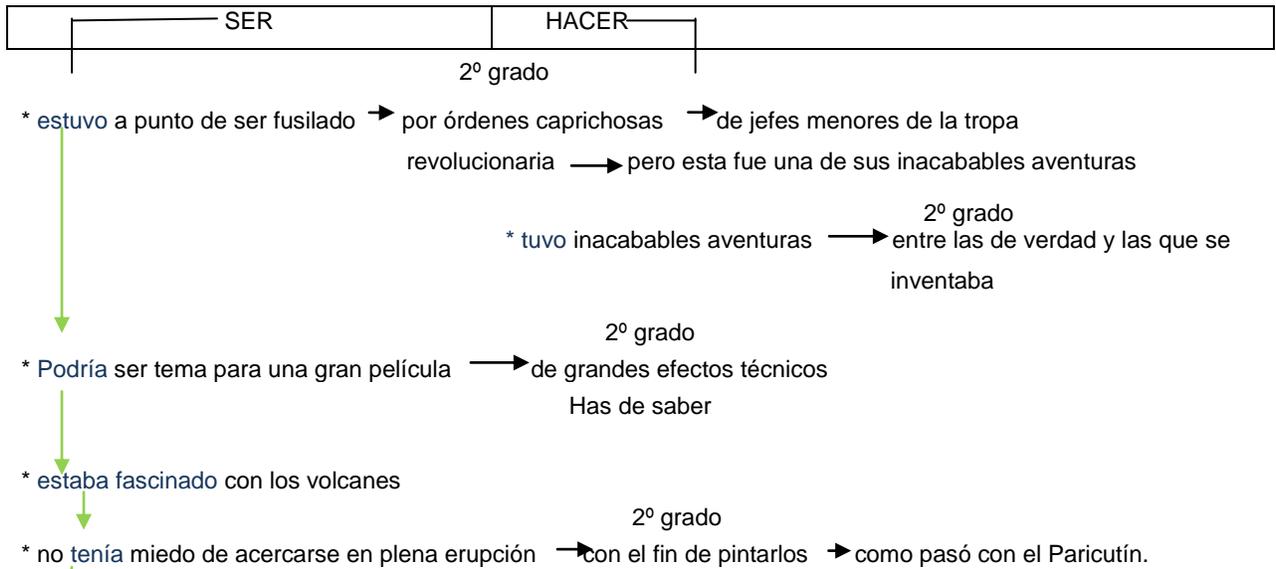
OBJETO DEL DISCURSO (OD) 1

Dr. ATL



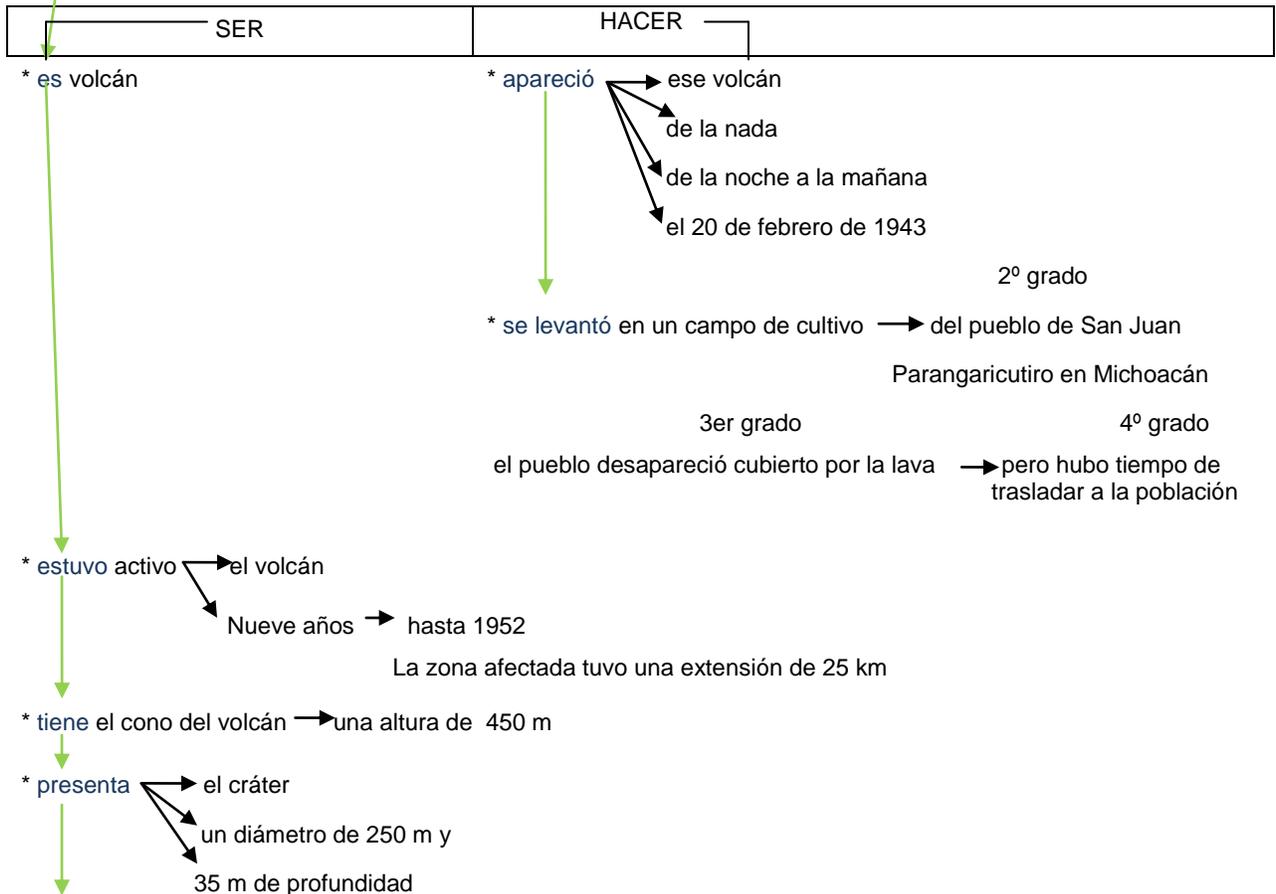
OBJETO DEL DISCURSO (OD) 1

Dr. ATL



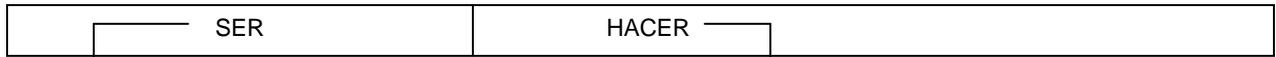
OD 2

Paricutín



Regresa al OD 1
OBJETO DEL DISCURSO (OD) 1

Dr. ATL



En realidad

* **fue** un experto vulcanólogo que no sólo

* **estudió** → personalmente los volcanes mexicanos
→ sino también los de Italia

* **escribió** toda una colección de libros de vulcanología → entre los más conocidos se halla el que trata del Parícutín: *Cómo nace y crece un volcán* 2º grado

Sin embargo nadie hubiera dado un cacahuete por ese hombre.

* no **era** considerado por su aspecto físico

* **era** → bajito
→ flacucho
→ calvo desde temprana edad (quedó calvo muy pronto)

* **tenía** fuerza mental titánica

* **nació** → en el barrio de San Juan de Dios Guadalajara
→ el 13 de octubre de 1875.

Padres:

* **era** → Eutiquio → había nacido en España
→ Químico farmacéutico
→ Rosa Cornadó descendía de familia noble también española

* **tuvo** → cuatro hermanos
→ una hermana

* no **estuvo** José Gerardo Murillo mucho tiempo en la escuela

* **Llegó** apenas a la preparatoria

pero

* No **dejó** nunca de cultivarse por su propia cuenta.

El tercer texto es también descriptivo, fue elegido porque no tiene el OD explicitado y requiere por parte del alumno la realización de inferencias y elabore una conclusión.

El esquema evidencia una estructura menos transparente por la descripción del OD tácito. El OD implícito es descrito con acciones en secuencia que pueden llevar a confundirla, esto es, que el alumno puede llegar a identificarla con una secuencia narrativa. Sin embargo como lo muestra el esquema de análisis el texto carece de una secuencia lógica cronológica irrepetible, como se presenta en las narraciones.

TEXTO 3

Dicen

Dicen que lo mira a uno con negros ojos de deseo. Que es morena, de labios gruesos, color de sangre. Que lleva el cabello suelto hasta la cintura.

Dicen que uno tropieza con ella de noche, en los andenes del metro, en alguna estación casi vacía. Que al pasar se vuelve apenas para mirar de soslayo. Que deja en el aire un perfume de primulas. Que viste blusa de colores vivos y pantalones ajustados; que calza zapatos de tacón alto.

Dicen que camina echando al frente los muslos, con la cabeza erguida. Que quiebra la cintura como si fuera bailando.

Dicen que uno debería estar prevenido, porque no hace ruido al caminar. Que, sin embargo, lo habitual es sucumbir. Seguirle a la calle. Subir tras ella las escaleras.

Dicen que afuera camina más despacio. Que se detiene en algún rincón oscuro. Que no hace falta cruzar palabra. Que no pregunta nada; que no explica nada.

Dicen que la metamorfosis es dolorosa e instantánea. Que por eso en algunas estaciones del metro hay tantos y tantos perros vagando, con la mirada triste, todavía no acostumbrados a su nueva condición.

Partiendo del esquema, podemos señalar las siguientes inferencias con las cuales se comprende el texto, el lector (alumno) debe explicitar, primero que la mujer (no explicitada como tal sino por los pronombres: la, ella y los adjetivos en femenino) es una hechicera, no es como cualquiera, es llamativa, precisamente por eso muchos hombres la siguen, sucumben ante sus encantos, es decir los seduce, van hasta un rincón oscuro, donde los transforma en perros. El hechizo de convertir a los hombres en perros lo hace habitualmente, esto lo infiere el lector a partir de la información reiterada de que por eso en algunas estaciones del metro hay tantos y tantos perros, esto es muchos perros, muchas veces realizado el hechizo.

C. Diseño del instrumento de diagnóstico

Puesto que la situación que prevalece respecto a la comprensión y expresión escrita, requiere alternativas de atención, fundamentadas en diagnósticos de las poblaciones que se atienden en la Escuela Nacional Preparatoria, se diseñaron tres instrumentos diagnósticos para alumnos de cuarto grado.

Población estudiada de 38 alumnos de dos grupos de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 6, turno vespertino.

Procedimiento El estudio desarrollado es de tipo descriptivo. Su selección fue muestreo no probabilístico, de sujetos voluntarios. Los datos de identificación se obtuvieron con el alumno a través del mismo instrumento diagnóstico en la sección prevista para tal efecto.

Instrumento: El instrumento de diagnóstico consta de dos partes:

1. Parte del alumno. (véase **ANEXO 2**) y
2. Parte del examinador (véase *infra*)

La parte del alumno comprende tres pruebas definidas:

1. Prueba diagnóstico 1: cuento sin título.
2. Prueba diagnóstico 2: “El peliclesco Dr. Atl. Pintor de volcanes”.
3. Prueba diagnóstico 3: “Dicen”.

Las pruebas de diagnóstico 1 y 2 constan de tres apartados identificados con las letras A, B, C y la prueba de diagnóstico 3 consta de dos, enumerados con las letras A, B, además de las instrucciones generales y los datos de identificación. A continuación describiré cada parte en el orden indicado. La parte del alumno comprende:

- a. Presentación del instrumento y explicación del carácter de indagación.
- b. Datos de identificación como sexo y edad.
- c. Textos: narrativo⁹ y descriptivos¹⁰ para la valoración de la comprensión y expresión escrita.
- d. Preguntas de opción múltiple para valorar la comprensión lectora del texto:
 - 10 ítems con tres opciones cada uno para el instrumento diagnóstico No. 1, texto narrativo.
 - Para el instrumento diagnóstico No. 2, texto descriptivo, 4 ítems con tres opciones cada uno, 4 ítems dicotómicos con opciones de verdadero/falso.
 - Para el instrumento diagnóstico No. 3, texto descriptivo, ocho ítems con tres opciones cada uno.
- e. El resumen de cada texto de la sección C, para valorar la comprensión y expresión escrita.

Los ítems de opción múltiple presentan tres variables: 1) un encabezado con completamiento de la información, 2) un encabezado con completamiento pregunta con respuesta por elegir y 3) aseveraciones de Verdadero y Falso (V F).

El diseño del instrumento prevé una instrucción general de ejercicios y el procedimiento de la aplicación.

El diagnóstico en cada texto consta de tres secciones: la primera es la presentación del texto, el ejercicio de opción múltiple o Verdadero Falso y, la tercera, el resumen. La prueba del texto 1, los ítems de opción múltiple (A) son de comprensión de alcance estructural (8) y de alcance local (2), apartado B.

La tercera parte del diagnóstico es la realización del resumen del texto leído, al alumno se le pide que escriba su resumen tomando en cuenta un rango de palabras que va entre 120 y 150. (60 a 74%). De acuerdo con el análisis, el resumen incluye las siguientes ideas principales:

⁹ Instrumento Diagnóstico 1. Texto 1. Texto Narrativo “sin título”.

¹⁰ Instrumento Diagnóstico 2. Texto Descriptivo “El peliclesco Doctor Atl. Pintor de volcanes”; Instrumento Diagnóstico 3. Texto Descriptivo “Dicen”

TEXTO 1

- Una joven pareja va a vivir al campo con su un par de perros labradores.
- Hacen amistad con un matrimonio vecino que tiene cría de conejos.
- Una mañana el matrimonio vecino les avisa que irán a la ciudad y regresarán al día siguiente.
- La pareja se estremeció al ver que sus perros llegaron cada uno con un conejo en la boca.
- Ante esto decidieron no decir nada, devolvieron los conejos a sus nichos y regresaron a su casa preocupados. Primer conflicto, piensan que sus perros han matado a los conejos de sus amigos, el alumno relacionar este hecho con el cariño que la pareja tiene a sus amigos y el cariño que le tienen a sus perros, de ahí su estremecimiento).
- A la mañana siguiente los vecinos tocaron a la puerta, cada uno traía en sus manos a un conejo muerto.
- Los vecinos dijeron estar aterrados porque los conejos que habían enterrado el día anterior, este día los habían encontrado en sus camitas. Segundo conflicto, (que explica el primero).
- Los alumnos deben concluir que los perros no mataron a los conejos, que sólo los desenterraron pues ya habían sido enterrados antes de que los perros los llevaran a la casa de la joven pareja.

TEXTO 2

Texto descriptivo con dos objetos de discurso, en este texto el alumno relaciona: Atl pintor de volcanes, particularmente el Parícutín con Atl escritor de libros sobre vulcanología entre los cuales el más conocido es acerca del Parícutín: La tercera parte de este diagnóstico es la elaboración de un resumen, para medir la expresión escrita a través de un resumen objetivo. Al alumno se le pide que lo elaborara con un rango entre 200 y 240 palabras máximo (50 a 60%). De acuerdo con el análisis estructural, el resumen debería incluir estas ideas:

- El Dr. Atl (OD1) pintor muy original de volcanes, experto vulcanólogo, los estudió de cerca tal es el caso del Parícutín (OD2).
- Escribió varios libros sobre vulcanología entre ellos *Como nace y crece un volcán* que habla sobre el Parícutín.
- El Parícutín (OD2) es un volcán mexicano que estuvo activo nueve años.
- La vida del Dr. Atl podría ser tema de una película tal es el caso de cuando participó en la Revolución Mexicana y estuvo a punto de morir por el capricho de un jefe menor.
- El Dr. Atl era flacucho, bajito, calvo con una fuerza mental titánica, su apariencia escondía una mente excepcional titánica, era inteligente, autodidácta (estudió por su propia cuenta).
- Escribió varios libros y cuentos.
- Los padres del Dr. Atl eran de origen español, tuvo cuatro hermanos y una hermana.

TEXTO 3

El texto tres consta de tres apartados: 1) el texto, 2) preguntas correspondientes que remiten a una lectura de conjunto y 3) el resumen.

En el tercer apartado se requiere un resumen objetivo entre 60 y 90 palabras (30 a 40%) En el resumen se debe explicitar: A partir de lo que hace y cómo es debe decir quién es el personaje descrito.

- Mujer llamativa que no hace ruido (incluir de dos a cuatro características físicas). El autor jamás dice explícitamente que la mujer es hechicera, sólo otorga rasgos físicos observables y llamativos para que el lector vaya tras ellos, es como si el autor embrujara también al lector.
- Anda por los andenes del metro en alguna estación casi vacía, los hombres la siguen, hay seducción, que está antecedida por estar prevenidos, los embruja, hechiza y al final el autor otorga la verdad: ella los convierte en perros, este hechizo es habitual, como una recetas y se infiere de la información que el autor da: “hay tantos y tantos perros vagando, todavía no acostumbrados a su nueva condición.

2.4 APLICACIÓN Y RESULTADOS

Fase preliminar: a) aplicación a una muestra piloto de diez personas entre 16 y 35 años e incluyen a lectores ingenuos y experimentados, con el objetivo de mejorar la prueba y establecer el tiempo de ejecución¹¹. El tiempo de ejecución de la prueba: 40 -45 minutos hasta una hora 45 minutos.

Fase b) correcciones de la prueba y selección de la muestra *ad hoc* de los informantes.

Para la aplicación con los alumnos, en un primer momento se habló con sus profesores para la autorización de la aplicación de la prueba y se acordó que ésta se aplicara a la mitad de alumnos de cada grupo en la Escuela Nacional Preparatoria, plantel 6 “Antonio Caso”. El total del número de alumnos de ambos grupos a quienes se les aplicó la prueba diagnóstica, fue de

¹¹ Las observaciones hechas fueron: 1) Minimizar los números que están del lado izquierdo para evitar distracciones. 2) Es necesario que para el resumen no se establezca un determinado número de palabras porque la mayoría tuvo que escribir más e incluir información que no consideraban necesaria. Aquí debemos hacer notar que la observación fue hecha por los lectores experimentados quines poseen estrategias de resumen hasta de un 10% . 3. Las preguntas son interesantes porque te hacen reflexionar e incluso volver a leer el texto para responderlas.

38. La edad de los alumnos oscila entre los 15 y 18 años pero el porcentaje mayor (58%) está en los 16 años. En cuanto a los alumnos de 17 y 18 años, sólo equivale a un 3% cada uno. Los alumnos de 15 años en este grupo equivalen al 36%. El 53% son hombres y el 47% mujeres.

En el momento de la aplicación se explicó a los alumnos que la prueba no sería tomada en cuenta para su calificación en el curso de Lengua Española, pero que iba a servir para obtener datos acerca de la comprensión lectora y escritura de textos; una vez dicho esto se distribuyó la prueba y se solicitó a los alumnos que leyeran la instrucción general.

Después se les dijo que tendrían dos horas para responder. En cuanto al resumen se indicó que la prueba marcaba un número determinado de palabras pero que finalmente ellos podían incluir toda la información que consideraran necesaria. Esto se hizo con la finalidad de que los alumnos capaces de hacer resúmenes objetivos sólo con las ideas principales, no se vieran limitados. El número de palabras fijado para el resumen se dejó anotado en la prueba sólo para tener un parámetro, y el porcentaje solicitado fue del 60 %, el cual entra dentro del rango de un resumen operacional de mediana dificultad.

El tiempo en el que los alumnos resolvieron la prueba osciló entre los cincuenta minutos hasta las dos horas. Algunos alumnos preguntaron personalmente si podían dejar su resumen con menos palabras de las solicitadas, pues según ellos ya habían incluido la información principal, les respondí que sí lo podían dejar así.

Parte del examinador

Consta del espejo (respuestas correctas) y una tabla de equivalencias. Presentaré dos conjuntos de resultados: la descripción general de los resultados de comprensión lectora y los resultados de lo expresión escrita destacando fundamentalmente los resultados que muestran las habilidades alcanzadas. A continuación se presentan los datos sobresalientes; las gráficas y tablas correspondientes a los aspectos evaluados.

2.5 DESCRIPCIÓN GENERAL:

Con el fin de tener una primera impresión de los resultados, se presentan tres cuadros: 1) con respuestas “espejo”, 2) la tabla de asignación de porcentajes de cada reactivo, y 3) con la evaluación según el puntaje obtenido.

Comprensión lectora

Para la prueba de diagnóstico #1

Texto narrativo. Cuento que no tiene título

ESPEJO

1. a
2. b
3. a
4. b
5. c
6. a
7. b
8. b
9. b
10. c

Tabla de asignación de porcentajes

10/10 = 100%
9/10 = 90%
8/10 = 80%
7/10 = 70%
6/10 = 60%
5/10 = 50%
4/10 = 40%
3/10 = 30%
2/10 = 20%
1/10 = 10%

Tabla de respuestas y datos generales*.

Pregunta	Respuesta	Total parcial	Porcentaje
1	a✓	34	89%
	b	0	0%
	c	4	11%
2	a	3	8%
	b✓	35	92%
	c	0	0%
3	a✓	20	53%
	b	0	0%
	c	18	47%
4	a	3	8%
	b✓	35	92%
	c	0	0%
5	a	0	0%
	b	3	8%
	c✓	35	92%
6	a✓	30	79%
	b	1	3%
	c	7	18%
7	a	0	0%
	b✓	38	100%
	c	0	0%
8	a	4	10%
	b✓	22	58%
	c	12	32%
9	a	18	47%
	b✓	18	47%
	c	2	2%
10	a	2	5%
	b	30	30%
	c✓	6	6%

* Las letras marcadas con ✓ son las de las respuestas correctas.

De acuerdo con las respuestas en el diagnóstico de opción múltiple, se darán los siguientes valores. Cabe aclarar que aunque en la preparatoria no se acostumbra a otorgar juicios de valor, para mi trabajo he considerado conveniente expresar el dato numérico tomando en cuenta que para la ENP, seis es la mínima calificación aprobatoria y diez la máxima, así los datos numéricos se otorgan de acuerdo con la siguiente tabla:

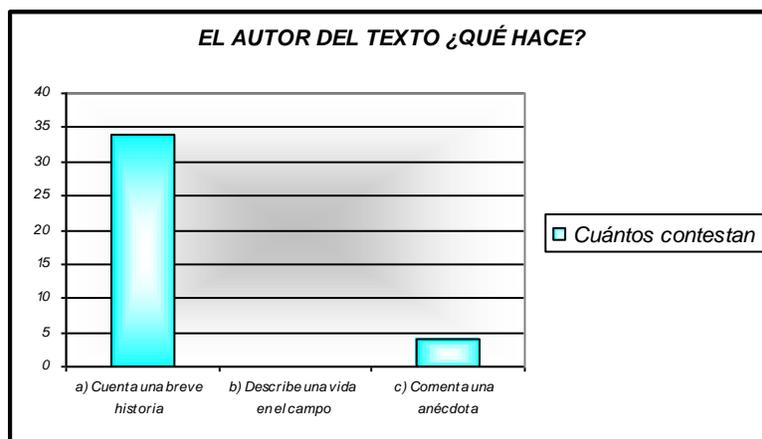
Lectores muy buenos	Lectores buenos	Lectores regulares	Lectores con carencias
Alumnos que obtuvieron 9-10	Alumnos que obtuvieron 7 -8	Alumnos que obtuvieron 6	Alumnos que obtuvieron menos de 5
3 = 8%	23 = 60%	11 = 29%	1 = 3%

Antes de hacer los comentarios es importante señalar que los puntos de corte de los valores otorgados según la calificación obtenida, permiten observar qué es aquello que típicamente saben hacer los alumnos que obtuvieron tales puntuaciones. En este sentido es muy importante observar lo que el número significa, más que valorar el número en sí mismo.

Los alumnos “muy buenos” son aquellos que respondieron correctamente a todas las preguntas en las que se tenía que realizar inferencias, interpretación, relación de ideas, etc. En este caso podemos observar que más del cincuenta por ciento (23/38) de los alumnos se encuentra dentro del rango de buenos, que el 32% son regulares, que el 8% son muy buenos y que ninguno presenta problemas críticos en cuanto a comprensión lectora. Sin embargo, viendo las cifras desde otro ángulo, observamos que menos de la mitad del grupo (32%) no tiene bien desarrollada la competencia lectora.

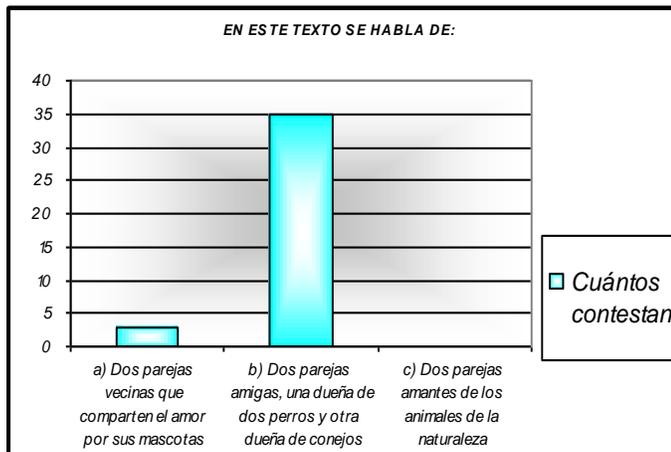
La primera pregunta del texto “sin título” está encaminada a conocer si el alumno es capaz identificar la estructura del texto. En este caso el 89% dio la respuesta correcta, lo que evidencia que los alumnos están más familiarizados con esta estructura.

Gráfica 1.

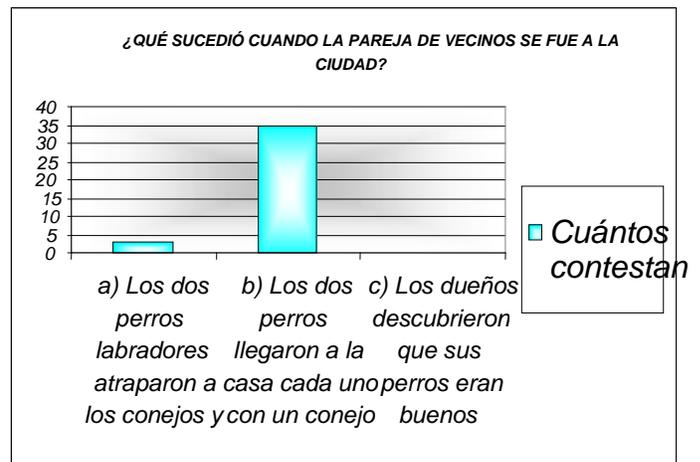


Las preguntas 3 a la 8 remiten a la información específica, esto es, con problemas que implican inferencias. La siguiente gráfica muestran los resultados en los que se nota que la mayoría de los alumnos respondió correctamente la cuestión que se le presentó:

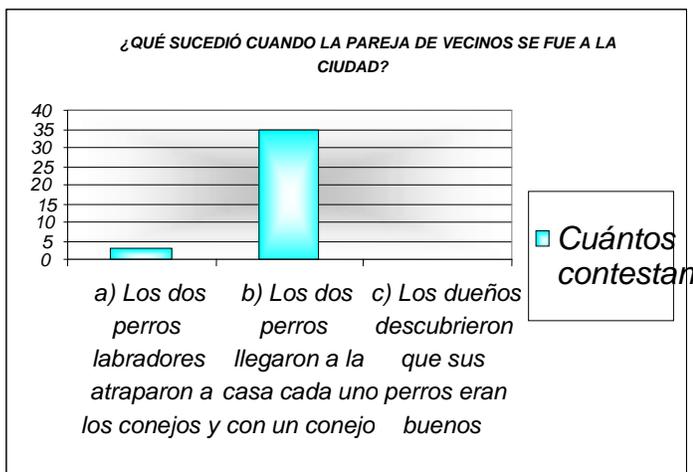
Gráfica 2.



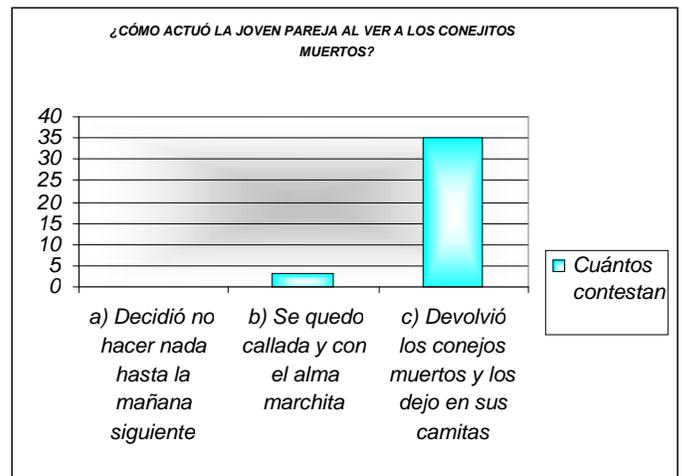
Gráfica 3.



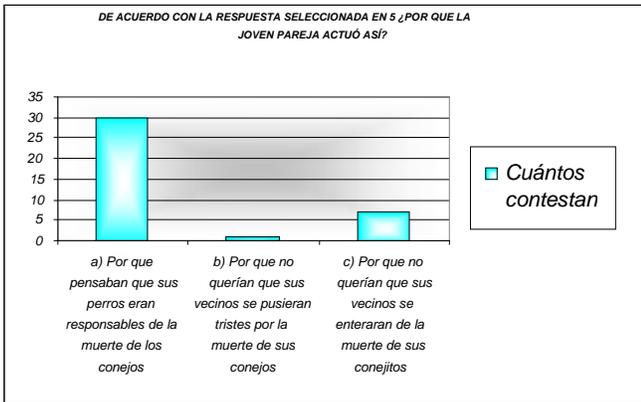
Gráfica 4.



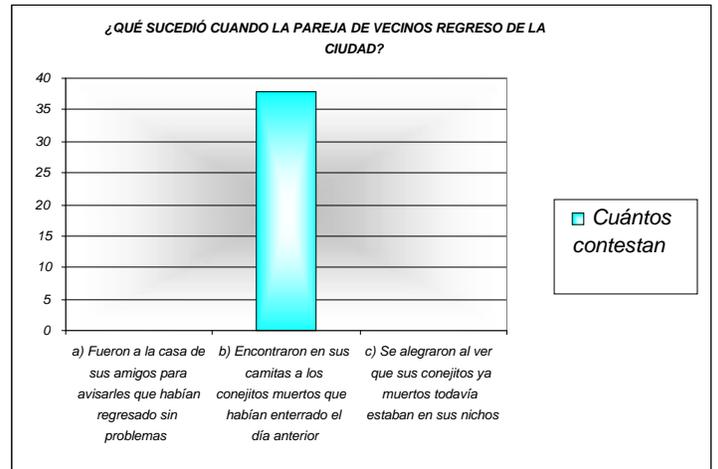
Gráfica 5.



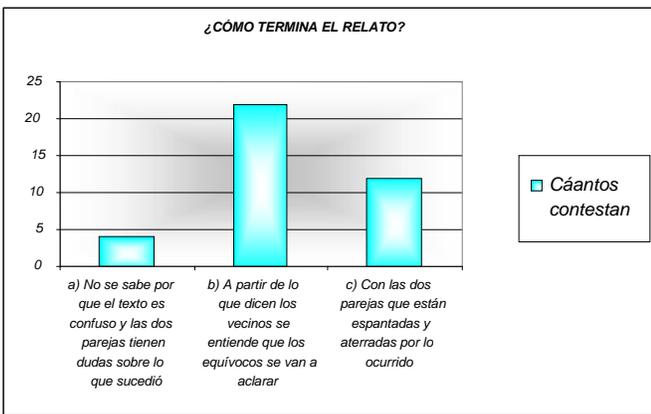
Gráfica 6.



Gráfica 7.

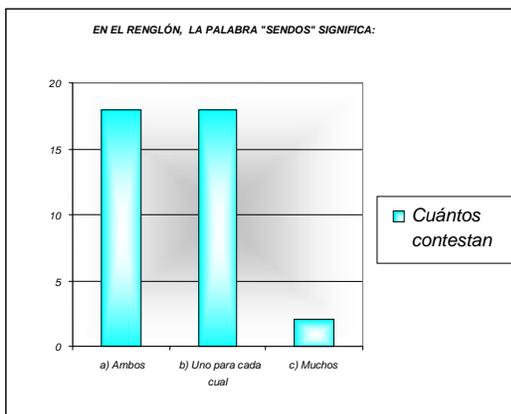


Gráfica 8.

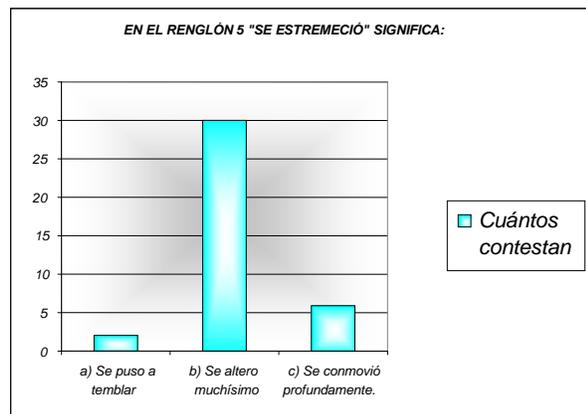


Las preguntas 9 y 10 están encaminadas a conocer si el alumno sabe construir el significado particular que adquiere un término o expresión dentro de un texto, es decir si puede determinar el significado de una palabra ayudado del contexto.

Gráfica 9.



Gráfica 10.



Comprensión lectora

Para la prueba diagnóstica # 2

Texto "El peliclesco Dr. Atl. Pintor de volcanes"

A continuación se presenta un cuadro con las respuestas correctas y otro con valores porcentuales totales alcanzables a partir del valor básico $1/10 = 10/100$ por cada respuesta correcta.

ESPEJO	Tabla de asignación de porcentajes
1. b	$10/10 = 100\%$
2. a	$9/10 = 90\%$
3. c	$8/10 = 80\%$
4. c	$7/10 = 70\%$
5. V	$6/10 = 60\%$
6. F	$5/10 = 50\%$
7. V	$4/10 = 40\%$
8. V	$3/10 = 30\%$
9. F	$2/10 = 20\%$
10.V	$1/10 = 10\%$

De acuerdo con este criterio evaluativo de las respuestas la tabla de valores queda de la siguiente manera:

Lectores muy buenos	Lectores buenos	Lectores regulares	Lectores con carencias
Alumnos que obtuvieron	Alumnos que obtuvieron	Alumnos que obtuvieron	Alumnos que obtuvieron
9 - 10	7 - 8	6 - 5	Menos de 5
23 = 61%	15 = 39%	0	0

Los alumnos "muy buenos" son aquellos que respondieron correctamente las preguntas en las que se tenía que realizar inferencias, interpretación, relación de ideas, etc. En este caso podemos observar que 61% de los alumnos se encuentra dentro del rango de los muy buenos, que el 39% son buenos y que ninguno presenta problemas críticos en cuanto a comprensión lectora.

Tabla de respuestas y datos generales.*

Pregunta	Respuestas	Total parcial	Porcentaje
1	a	1	3%
	b√	32	84%
	c	5	13%
2	a√	36	95%
	b	0	0%
	c	2	5%
3	a	1	3%
	b	3	8%
	c√	34	89%
4	a	1	3%
	b	0	0%
	c√	36	94%
		1 no con-testo	
5	V√	32	84%
	F	6	16%
6	V	3	8%
	F√	35	92%
7	V√	36	95%
	F	2	5%
8	V√	38	100%
	F		
9	V	20	53%
	F√	18	47%
10	V√	36	94%
	F	2	6%

*Las letras marcadas con √ son las de las respuestas correctas

Las preguntas para el segundo texto pretenden conocer si el alumno es capaz de localizar información específica. Sin embargo, es necesario recordar que en este diagnóstico faltaron preguntas donde se relacionaran los objetos del discurso, así que en ese sentido se tendría que replantear las preguntas por lo que no puedo hablar de una evaluación en aspectos como realizar inferencias complejas a través de la reconstrucción de relaciones de causa-efecto o elaborar conclusiones e integrar información que resuma la totalidad del texto.

Comprensión lectora

Para la prueba diagnóstica # 3.
“Dicen”

A continuación se muestran dos tablas, la primera contiene las letras que corresponden a las respuestas correctas de las preguntas para la tercera prueba diagnóstica, la segunda contiene los porcentajes equivalentes para el número de respuestas correctas.

ESPEJO

1. b
2. c
3. sí a
4. a
5. a
6. c
7. b
8. a

Tabla de asignación de porcentajes

$8/8 = 100\%$
$7/8 = 88\%$
$6/8 = 75\%$
$5/8 = 63\%$
$4/8 = 50\%$
$3/8 = 38\%$
$2/8 = 25\%$
$1/8 = 13\%$

De acuerdo con las respuestas en el diagnóstico de opción múltiple se darán los siguientes valores, para el grupo de 38 alumnos:

Lectores muy buenos	Lectores buenos	Lectores regulares	Lectores con carencias
Alumnos que obtuvieron	Alumnos que obtuvieron	Alumnos que obtuvieron	Alumnos que obtuvieron
9 -10	8-7	6	Menos de 5
3 = 7.9%	14 = 37%	8 = 21%	13 = 34.1

Los alumnos muy buenos son aquellos que respondieron correctamente las preguntas en las que se tenía que realizar inferencias, interpretación, relación de ideas, etc. En este caso podemos observar que más del cincuenta por ciento de los alumnos se encuentra dentro del rango de buenos, que el 32% son regulares, que el 8% son muy buenos y que ninguno presenta problemas críticos en cuanto a comprensión lectora. Sin embargo, viendo las cifras desde otro ángulo, observamos que menos de la mitad del grupo (32%) no tiene bien desarrollada la competencia lectora.

Las ocho preguntas se elaboraron con la intención de saber si el alumno aplica información específica, esto es, resuelve problemas que implican inferencias de información a partir de datos verbales y realiza inferencias complejas a través de la reconstrucción de

relaciones de causa-efecto. Estas preguntas también evalúan si el alumno sabe localizar información específica y relacionar una expresión con otra que la sustituye en otra parte del texto.

Tabla de respuestas y datos generales*.

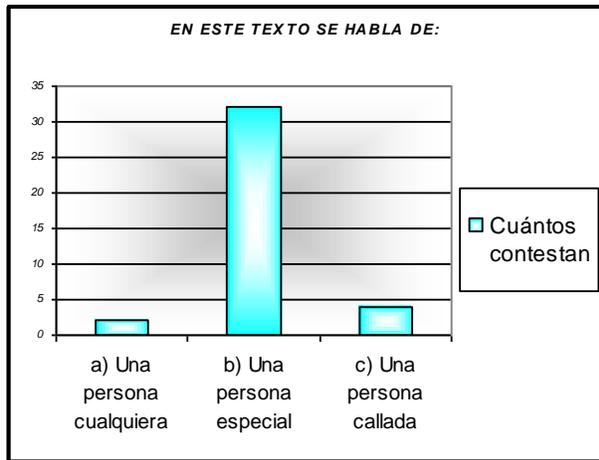
Pregunta	Respuestas	Total parcial	Porcentaje
1	a	2	5%
	b√	32	84%
	c	4	11%
2	a	3	8%
	b	23	61%
	c√	11	29%
3	Sí √	36	95%
	No	2	5%
	a√	35	92%
	b	0	0%
	c	0	0%
	3 no contestaron	3 no contestaron	8%
4	a√	29	76%
	b		21%
	c		3%
5	a√	24	63%
	b	12	32%
	c	2	5%
6	a	12	32%
	b	0	0%
	c√	26	68%
7	a	1	21%
	b√	31	82%
	c	6	16%
8	a√	15	39%
	b	11	29%
	c	11	29%
	1 no contestó	1 no contestó	3%

* Las letras marcadas con √ son las de las respuestas correctas

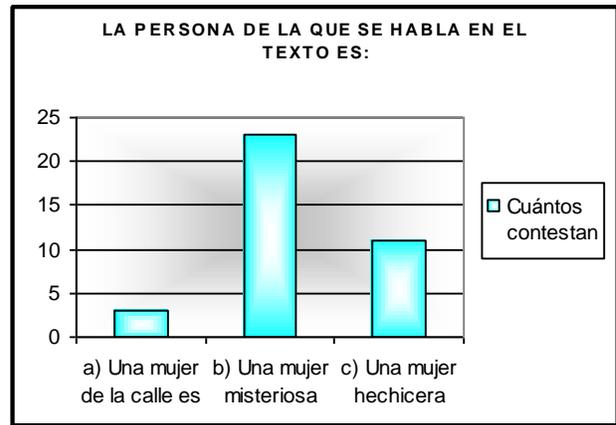
En este caso observamos que más de la mitad del grupo no pudo identificar la persona de la que se habla en el texto lo que manifiesta falta de comprensión lectora. Cabe hacer notar que en este texto es donde se presentan mayor número de alumnos que no respondieron a dos de las preguntas.

Cada una de las respuestas de las preguntas quedaría graficada de la siguiente manera:

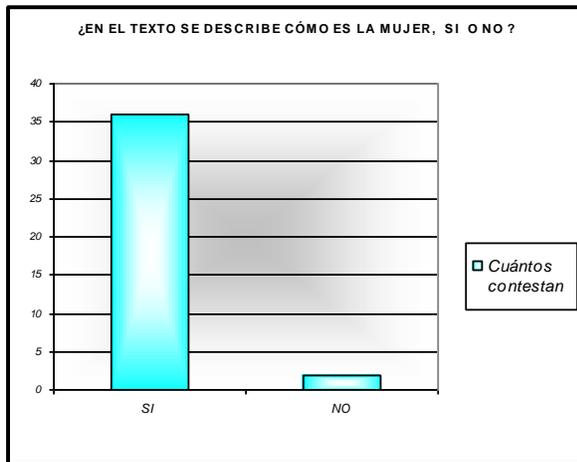
Gráfica 11.



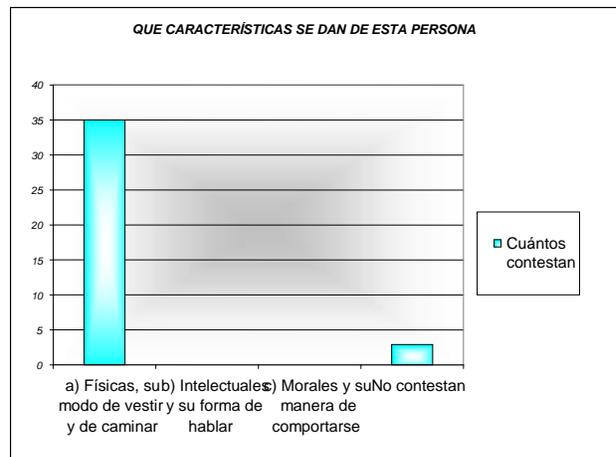
Gráfica 12.



Gráfica 13.

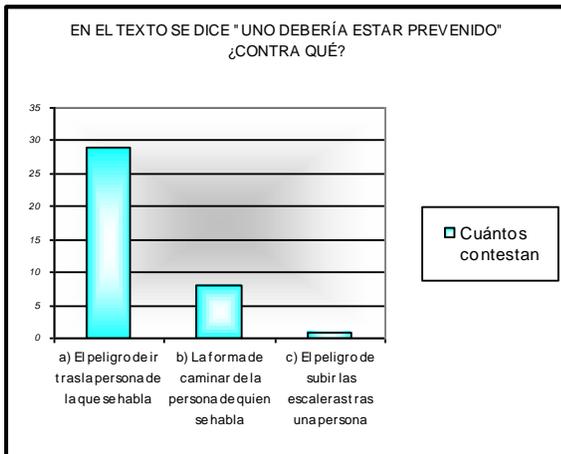


Gráfica 14.

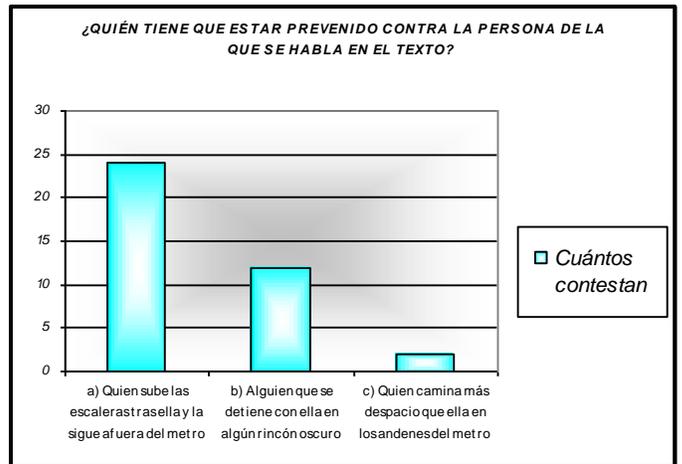


Observamos que la pregunta tres donde se pone énfasis a la estructura del texto, el 5% (2/38) responde de manera incorrecta a la opción: Sí o No; sin embargo, dentro de los que respondieron de manera correcta encontramos que en la opción múltiple, no eligen ninguna, lo que evidencia su inseguridad en la comprensión.

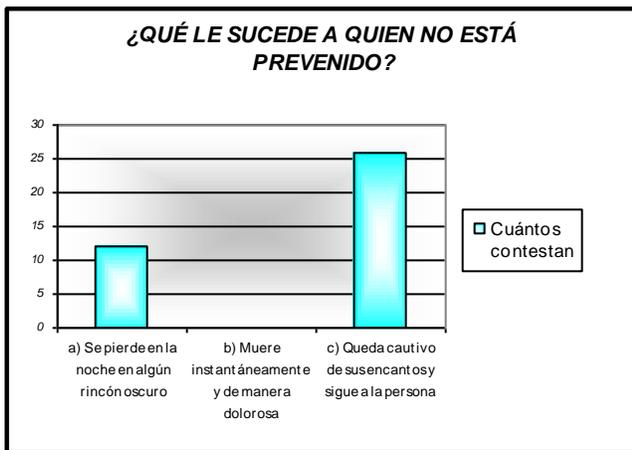
Gráfica 15.



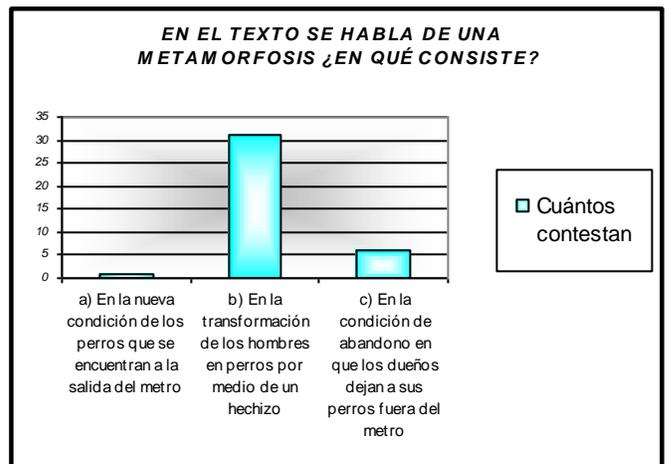
Gráfica 16.



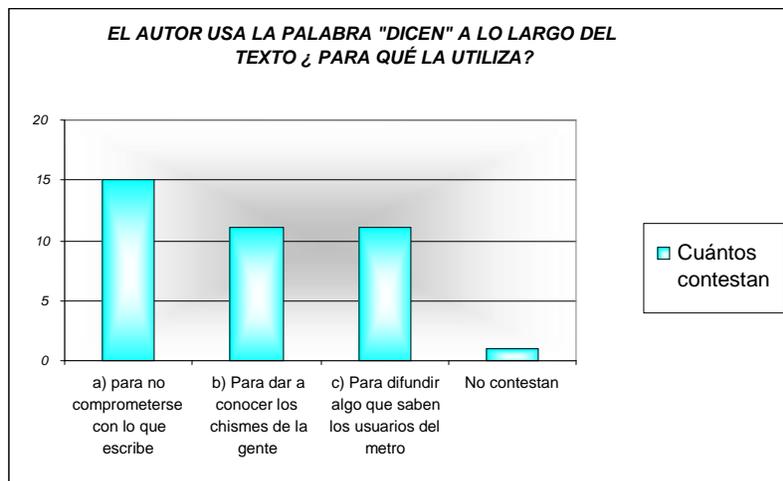
Gráfica 17.



Gráfica 18.



Gráfica 19.



RESUMEN

El resumen es un texto breve que se redacta a partir de un texto leído (texto fuente) que se desprende de la comprensión lectora, se ubica dentro de la habilidad de expresión escrita sujeta a un texto; un resumen se realiza con la información básica del texto fuente respetando su estructura. Con el resumen se ponen en juego subdestrezas como saber expresarse, saber transcribir, saber secuencializar, saber definir, saber sintetizar, saber explicar, saber documentar.

Como ya mencioné anteriormente, en el diagnóstico se incluye un apartado para que los alumnos realicen el resumen del texto leído. Tomando en cuenta que entre menos palabras tenga el resumen con respecto al texto original, más operaciones tendrán que realizar: reducir, generalizar, jerarquizar ideas. En la prueba diagnóstica se les pidió a los alumnos un resumen para cada texto.

En este apartado voy a analizar los productos escritos de los alumnos bajo los siguientes criterios: la presentación, la ortografía y la expresión escrita propiamente dicha (aspectos de sintaxis, vocabulario, coherencia, cohesión, ortografía y léxico). Además y muy importante

1. Porcentaje de reducción establecido en el cuestionario.
2. Estructura del texto fuente.
3. Ideas principales¹².
4. Resumen objetivo.

En cuanto a la ortografía se consideran los errores en el uso de tildes, se tiene en cuenta las faltas de ortografía de reglas y de uso, sin diferenciarlas entre sí. Por ejemplo: respeta la ortografía natural. Utiliza las mayúsculas al inicio y después de punto, etc. además de si respeta el uso de g/j, v/b, h.

Respecto a la puntuación se observa principalmente si utiliza adecuadamente el punto y seguido y el punto y aparte. Si utiliza la coma en una enumeración, etc. Además, si emplea comillas para reflejar lenguaje directo, entre otros criterios.

Léxico. Si utiliza vocabulario adecuado al contexto: sinónimos y antónimos. Se pone especial atención a si las redacciones están escritas con un lenguaje que respeta las

¹² A partir del análisis que se realiza (esquema) se puede observar las acciones, interrelacionadas y determinar las ideas importantes. Como ideas importantes se entiende aquellas que deben aparecer para que se entienda el texto, éstas tienen que ver con la coherencia del texto.

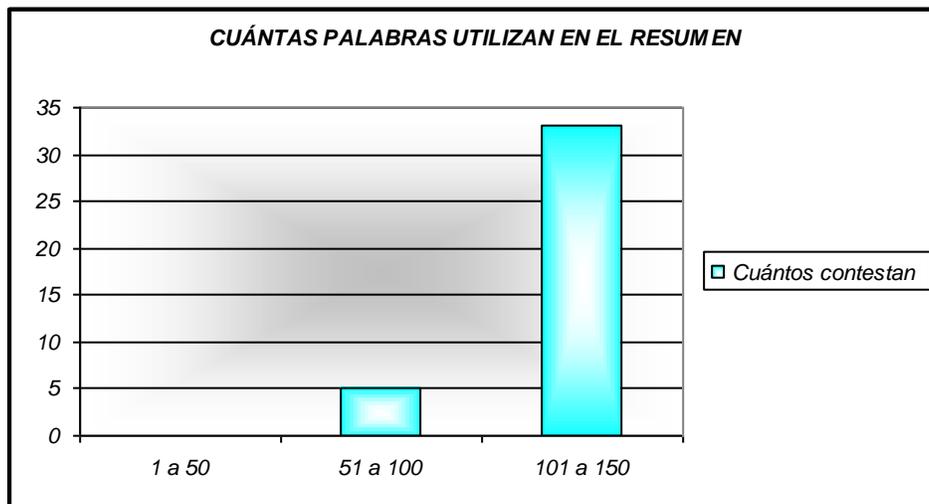
características de lo escrito, o por el contrario, si utiliza registros más propios de la lengua oral y coloquial (todo ello adecuado a los niveles que se pueden esperar en cuarto grado de la ENP). Este es un aspecto importante porque refleja una conciencia de la diferencia entre el lenguaje oral y escrito.

Para la presentación formal se examina 1) si coloca adecuadamente el título. 2) La letra es legible. 3) Utiliza márgenes y organiza el espacio adecuadamente.

Texto 1, Cuento sin título.

De los 38 alumnos el 61% (23/38) hizo el resumen dentro del rango de palabras solicitadas, esto es de 120 a 150 palabras (entre un 60 y 74 por ciento). Es importante anotar que sólo 24% (10/38) respeta la estructura del texto y únicamente el 11 % (4/38) jerarquiza la información, lo que quiere decir que sólo una cuarta parte del grupo realiza un resumen tomando en cuenta los dos aspectos importantes para su elaboración como son: a) respeta la estructura del texto de origen y b) jerarquización de las ideas principales. La siguiente gráfica muestra el rango de las palabras utilizadas por los alumnos encuestados.

Gráfica 20.



A partir del esquema se considera que las ideas principales son las que cumplen con estos criterios

1. Especifican acciones en una secuencia lógico-cronológica.
2. Incluyen personajes principales
3. incluyen lugares.

Por tanto, son las que se señalan la continuación en la secuencia-guía para el evaluador. De acuerdo con el análisis estructural, los alumnos elaboran su resumen objetivo, incluyendo las siguientes ideas:

- En primer lugar el encuadre, la introducción del texto:
- * Una joven pareja va a vivir al campo con su par de perros labradores.
- * Hacen amistad con un matrimonio vecino que tiene cría de conejos.
- Una mañana el matrimonio vecino les avisa que irán a la ciudad y regresarán al día siguiente.
- La pareja se estremeció al ver que sus perros llegaban cada uno con un conejo en la boca.
- Ante esto decidieron no decir nada, devolvieron los conejos a sus nichos y regresaron a su casa preocupados (aquí está el primer conflicto, que en primer lugar el alumno tendría que relacionarlo con el cariño que tienen a sus amigos y el cariño que le tienen a sus perros, de ahí su congoja).
- A la mañana siguiente los vecinos tocaron a la puerta, cada uno traía en sus manos a un conejo muerto.
- Los vecinos dijeron estar aterrados porque los conejos que habían enterrado el día anterior, este día los habían encontrado en sus camitas. (este es el segundo conflicto que explica el primero)
- Los alumnos deben concluir que los perros no mataron a los conejos, que sólo los desenterraron pues ya habían sido enterrados antes de que los perros los llevaran a la casa de la joven pareja.

A continuación se muestran las tablas tanto de la cantidad de palabras que los alumnos emplean en la elaboración del resumen, como de los totales en aspectos: la inclusión de ideas principales, la coherencia del texto y la ortografía.

Tabla 1a

	Incluye Ideas del texto	Incluye la idea principal del conflicto
sí	35	
algunas	3	
no		9

En cuadro anterior vemos que al elaborar el resumen el 92% (35/38) de los alumnos incluye las ideas basadas e el texto y 8% incluye algunas de ellas. Sin embargo, el 24%(6/38), no incluye la idea principal que da origen al conflicto. Algunos alumnos empezaban a escribir por el principio de la historia y eran muy exhaustivos en esa parte, sin embargo, el desarrollo y desenlace de la historia lo resolvían rápidamente, en muy pocas frases. Es decir, el escrito

reflejaba las ideas “desequilibradas”. Cuando se trata de valorar un resumen, este aspecto es muy importante porque refleja la capacidad de planificar mentalmente el escrito.

Otro de los criterios que se observan dentro de este diagnóstico es la coherencia, cabe aclarar que los escritos ganan en coherencia cuando siguen un hilo argumental sin saltos en la narración.

En la tabla 1b se muestra algunos aspectos observados en los resúmenes.

Tabla 1b

	No se sabe a quien se refiere	Hay coherencia	Mezcla acciones de los personajes, disconcordancia de género, número, tiempos, ideas	Sucesos NO ocurridos	Incluye algunas ideas subjetivas	Resumen completamente Subjetivo	Resumen Objetivo
sí	15		5	13	12	6	20
algunas no		25					18

La tabla 1b cuadro anterior muestra que casi 50% de los alumnos incluye en sus escritos oraciones ambiguas en las que el lector no puede identificar quién es el sujeto que realiza la acción, además de que en sus resúmenes son poco coherentes. Los escritos menos evolucionados presentan unas oraciones con unas estructuras sintácticas pobres y poco desarrolladas.

A continuación se presentan ejemplos en los que se puede observar que las redacciones están escritas con un lenguaje utiliza registros más propios de la lengua oral y coloquial. Por que escriben como hablan. Esto como ya mencioné refleja poca conciencia de la diferencia entre el lenguaje oral y escrito. Se espera que los ejemplos sirvan para comprender de forma más operativa los diferentes niveles de rendimiento contemplados en 4º curso de preparatoria y para valorar las producciones escritas de los alumnos:

“...los dos perros traían a dos conejos muertos en el hocico y la pareja se preocupó mucho y decidió no decirles a sus vecinos y ponerlos de nuevo en sus nichos...”

“Una pareja se fue a vivir al campo y tenía dos perros. Ahí se hizo amiga de sus vecinos, quienes eran criadores de conejos y tenían una huerta. Un día se tenían que ir a la ciudad y les dijeron a sus vecinos”.

“Se trata de una pareja que se fue a vivir al campo con dos perros labradores y ahí hicieron amistad con sus vecinos, la cual tenía conejos”.

“Bueno dice que una pareja con dos perros de una raza fuerte eran de la ciudad y se fueron a vivir al campo donde conocen a otra pareja que tiene un huerto y conejos, eran sus vecinos y que se hicieron amigos...”

“El texto trata de una pareja de un matrimonio Resiente que llega a un vecindario y se hacen amigos de la pareja de vecinos que tenían conejos, la pareja recién casada tenía 2 perros, entonces un día los vecinos le dicen a la pareja que se van a la ciudad y que regresan al día siguiente...”

“Trata de una pareja que están hartos de la ciudad y deciden mudarse al campo al llegar al campo hablan con sus vecinos y descubren que tienen un corral de conejos la pareja que venía de la ciudad le comentó a sus vecinos que ellos tenían 2 perros labradores...”

“Una pareja que vivía en la ciudad se mudo al campo con sus dos perros, ahí se hicieron amigos de unos vecinos y un día los vecinos le informan a la pareja...”

“Es una pareja que se va de la ciudad al campo a vivir en el campo tienen unos vecinos que crían conejos. Un día los vecinos criadores les abisan que saldrán a la ciudad...”

“Se trata de una pareja que fue a vivir al campo con dos perros labradores y ahí hicieron amistad con sus vecinos la cual tenía conejos. Ellos le dijeron que porque no van a la ciudad para que la conozcan...”

Algunos alumnos no dejan claro el sujeto de la acción o lo confunden:

“... entonces pasó el día y en la tarde los perros llegaron con conejos en el hocico y decidieron dejar a los conejos en su lugar y así sin decir nada”.

Es preocupante observar que el 34% de los alumnos escribe sucesos no ocurridos dentro de la historia lo que muestra poca comprensión lectora. A pesar de que los resultados de la primera parte del examen diagnóstico arrojan que ellos comprenden el texto, los datos evidenciados a partir de la redacción del resumen muestran lo contrario. Esto me hace pensar que algunas preguntas del diagnóstico están mal planteadas ya que permiten al alumno “adivinar” la respuesta y por ello contestan correctamente.

“El texto trata de una pareja de un matrimonio resiente que llega a un vecindario y se hacen amigos de una pareja de vecinos que tenían conejos y la pareja recién casada tenía dos perros”

“Una vez sus vecinos se fueron de la ciudad y después de que regresaron la pareja vio a sus perros con conejos muertos en el hocico...”

“Los perros de la pareja llegaron a la casa con dos conejos en el hocico, siendo que los vecinos criaban conejos fueron a meterlos a sus camitas”

“La pareja de vecinos aceptó, por lo que quedaron al cuidado de la morada de sus vecinos. Durante el transcurso del día aparecieron un par de perros labradores”.

En cuanto a la inclusión de ideas subjetivas para el resumen, el 32% escribe según su sentir, únicamente el 16% realiza un resumen completamente subjetivo y el 52% elabora un resumen objetivo que incluyen las ideas principales.

Algunos ejemplos de resúmenes subjetivos:

“Una pareja joven que le dejó de gustar la ciudad decidió irse a vivir al campo con sus dos perros labradores. Al llegar y ya estando en su casa se hicieron amigos de sus vecinos, los cuales criaban conejos...”

“Una pareja, de la ciudad se fué a vivir a campo con un par de perros labradores. Vivían en un Valle con una pareja de vecinos que tenía huertos y criaba conejos. Un buen día los vecinos informárosles que debían ir a la ciudad pero que regresarían al día siguiente...”

“La historia habla sobre unos campesinos que llegaban de la ciudad y que habían hecho amistad con sus vecinos, un día ellos necesitaron viajar a la ciudad (los vecinos tenían conejos) todo estaba tranquilo hasta que al medio día los conejos estaban en la boca de los perros de los campesinos, estos para que no les hechacen la culpa a sus perros decidieron regresar los conejos a sus camitas para que no se dieran cuenta...”

“...La pareja de vecinos aceptó por lo que quedaron al cuidado de la morada de sus vecinos. Durante el transcurso del día aparecieron un par de perros labradores, mascota de la pareja de la ciudad, con un conejo en el ocico cada uno. La pareja dedujo que se trataba de los conejos de sus vecinos y decidió acomodarlos sobre sus camas en el criadero para que sus vecinos no se exaltarán.”

El siguiente ejemplo evidencia que el alumno no sabe ni resumir ni redactar, además no sabe comprender un texto narrativo.

“La historia habla sobre unos campesinos que llegaban de la ciudad y que habían hecho amistad con sus vecinos, un día ellos necesitaron viajar a la ciudad (los vecinos tenían conejos) todo estaba tranquilo hasta que al medio día los conejos estaban en la boca de los perros de los campesinos...”

Ortografía. La mayoría de los alumnos poseen conciencia gráfica, coloca algunos acentos y de puntuación, en el aspecto léxicos y sintácticos se contemplan las palabras mal escritas (palabras escritas de forma incorrecta principalmente en el empleo equivocado de “b” en oposición de “v”, “s/c”, o h. Las redacciones además muestran presencia, ausencia o equivocación de acentos, así como el uso incorrecto de mayúsculas.

En la tabla que sigue reúno los problemas ortográficos que incluyen el uso de signos de puntuación; en este punto se valora principalmente si los escritos de los alumnos están puntuados, de cuerdo al nivel esperado en cuarto grado de la ENP, fundamentalmente la separación de las frases completas mediante puntos además de las comas.

Tabla 1c

ORTOGRAFÍA				
	Utilización de signo de puntuación	Acentos	Letras b, v, etc.	Usa mayúscula
sí	20			
algunas	3			
no	15	28	4	5

El 53% (20/38) de los estudiantes utiliza signos de puntuación a lo largo de su resumen. El 8% (3/38) los utiliza algunas veces y el 39% (15/38) no son los correctos. En cuanto a los acentos, más de la mitad del grupo no coloca el acento necesario, principalmente en los verbos en tiempo pasado de la primera y tercera persona, ejemplo: transcurrió, estremeció, quedó, llegó, etc. Los escritos de los encuestados evidencian la equivocación entre las letras “b” y “v,” así como la ausencia o presencia equivocada de la letra “h”, estos errores se encuentran recurrentemente en palabras como hacía, había, vivían, hicieron, vecinos, etc. La palabra “hocico” en algunos resúmenes se encuentra escrita sin h. Como nota al margen he de decir que en este grupo el 16% de los resúmenes contienen la palabra “fue” con acento.

En lo que respecta al uso de mayúsculas, el mayor problema se encuentra en el inicio de párrafo y una que otra después del punto, en este aspecto sólo el 13% no usa correctamente las mayúsculas.

En general, los resúmenes carecen de la conclusión a la que se debe llegar al final de la lectura, esto es, que se resuelve el conflicto con lo que dicen los vecinos: los perros no mataron a los conejos, éstos ya estaban muertos y habían sido enterrados en el jardín por sus propios dueños.

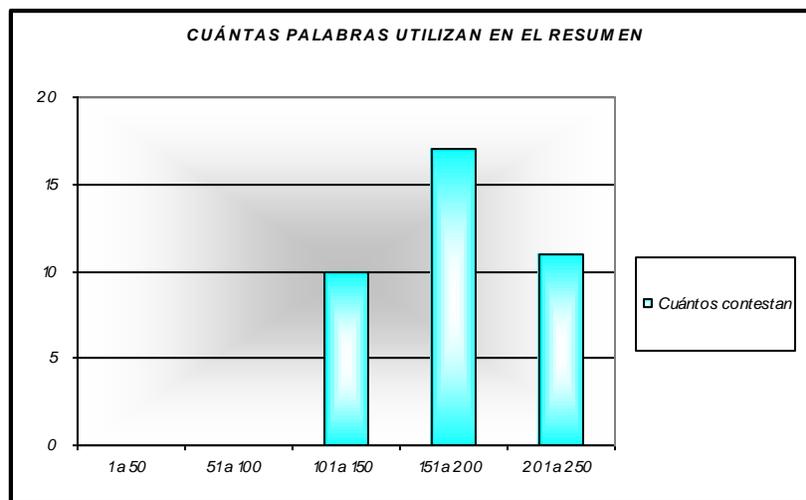
También es importante señalar que al comparar los resultados de los resúmenes con los de la primera parte (opción múltiple) de la prueba diagnóstica, existe una discrepancia, pues más de 70% de los encuestados eligen la opción correcta en la primera parte, pero en la segunda parte el producto, es decir, en el resumen no respetan la estructura, lo que evidencia que alumnos consideran la comprensión del texto para elaborar su resumen.

En cuestión de didáctica de la enseñanza, el alumno no aprovecha su conocimiento para hacer el resumen; existe una ruptura que muestra un problema en el proceso. Esto significa que el alumno no ha tenido la ayuda del profesor y que éste, como ya se ha visto en los resultados de las encuestas a profesores, tienen carencias en las que ellos mismos confunden las estructuras de los textos y esto, por ende, lleva a los alumnos a equivocaciones.

Texto 2, “El peliclesco Dr. Atl. Pintor de volcanes”

Siguiendo el mismo orden, menciono primero los porcentajes de reducción establecido en el diagnóstico. Dado que el este texto descriptivo tiene una estructura transparente, se pide a los alumnos un resumen entre el 50 y 60% del total del texto. De los 38 alumnos el 37% (14/38) hizo el resumen dentro del rango de palabras solicitadas, entre 200 y 240. Los demás resúmenes fluctuaron entre el 25 y el 45%.

Gráfica 21



El hecho de que los resúmenes entren dentro del rango solicitado no es indicativo de que sean los mejores, ni tampoco aquellos resúmenes que se hicieron al 25% pueden calificarse como los que incluyen las información principal jerarquizada; en este sentido, sólo el 21% (8/38) respeta la estructura del texto y únicamente el 8% (3/38) jerarquiza la información, lo que quiere decir que en general los encuestados realiza un resumen sin distinguir los dos aspectos importantes para su elaboración: la estructura y la jerarquización de las ideas principales.

A continuación se presentan tablas que muestran los totales en aspectos tales como la inclusión de ideas principales, la coherencia del texto y la ortografía.

Tabla 2a

	Incluye ideas principales	Incluye y relaciona ideas (del Dr. Atl. y el volcán)
sí	32	7
algunas	6	25
no		6

La tabla anterior contiene los datos de los alumnos que incluyen ideas principales: el 84% (32/38) sí, y el 16% (6/38) no. En cuanto a la relación de información sólo el 18% (7/38) lo hace; el 66% (25/38) relaciona sólo alguna y el 16% (6/38) no lleva acabo ninguna relación de la información entre los dos Objetos de discurso (Dr. Atl y el volcán Parícutín).

En el análisis de los textos escritos por los alumnos, es determinante la relación interoracional, la cual hace del discurso una unidad coherente, pues la coherencia debe ser la característica fundamental de un texto.

Al respecto, pude observar que lo que más prevalece en sus resúmenes es la falta de estructuración por párrafos y la inclusión de ideas subjetivas, como lo muestra la siguiente tabla:

Tabla 2b

	No se sabe a quién se refiere	Hay coherencia	Mezcla información del los objeto de discurso. Discordancia de género, número, tiempos, ideas	Sucesos NO ocurridos	Incluye algunas ideas subjetivas	Resumen completamente Subjetivo	Resumen Objetivo
sí	7			3	8	24	11
algunas							
no		18	27				

En este texto se presentan menos problemas con el objeto del discurso, es sólo el 18% de grupo el que evidencia problemas al no dejar claro a quién se refiere. Ejemplo de ello son las siguientes frases:

“Estuvo preso mucho tiempo y estuvo a punto de ser fusilado pero sólo eran parte de sus aventuras...”

“...el Parícutín que apareció en pleno pueblo de Michoacán; San Parangaricutiro éste estuvo activo de 1943 -1952 y el cono mide 450 m de altura y 250 m de diámetro y 35 m de profundidad”.

“El Dr. Atl le encantaban los volcanes él no tenía miedo de que hiciera erupción el volcan cuando él estuviera pintando, así como el Parícutín que apareció de la nada de un día a otro. Se levantaron en un campo de cultivo en el pueblo de San Juan Parangaricutiro en Michoacán”

Las redacciones están escritas con un lenguaje que no respetaba las características de lo escrito, pues utilizan registros más propios del lenguaje oral y coloquial En cuanto a coherencia casi la mitad del grupo (el 47%) no escribe frases coherentes unas con las otras, por ejemplo:

“el doctor Atl era gran e ingenioso pintor, escritor y un activo participante de la política, entre sus vivencias o aventuras se encuentra la revolución mexicana, en la cual cayó preso, fue tratado

de fusilar varias ocasiones por oficiales de bajo rango pero corrió con la suerte de nunca ser fusilado”.

“Cuando apareció el volcán Paricutín y desapareció el pueblo que fue cubierto por la lava el lo pintó y de ahí tomo el gusto mas por los volcanes...”.

“Formó parte de la política, en situaciones bastante difíciles como en la Revolución Mexicana. Estuvo preso mucho tiempo y estuvo a punto de ser fusilado pero solo eran parte de sus aventuras”

“Participó en la política en su época lo que fue la Revolución mexicana fue encarcelado y estuvo a punto ser de fusilado”.

En relación con la concordancia de tiempo y persona algunos alumnos no la utilizan, como en los siguientes casos:

“Aunque su grado de estudios es bajo, no por eso el no es hombre de conocimiento, al contrario. Demostró ser excelente en la forma de aprendizaje autodidacta”

“Es bien sabido que pintó innumerables volcanes, por tanto su gusto a los volcanes era evidente. Aunque pintó volcanes, su conocimiento de ellos es inmenso por lo que se le dice vulcanólogo sin siquiera haber concluido la preparatoria. Aunque su grado de estudios es bajo, no por eso el no es hombre de conocimiento, al contrario. Demostró ser excelente en la forma de aprendizaje autodidacta”

Por una parte, es de notar que más del 50% de los alumnos (71%) no estructura sus resúmenes por párrafos. Por otra parte el 21% de los alumnos incluyen en sus resúmenes sucesos no ocurridos; en seguida escribiré algunos ejemplos de ello:

“El era muy original. El inventaba o decir verdades de sus historias...”

“Cuando apareció el volcán Paricutin y desaparecio el pueblo que fue cubierto por la lava, el lo pinto y de ahí el gusto mas por los volcanes...”

“Respecto a su fascinación por los volcanes comenzó cuando de la nada surgió el volcán Paricutín que arrasó y cubrió de lava a un pueblo entero en Michoacán...”

“En esta lectura se trata de dar a conocer la historia de un personaje que fantasea y dice ser otra persona diferente a la que es...”

Es digno de observar el hecho de que en los resúmenes se nota que algunos alumnos no identificaron la estructura, pues se refieren al texto como si fuera una narración:

“Esta historia relata un pasaje sobre la vida José Gerardo Murillo...”

“La historia se trata de una persona que se decía llamar Dr. Atl pero su nombre era José Gerardo Murillo...”

“La historia trata de un señor al que no le gustaba su nombre por eso se hizo llamar Dr. Atl...”

“Es una historia del Dr. Atl pintor y literato, cuenta sus chocoaventuras ya sean ciertas o falsas...”

El 63% escribe según su sentir. Un resumen que incluye algunas frases subjetivas. En cuanto al resumen subjetivo 29% realiza un resumen completamente subjetivo y el 8% escribe uno objetivo que incluyen las ideas principales.

Algunos ejemplos de resúmenes subjetivos:

“Al Dr. Atl le encantaban los volcanes y era reconocido por su valentía, ya que era capaz de todo para pintarlos o estudiar acerca de ellos. El nacimiento del Parícutín fue de gran importancia en su vida ya que fue el motivo de su fascinación por los volcanes y lo que lo impulsó a estudiarlos...”

“José Gerardo Murillo tomó la identidad de Doctor Atl al estar harto de su nombre. El Doctor Atl es reconocido como excelente escritor y literato. Desgraciadamente esto no es por lo que él trascendió, sino por su pasión y amor hacia los volcanes”.

“Es bien sabido que pintó innumerables volcanes, por tanto su gusto a los volcanes era evidente. Aunque pintó volcanes, su conocimiento de ellos es inmenso por lo que se le dice vulcanólogo sin siquiera haber concluido la preparatoria. Aunque su grado de estudios es bajo, no por eso él no es hombre de conocimiento, al contrario. Demostró ser excelente en la forma de aprendizaje autodidacta”

“Es la historia del Dr. Atl, pintor y literato cuenta sus chocoaventuras ya sean ciertas o falsas él no tuvo los estudios necesarios pero era muy inteligente ya que estudiaba por su cuenta. Si si pues sí! Es su minibiografía, nada relevante.”

“Él fue un gran aficionado a los volcanes, hacía unos dibujos muy bonitos, y no temía que un volcán estuviera en erupción con tal de verlo, dibujarlo y estudiarlo...”

Centrando ahora la atención en la ortografía, los alumnos poseen conciencia gráfica, tildación y puntuación, aunque como lo podemos ver en la siguiente tabla, muchos no acentúan correctamente, acentúan de más o no utilizan signos de puntuación, en este mismo aspecto podemos observar palabras mal escritas (palabras escritas de forma incorrecta principalmente en el empleo equivocado de “b” en oposición de “v”, “s/c”, o h. Las redacciones además muestran presencia, ausencia o equivocación de acentos, especialmente en el monosílabo “fue” así como el uso incorrecto de mayúsculas.

En la tabla 2c, reúno los problemas ortográficos que incluyen el uso de signos de puntuación; en este punto se valora principalmente si los escritos de los alumnos están puntuados, de acuerdo al nivel esperado en cuarto grado de la ENP, fundamentalmente la separación de las frases completas mediante puntos además de las comas.

Tabla 2c

ORTOGRAFÍA					
	Acentos	Problemas con letras b, v, etc.	Usa mayúscula	Utilización de signo de puntuación	Acentúan la palabra "fue"
sí		4			
algunas					
no	31		5	12	6

Según se observa, el 82% del total del grupo no acentúa algunas palabras en donde es necesario, esto se evidencia más en los verbos en pasado (tercera persona del singular) aunque como también podemos ver un 16% acentúa la palabra fue, lo que es un error.

En este resumen sólo el 11% tiene problemas con el uso de las letras b, h, v, principalmente en palabras como había y hacía. En cuanto al uso de mayúsculas sólo el 13% tiene problemas que se presentan principalmente al inicio del párrafo o en los nombres propios.

Finalmente es importante hacer notar que con el resumen del segundo texto: "El peliclesco Dr. Atl. Pintor de volcanes" se evidencia que los alumnos no comprendieron el texto aún cuando sus respuestas en la primera parte del diagnóstico son acertadas, pues en la redacción no incluyen la información principal y no relacionan los dos objetos del discurso.

Texto 3, "Dicen"

Se pide a los alumnos un resumen que fuera entre el 30 y 40% del texto total. Para determinar el porcentaje del resumen se examinó la inclusión de las ideas principales y algunas secundarias. Sin embargo, al elaborar el resumen- tipo, según los criterios establecidos, me percaté que éste correspondía a una reducción de 25%, es decir un resumen entre 60 y 90 palabras. De los 38 alumnos el 61% (23/38) hizo el resumen dentro del rango de palabras solicitadas. El 21% (7/38) elaboró un resumen entre el 50 y 61% y un 18% (7/38) entre 17 y 54 palabras, (9% y 29% respectivamente).

Gráfica 22



El hecho de que los resúmenes estén en el rango solicitado, no es indicativo de que sean los mejores, tampoco los que se hicieron al 9% son muestra de un mayor proceso lógico-abstracto en los alumnos, pues en ambos porcentajes se evidencian carencias tales como falta de ideas principales, de jerarquización y en no pocos casos información inexistente en el texto de origen y, lo que es más importante, la insensibilidad por la estructura de base 68.4% (26/38).

Un ejemplo de lo anterior sería el resumen del alumno que lo realizó al 9%: “El autor basado en rumores describe a una mujer misteriosa que viaja de noche en el metro” en este caso el alumno tiene consciencia de la estructura del texto base (descripción) pero no incluye toda la información principal. Otro ejemplo con menor porcentaje de palabras con respecto al texto base: “El autor nos menciona acerca de una mujer la cual es a mi entender algo hermosa pero medio sociable”.

Al igual que en los resúmenes de los textos anteriores, en los del texto “Dicen” se observa la escritura con un lenguaje oral que no respeta las características de lo escrito. Este es un aspecto importante porque evidencia escasa consciencia de la diferencia entre el lenguaje oral y escrito. Por otra parte aspectos tales como la inclusión de ideas principales, la coherencia del texto y la ortografía no se incluyen en los resúmenes de los alumnos como lo podemos observar en la tabla 3a.

Tabla 3a

	Incluye Ideas principales	Incluye ideas secundarias (Mujer hechicera)
sí	14	
algunas	24	
No		26

En la tabla 3a se observa que al elaborar el resumen, 37% de alumnos incluyó todas las ideas principales, pero el 63% (24/38) no incluye algunas ideas principales en su resumen. Ahora bien, la idea principal referida a que la mujer es hechicera no la incluyen más de la mitad de los alumnos 68% (26/38).

En lo que respecta a la claridad de las ideas se distinguen las siguientes situaciones en la tabla 3b.

Tabla 3b

	No se sabe a quién se refiere	Hay coherencia	Mezcla acciones del objeto del discurso. Discordancia de género, número, tiempos, ideas	Sucesos NO ocurridos	Incluye algunas ideas subjetivas	Resumen completamente Subjetivo	Resumen Objetivo
sí	5				5	18	8
algunas							
no		12	4	24			

El 13% de los alumnos escriben frases ambiguas tales como:

“Dicen que tiene una mirada de deseo, morena, de labios gruesos color sangre”.

“... es una mujer callada que sucumbe a quien la ve por su forma de vestir y caminar”.

“ el texto habla del peligro de una persona que camina sin hacer ruido y que nos describe como es así como si fuera una persona misteriosa o fantástica a la que tenemos que cuidarnos por la forma como se viste, como mira y como camina lo que no hace hacer una magia en cuanto la vemos...”

En cuanto a la concordancia el 11% presenta problemas:

“Se le ve en cualquier estación de esas del metro, solo y solo si estan solas”.

...”a los hombres muchos de los cuales que no están prevenidos la siguen a la calle y en un rincón oscuro ella se detiene y al acercarse el desdichado los trasforma en perros...”.

En cuanto a la coherencia el 32% de los resúmenes presenta carencia en este sentido:

“... y que si te cautiva te engancha y la sigues y es por eso que los hombres van tras de ella”.
“Dicen que existe una mujer que te cautiva y te atrapa ya sea por su físico, su manera de vestir o de caminar”

Un 63% de los alumnos no estructura su resumen en párrafos y un 13% escribe en su resumen información no existente en el texto base:

“...ella cambia drásticamente, ya que es casi instantáneo cuando ya no hay nadie que la quiera.”

“La historia dice que esta persona se encuentra en las vías del metro y tienes que tener cuidado porque no hace ruido al caminar tienes que tener cuidado”.

“Es peligroso verla subiendo las escaleras, uno debería estar prevenido porque no hace ruido cuando camina A veces se puede llegar a ver en un callejón muy oscuro”.

“Algunos piensan que mueren, otros que se vuelven perros callejeros del metro”.

Los resúmenes de este texto no son objetivos ya sea porque incluyen una que otra idea subjetiva, que en este caso fue el 47% del grupo o porque todo el resumen está escrito en forma subjetiva: 21% del grupo. A continuación unos ejemplos:

“El autor basado en rumores describe a una mujer misteriosa que viaja de noche en el metro”.

”Deben de estar prevenidos todos de esta mujer, es una hechicera y a los que no se previenen, les puede pasar algo muy malo. Algunos piensan que mueren, otros que se vuelven perros callejeros del metro. Si te atrapa pasarás el resto de tu vida vagando tristemente”.

“El autor nos menciona acerca de una mujer la cual es a mi entender algo hermosa pero medio sociable”.

“Trata de una mujer cuya belleza es magnífica que atrae a los hombres de una manera muy particular y relata como un hombre es guiado a un lugar muy oscuro en el que sufre un terrible metamorfosis y es transformado en un perro”.

“El texto habla de una misteriosa mujer que camina de forma silenciosa por los andenes y pasillos del metro. Según que si la sigues puede ser muy peligroso. Pero después dice que es la metamorfosis, que son los perros sólo que ahora encontramos, tristes por su nueva condición”.

En cuanto a la ortografía, en este texto se encuentran problemas similares a los de los dos textos anteriores: no utilizan signos de puntuación, no colocan la tilde en palabras que lo deben llevar o no utilizan las letras mayúsculas cuando es conveniente. La tabla 3c muestra los resultados:

Tabla 3c

ORTOGRAFÍA				
	Utilización de signo de puntuación	Acentos	Letras b,, v, etc. Incorrecta	Usa mayúscula
sí	18	14	1	
algunas				
no	20	24		1

Más de la mitad del grupo, 53%, presenta problemas al utilizar los signos de puntuación principalmente el punto al final del párrafo y las comas para separar ideas. En cuanto a los acentos, el 63% presenta problemas de acentuación principalmente en los verbos en pasado o palabras agudas como rincón, estación, algún. En este resumen se presenta menos problemas con la ortografía de las letras b, h, o v; como en el caso de “debe” que la escriben con v. Sólo un 3% no utiliza mayúsculas al inicio del texto o después de punto.

Los resúmenes del texto narrativo, “Dicen” muestran más coincidencias en la evaluación, pues los resultados de la prueba de opción múltiple en su mayoría coinciden con los resultados de los resúmenes, por ejemplo alumnos que obtuvieron una evaluación menor que cinco escribieron un resumen con información local sin evidenciar las inferencias. No llegan a la conclusión de que la mujer es quien finalmente, mediante un hechizo transforma a los hombres en perros.

A pesar de que los resultados de las tres pruebas, muestran que los alumnos se encuentran dentro de lo que podíamos considerar como buenos lectores que comprenden textos, la realidad es que cuando revisamos los resúmenes podemos concluir que los alumnos no han comprendido los textos y que a su redacción le hace falta la jerarquización de ideas y la inclusión de la información principal.

También los resultados evidencian que la estructura con la que más familiarizados están los alumnos es la narrativa, pues recordemos que las dos descripciones son referidas como historias o relatos.

Los resúmenes evidencian que los alumnos no son conscientes de la importancia de la producción de textos escritos que implica la planificación, textualización y revisión. Además, en los resúmenes no se nota que los alumnos hayan pensado en el futuro lector, en la manera en cómo se manifestará él como escritor y en factores léxicos, sintácticos y la cohesión textual, así

mismo en la puntuación y ortografía. A su vez los resúmenes muestran en algunos casos la inconsciencia de registro lingüístico, utilizan un registro demasiado coloquial inadecuado al contexto.

Como se observa en la redacción de los alumnos, en sentido técnico (decodificación de signos) los estudiantes saben leer. Sin embargo, tienen serias dificultades en utilizar la lectura como una herramienta efectiva para elevar y aumentar sus conocimientos y aptitudes.

En conclusión:

- a) La mayoría de los alumnos (60%) respondieron las preguntas de opción múltiple de manera correcta, pero al comparar estos resultados con los del resumen pude observar que no existe una comprensión total de la lectura.
- b) lo anterior denota que como lectores su relación con el texto carece del dominio de los procesos inferenciales.
- c) La estructura con la que más familiarizados están los alumnos es la narrativa.
- d) Los alumnos tienen carencias para relacionar información de dos objetos del discurso.
- e) Aunque parece que los alumnos han comprendido el texto realizando inferencias (véase resultados de las preguntas de opción múltiple) al escribir el resumen denotan la falta de capacidad de entender globalmente el texto y la capacidad de interpretarlo más allá de la estricta información que da. Los resúmenes que muestran una mayor fidelidad a la información del texto-fuente, no llegan a efectuar una selección estructural estricta. Los alumnos que utilizan este tipo de estrategias para resumir no trabajan con la totalidad del texto-fuente, sino que operan a nivel de palabras, frases u oraciones, realizando, por lo general, sustituciones y/o supresiones al azar.
- f) Los alumnos carecen de estrategias para la escritura de textos. Lo que más se nota en sus escritos es la ambigüedad, la falta de relación de conexión entre las unidades que constituyen su texto y una falta de adecuación entre el texto y el contexto, incluyendo la intención comunicativa, pues presentan inadecuado registro lingüístico al realizarlo como si estuvieran hablando con un lenguaje cotidiano (coloquial).
- g) No respetan la estructura de los textos base. Los alumnos que emplean estrategias globales toman en consideración la totalidad del texto-fuente, escogiendo ciertos elementos que consideran esenciales. Algunos alumnos intentan reorganizar o sistematizar el contenido del texto original, dejando como evidencias de este trabajo, marcas lingüísticas propias, mientras que otros se limitan a seleccionar fragmentos manteniendo la progresión temática y respetando la literalidad. Cabe señalar que el uso de estrategias globales no es garantía de que el alumno arribe a un resumen coherente en relación con el texto original, porque puede suceder que en vez de seleccionar las partes principales se elijan aspectos catalíticos del texto o bien se distorsionen o tergiversen los conceptos centrales, lo que por otra parte evidencia su falta de comprensión lectora.
- h) Los textos escritos por los alumnos muestran problemas ortográficos

3. MARCO TEÓRICO

Leer es mucho más que poseer un caudal de estrategias.
Leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera
y enseñar a leer debe tener esto en cuenta.
Isabel Solé

La enseñanza implica dos preguntas fundamentales: ¿qué se va a enseñar? y ¿cómo se va a enseñar? Esta última trae como consecuencia una tercera interrogante: ¿cómo aprenderá el alumno? Estas preguntas necesariamente llevan a hablar del estudiante y del proceso de su aprendizaje, de ahí que el contenido y el método tendrán que considerar los intereses y aptitudes propios de la edad del alumno.

El principio de "aprender a aprender" hace hincapié en que el alumno desarrolle su potencialidad cognitiva, convirtiéndose en un aprendiz estratégico que sepa cómo aprender y cómo solucionar problemas; cuando lo logra, se considera que el alumno ha adquirido una postura metacognitiva. La culminación de este proceso es a lo que como profesores debemos aspirar con nuestros alumnos.

Dado que el PEALE de cuarto grado de preparatoria tiene como marco teórico el constructivismo y el enfoque comunicativo funcional, en este capítulo abordaré las teorías que conforman el modelo constructivista al que el programa hace referencia. Posteriormente, hablaré del enfoque comunicativo y haré énfasis en aquellos puntos que explican el aprendizaje de los adolescentes.

La propuesta de comprensión lectora está dirigida a los profesores, con el objetivo de promover las habilidades lectoras en los estudiantes. Pero ésta, al igual que el trabajo diario de todo profesor, requiere un sustento teórico, no para que la teoría sea como un recetario que convierta a la actividad del maestro en algo rutinario, tampoco para que siga una teoría porque está de moda o porque lo marca un programa, pues con esto se corre el riesgo de que tal "moda" pase y los maestros y alumnos queden igual o peor en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Más bien, la teoría debe servir para adecuarse a las necesidades de la situación, debe ser un instrumento que nos ayude en el análisis y reflexión acerca de nuestra práctica y nos brinde información acerca de cómo se aprende y cómo se enseña. La teoría debe ayudarnos a responder:

... las preguntas básicas que todos los docentes nos planteamos: ¿Cómo aprenden mis alumnos? ¿Por qué aprenden cuando aprenden? ¿Por qué a veces no consiguen aprender, al menos en el grado en que me había propuesto? ¿Qué puedo/debo hacer para que aprendan? ¿Qué quiere decir que "aprenden"? ¿Aprender es repetir? ¿Es construir conocimientos? Si es esto último, ¿qué papel juega la enseñanza en una construcción personal? ¿Qué es lo que se construye? ¿Qué papel debe atribuirse a los contenidos? ¿Y a la escuela, y a la educación? ¿Reproduce, aliena, libera, desarrolla? Y tantas más (Coll, 2004:10).

La teoría nos podrá ayudar a encontrar alguna explicación a estas interrogantes y sobre todo a crear propuestas que sean lo más coherentes posibles. Teorías para qué, pregunta César Coll, y responde así:

Para interpretar, analizar e intervenir en la realidad que mediante dichas teorías se intenta explicar. Al acentuar de este modo el carácter instrumental de las explicaciones teóricas, ponemos de relieve la necesidad de que se muestren potentes para su cometido. En la medida en que consideramos que el profesor debe practicar un "pensamiento estratégico", es decir, en la medida en que debe ser capaz de dirigir y regular la situación que tiene entre manos con el fin de ajustarla a los objetivos que persigue, las teorías son interpeladas desde la dimensión instrumental a que antes aludíamos. Intentaremos ser un poco más explícitos: necesitamos teorías que nos sirvan de referente para contextualizar y priorizar metas y finalidades; para planificar la actuación; para analizar su desarrollo e irlo modificando en función de lo que ocurre y para tomar decisiones acerca de la adecuación de todo ello. (Coll, 2004:10)

Esto es importante porque detrás de cada práctica educativa se encuentra el concepto que se tiene del objeto que se enseña, de los procesos para enseñar y aprender, así como el objetivo de la enseñanza que se propone. Esto es, no organizaremos las actividades de aprendizaje del mismo modo si entendemos el hecho de leer como una simple descodificación de unas palabras, que si lo entendemos como la reconstrucción del significado del texto.

3.1 DESARROLLO COGNITIVO

Comenzaré con la teoría piagetiana que explica el desarrollo cognitivo del ser humano, en especial en la formación de estructuras mentales.

Para Jean Piaget resulta fundamental comprender las formas de los mecanismos mentales en el niño para conocer su naturaleza y funcionamiento en el adulto. Al querer dar respuesta a la pregunta: ¿cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento?, Piaget es el iniciador del cognoscitivismo.

Piaget centra sus estudios en el origen y desarrollo de las capacidades cognitivas desde su base orgánica, biológica y genética. Describe la trayectoria del desarrollo cognitivo desde la fase del recién nacido, donde predominan los mecanismos reflejos,

hasta la etapa adulta, caracterizada por procesos conscientes de comportamiento regulado, llegando a la conclusión de que cada individuo se desarrolla a su propio ritmo.

En este proceso de desarrollo se encuentran dos funciones básicas para la adaptación (esfuerzo cognoscitivo de un individuo para encontrar un equilibrio entre sí mismo y su ambiente) del organismo a su ambiente: la asimilación y la acomodación. Mediante la asimilación el individuo incorpora información al interior de las estructuras cognitivas con el fin de ajustar mejor el conocimiento previo que posee. La acomodación es un ajuste a las circunstancias exigentes; en ella, el individuo incorpora la experiencia de las acciones para lograr su integral desarrollo.

Los mecanismos de asimilación y acomodación conforman unidades de estructuras cognitivas a las cuales Piaget llamó "esquemas". Los esquemas son representaciones interiorizadas de cierta clase de acciones o ejecuciones semejantes a lo que hacemos cuando realizamos mentalmente algo sin realizar físicamente la acción. El esquema es como un plan cognoscitivo que establece la secuencia de pasos que conducen a la solución de un problema. Cabe hacer notar que esta idea piagetiana se relaciona con los esquemas mentales textuales.

La consolidación de esquemas no debe entenderse como algo rígido, sino como una estructura conceptualmente más integradora que, por lo tanto, permite mayor flexibilidad. El desarrollo mental ocurre a partir de la reestructuración cognitiva interna de los esquemas y estructuras mentales, de manera que al final de un proceso de aprendizaje deben aparecer nuevos esquemas y estructuras como una nueva forma de equilibrio.

El desarrollo intelectual deberá entonces entenderse como una evolución a través de estadios de pensamiento cualitativamente diferentes. El pensamiento es diferente en cada edad y aquí cabe aclarar que Piaget no habla de una distinción de cantidad, esto es, de mayor o menor capacidad para pensar, mayor o menor habilidad cognitiva, sino de cualidad, es decir, el individuo piensa de forma distinta a distintas edades.

El estadio de las operaciones formales, desde los 11 años en adelante, es una etapa en la que el adolescente logra la abstracción a partir de conocimientos concretos observados, que le permiten emplear el razonamiento lógico inductivo y deductivo, para la lectura y escritura, dos procesos cognitivos complejos. Además en esta etapa el adolescente intensifica sus sentimientos idealistas y tiene un mayor desarrollo de los conceptos morales. El estudio del desarrollo cognitivo representa un gran aporte a la educación, pues permite conocer las capacidades y restricciones de los niños en cada

edad. Su importancia radica en que podemos graduar la instrucción a las capacidades cognitivas del alumno, haciendo más efectivo el proceso de aprendizaje. Así, éstos han hecho posible planear las situaciones de aprendizaje con mayor eficacia, tanto en la organización de los contenidos programáticos como para tomar en cuenta las características del sujeto que aprende.

3.1.1. Importancia educativa de la teoría de Piaget

Piaget observa que en el aula se debe considerar que los factores motivacionales del desarrollo cognitivo son inherentes al alumno y por lo tanto no son manipulables directamente por el profesor. Así, la motivación del alumno se deriva de la existencia de un desequilibrio, por ello la enseñanza deberá plantearse de tal forma que permita al estudiante manipular los objetos de su ambiente, los transforme, les encuentre sentido introduciendo variaciones hasta estar en condiciones de hacer inferencias lógicas y desarrollar nuevos esquemas y nuevas estructuras mentales.

Tomando en cuenta esto, la acción educativa debe estructurarse de tal manera que favorezca los procesos constructivos personales mediante los cuales opera el crecimiento. Lo importante al educar serán las actividades de descubrimiento, lo cual no implica que el niño tenga que aprender solo, sino por el contrario, su aprendizaje se verá favorecido por la interacción social.

En resumen, el aprendizaje para Piaget es un proceso constructivo interno (de reorganización cognitiva) que depende del nivel de desarrollo del sujeto. En el desarrollo del aprendizaje serán importantes los conflictos cognitivos, de ahí que los objetivos pedagógicos deben partir de las actividades del alumno y siempre estar centrados en él. En este sentido, los contenidos no se conciben como fines, sino como instrumentos al servicio del desarrollo evolutivo natural. Algo que favorece el aprendizaje es la interacción social, de ahí que las experiencias de aprendizaje se estructuren de manera que se privilegie la cooperación, la colaboración y el intercambio de puntos de vista en la búsqueda conjunta del conocimiento (aprendizaje interactivo).

La teoría de Piaget ha servido para reconocer al individuo su capacidad para aprender, de apoderarse de los conocimientos según su estadio de desarrollo poniendo énfasis en el pensamiento consciente. Y ha sentado las bases para estudios posteriores que incluyen información de las diferencias que existen entre el pensamiento de los niños

y de los adolescentes, aunque la teoría de Piaget ha sido más aplicada en educación infantil que en la de los adolescentes.

Piaget otorga importancia a la comunicación como punto primordial de la educación. Los alumnos (niños o adolescentes) no son mentes en blanco, ni hojas limpias donde nosotros escribiremos, sino por el contrario:

... el adolescente tiene multitud de ideas sobre el mundo físico y natural. Los adolescentes llegan a los centros de enseñanza con sus propias ideas sobre el espacio, el tiempo, la causalidad, la cantidad y el número. Los educadores deben entender lo que dicen los adolescentes y responder a sus ideas. En segundo lugar, los adolescentes están por naturaleza, ávidos de conocimientos. La mejor forma de fomentar en los adolescentes esta motivación por aprender es permitirles interactuar con su entorno. (Santrock, 2004:87)

Tuvieron que pasar muchos años para que las investigaciones se abocaran a los adolescentes. John W. Santrock se pregunta: "¿Por qué fueron los investigadores tan reticentes a estudiar la adolescencia hasta hace poco?", a lo que él mismo responde:

Durante la mayor parte del siglo XX, se creía que las experiencias infantiles, sobre todo las de los primeros años de la infancia, eran tan críticas que se consideraba que las experiencias posteriores, como las de la adolescencia, tenían muy poco impacto sobre el desarrollo (Bruner, 1999). Pero, a partir de la década de 1980, los expertos en desarrollo cuestionaron la doctrina de las experiencias tempranas, concluyendo que las experiencias posteriores eran más importantes en el desarrollo de lo que se había asumido hasta entonces (Brim y Kagan, 1980). El incremento de las investigaciones sobre adolescencia también ha obedecido a la observación de que entre la infancia y la etapa adulta se producen cambios importantes (Santrock, 2004: 40)

Las investigaciones de Piaget sirven para ubicar al alumno y sus características en cuanto al desarrollo de su mente y cuerpo; según Piaget, el adolescente empieza con el razonamiento hipotético-deductivo, pues comienza a pensar en forma más científica, diseña planes para la resolución de problemas y comprueba las soluciones de manera sistemática. Así, los adolescentes piensan más que los niños acerca del pensamiento. A esta forma de pensar el pensar se le ha llamado metaconocimiento, que en educación se considera como la forma para ayudar a los estudiantes a resolver problemas.

Deanna Kuhn (Santrock, 2004:101) experta en el estudio del pensamiento, plantea que la metacognición es un pilar en la educación y que debiera ser uno de los principales caballos de batalla para ayudar a los alumnos a mejorar sus habilidades de pensamiento crítico, sobre todo en la enseñanza secundaria y el bachillerato. A partir de esto se dice que la clave de la educación radica en ayudar a los estudiantes a adquirir estrategias que le permitan solucionar problemas; pero no basta con poseer sólo la estrategia adecuada,

pues es importante comprender cómo, cuándo y por qué se debe usar una estrategia y no otra. Se habla así de una relación entre las habilidades metacognitivas y el rendimiento escolar, lo cual:

... ha originado un nuevo planteamiento en el currículo académico: la opción de enseñar de forma explícita dichas competencias en diferentes áreas curriculares. Un ejemplo interesante al respecto es el trabajo de Brown y colaboradores (1983) en el que se introduce en el currículo un programa de lectura donde se intenta externalizar las actividades mentales que normalmente se encuentran en el proceso de leer. Dentro del mismo ámbito de la lectura, Baker muestra en su investigación el déficit metacognitivo de los niños en la actividad lectora escolar. El autor resume en una lista el déficit encontrado.

1. Conocer y entender el objeto de la tarea (propósito de la lectura).
2. Modificar las estrategias en función del objetivo de la tarea.
3. Discriminar entre tipos de información: identificar la información importante de cada párrafo.
4. Reconocer la estructura lógica de cada párrafo.
5. Relacionar de forma consciente la información que proporciona la lectura con la que ya se conoce previamente.
6. Detectar las limitaciones sintácticas y semánticas.
7. Evaluar la claridad, exhaustividad y consistencia del texto.
8. Ser consciente de las limitaciones de la propia comprensión del texto.
9. Evaluar el éxito de la propia acción. Ser capaz de valorar de forma realista la propia Comprensión (Eduard Martí. 1997:55).

3.2 APRENDIZAJE HISTÓRICO CULTURAL

Para Vigotsky, la determinación de los procesos psíquicos debe buscarse en el carácter histórico-social de la naturaleza humana. Vigotsky hace hincapié en el aprendizaje como resultante de la confluencia de factores sociales, como es el caso de la interacción comunicativa con pares y compartida con adultos en un momento histórico y con determinantes culturales particulares. El conocimiento está entonces contextualizado e implica colaboración. La construcción como resultado de una experiencia de aprendizaje no se transmite de una persona a otra en forma mecánica, sino a través de operaciones mentales que se suceden durante la interacción del sujeto con el mundo material y social.

Vigotsky considera cinco conceptos fundamentales: las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas psicológicas y la mediación.

Las funciones mentales se pueden dividir en inferiores y son aquellas con las que nacemos y están determinadas genéticamente. Las funciones mentales superiores se adquieren y desarrollan a través de la interacción social y son mediadas culturalmente. Las habilidades psicológicas o funciones mentales se manifiestan en el ámbito social y en el ámbito individual. En la interacción de éstas es donde el conocimiento se construye

primero de manera interpsicológica (por fuera, cuando se recibe influencia de la cultura) y después de manera intrapsicológica (de internalización).

Bajo esta concepción el maestro no necesita esperar que las estructuras cognitivas estén desarrolladas para ofrecer nuevas experiencias de aprendizaje. El niño, con base en la interacción, posee ya un instrumento para comunicarse; se trata entonces de una función mental superior o habilidad psicológica propia, personal, dentro de su mente, intrapsicológica.

El interés por la teoría de Vigotsky se ha renovado recientemente por el hecho de que el conocimiento se produce en contexto e implica colaboración [...] Esto significa que el conocimiento está distribuido entre personas y ambientes que incluyen objetos, herramientas, libros y las comunidades donde viven las personas. Esto sugiere que el conocimiento se adquiere mejor a través de la interacción con otras personas en actividades cooperativas. (Santrock, 2004:90)

La educación ha recibido un gran aporte de Vigotsky con su teoría de desarrollo próximo (ZDP), la cual establece las distancias entre los niveles de desarrollo, éstos se determinan mediante la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un par más capacitado. Así, la Zona de Desarrollo Próximo consistiría en la distancia entre el Nivel Real de Desarrollo —determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, el cual indica lo que el niño es capaz de hacer, esto es, revela las funciones que ya han madurado— y el Nivel de Desarrollo Potencial, que también se determina a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Este nivel caracteriza el desarrollo mental en términos de lo que el niño está próximo a lograr mediante una instrucción adecuada.

Haciendo un somero análisis de varios autores (Baquero 1996; Blanck 1993; Colé 1993; Kozulin 1994; Wertsch 1988,1993) puede argumentarse que el grupo teórico del programa Vigostkiano está compuesto por los siguientes temas:

- a) La tesis de que las funciones psicológicas superiores sólo pueden entenderse a través del estudio de la actividad instrumental mediada (uso de instrumentos).
- b) La tesis que sostiene que las funciones psicológicas superiores tienen su origen y se desarrollan en el contexto de las relaciones socioculturalmente organizadas.
- c) Las funciones psicológicas superiores no pueden ser estudiadas como entidades fosilizadas, sino a través de la aplicación de un análisis genético. (Hernández, 2004:221)

La instrucción adecuada propicia el carácter dialógico de la educación, dado por la mediación del desarrollo cognitivo. La experiencia educativa supone la ayuda de otro sujeto (profesor, niño mayor, niño más capaz, etc.), lo que plantea que el desarrollo humano ya no se da sólo en la relación sujeto-objeto, sino que la relación está dada por la

tríada: sujeto-mediador-objeto. Se trata entonces de una relación mediada, en donde el valor está en la ayuda otorgada.

Esta mediación social de la educación implica el uso de estrategias de aprendizaje centradas en el futuro del sujeto. Desde la perspectiva vygotskyana, la estrategia está basada en el futuro del niño, en la idea que intervenga en la Z.D.P, que ayude a recorrer el potencial por la mediación: "El niño puede ser, pero todavía no es". El profesor es un mediador de los conflictos socio-cognitivos. Según Vigostky, los instrumentos de mediación, incluidos los signos (el lenguaje, por ejemplo), son proporcionados por la cultura y por el medio social. Para él los significados provienen del medio social externo, éstos deben ser asimilados e interiorizados por cada niño concreto.

En este sentido, existe coincidencia con Piaget al considerar que los signos se elaboran en interacción con el ambiente. Sin embargo, Piaget considera que el ambiente está integrado sólo por objetos, mientras que para Vigotsky el ambiente se compone de objetos y personas que median en la interacción del niño con los objetos.

Las herramientas psicológicas son el puente entre las funciones mentales inferiores y las funciones mentales superiores y, dentro de éstas, el puente entre las habilidades interpsicológicas (sociales) y las intrapsicológicas (personales). Las herramientas psicológicas son las que median nuestros pensamientos, sentimientos y conductas. Así, nuestra capacidad de pensar, sentir y actuar depende de las herramientas psicológicas que usamos para desarrollar esas funciones mentales superiores, ya sean interpsicológicas o intrapsicológicas.

Un ejemplo de herramienta psicológica importante es el lenguaje con el que nos comunicamos con los otros, la cual también es una herramienta con la que pensamos y controlamos nuestro propio comportamiento; con el lenguaje tenemos la posibilidad de conciencia que demuestra nuestra voluntad propia. El lenguaje está relacionado con el pensamiento, es decir, es un proceso mental.

El hecho central de la psicología de Vigotsky es la mediación; él plantea que el ser humano, en cuanto sujeto que conoce, no accede directamente a los objetos sino que es mediado a través de las herramientas psicológicas de las que dispone. Así, el conocimiento se adquiere y construye a través de la interacción con los demás, la cual está mediada por la cultura.

Para Vigotsky, la cultura es el determinante primario del desarrollo individual, pues los seres humanos somos los únicos que creamos cultura y es en ella donde nos desarrollamos, adquirimos el contenido de nuestro pensamiento, nuestro conocimiento.

Vigotsky sostiene que el aprendizaje es mediado porque es en la cultura donde se nos dice qué pensar y cómo pensar, así como el conocimiento y la forma de construir ese conocimiento. En consecuencia, nuestros pensamientos, experiencias, acciones e intenciones están culturalmente mediadas.

Según Vigotsky, el aprendizaje es un proceso de apropiación del saber exterior. Para él la interacción social es el origen y motor del aprendizaje, el cual depende de la existencia de elementos anteriores que se integran con los nuevos elementos. En el aprendizaje las relaciones interpersonales y el medio son muy importantes; por ejemplo, el niño aprende en las relaciones que establece con sus padres, quienes en un primer momento son las personas más cercanas a él, y en la escuela se relaciona con sus compañeros con los que interactúa.

La propuesta de Vigotsky permite establecer parámetros mucho más claros para la intervención educativa, pues él concluye que el rasgo esencial de su hipótesis es la noción de que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos del aprendizaje, sino que, por el contrario, el proceso evolutivo conlleva el proceso de aprendizaje. Esta nueva idea desemboca en el concepto de la ZDP y se cambia la concepción de que en el momento en que el niño asimila el significado de una palabra, o domina una operación como puede ser la suma o el lenguaje escrito, sus procesos evolutivos se han realizado por completo, pues con esto sabemos que sólo han comenzado.

En la concepción vigostkiana aprender es hacerse autónomo e independiente; es fundamental que el aprendiz necesite cada vez menos el apoyo y ayuda del adulto o de los pares con mayor experiencia. Aquí la evaluación de los logros en el aprendizaje se valorará a partir de la mayor o menor necesidad que tenga el alumno de los otros para aprender.

3.2.1. Importancia educativa de la teoría de Vigotsky

Desde un enfoque social Vigotsky rechaza el concepto de desarrollo lineal de la neuropsicología del niño e incorpora el concepto de dos formas interrelacionadas: la historia de la cultura y la historia de los individuos. Es simplemente un proceso dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos, y ciertos procesos adaptativos.

Dentro de esta concepción establece la unidad entre el lenguaje y la inteligencia práctica del niño como dos líneas convergentes de ese desarrollo humano. Así, la "zona de desarrollo próximo" permite esclarecer la distancia del nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

La ZDP ayuda a presentar una nueva fórmula para la teoría y la práctica pedagógica donde el buen aprendizaje es aquel en donde las instituciones deben esforzarse por ayudar a los estudiantes a expresar lo que por sí solos no pueden hacer, deben ayudar a desarrollar en su interior aquello de lo que carecen intrínsecamente en su desarrollo.

A partir de las interacciones que se producen en el micromedio institucional y de la clase, de los tipos de actividad y comunicación que en ella se desarrollan, es que se puede explicar el proceso de formación de la personalidad del alumno. El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del educando.

Vigotsky dice que este análisis altera la tradicional opinión que supone que una vez que el estudiante efectúa una operación o muestra alguna adquisición en el proceso de su aprendizaje, ha logrado un desarrollo de sus funciones correspondientes, pues realmente tan sólo ha comenzado ese desarrollo. Por tanto, la principal consecuencia que se desprende de este análisis del proceso pedagógico es demostrar que el dominio inicial de cualquiera de las acciones de aprendizaje sólo proporciona la base para el subsiguiente desarrollo de procesos internos sumamente complejos.

Otro aspecto importante a destacar es que a pesar del vínculo entre aprendizaje y desarrollo, ninguno de los dos se realiza en igual medida, en forma paralela y biunívoca; existen, por el contrario, relaciones dinámicas muy complejas entre estos dos procesos que no pueden quedar atrapados en fórmulas invariables. En los niños, dice Vigotsky, "el desarrollo no sigue nunca al aprendizaje escolar del mismo modo que una sombra sigue al objeto que la proyecta" (Vigotsky, 1982:25).

Así, la enseñanza no debe estar orientada hacia aquellas funciones que ya han madurado ni hacia ciclos concluidos del desarrollo, sino por el contrario deberán estar dirigidas a las funciones que están en proceso de maduración, lo cual permitirá un buen aprendizaje, esto es, una enseñanza desarrolladora.

De esta forma, el entorno social no es sólo la condición que favorece u obstaculiza el aprendizaje y el desarrollo individual, sino que es una parte intrínseca del propio proceso y se define a partir de la ley general de la formación y desarrollo de la psiquis humana, formulada por Lev S. Vigotsky: "En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero, entre personas (de manera interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (de manera intrapsicológica) (...) Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre los seres humanos"(Vigotski, 1984: 94).

Por ello, bajo el enfoque histórico cultural de Vigotsky, la comunicación constituye otro de los pilares en el aprendizaje, ya que en su desarrollo individual el hombre no sólo adquiere experiencia socio-histórica mediante su propia actividad, sino también mediante la comunicación con otras personas.

Aprender, en la concepción vigotskiana, es hacerse autónomo e independiente, es necesitar, cada vez menos, del apoyo y ayuda de los adultos o de los pares con mayor experiencia. La evaluación de logros en el aprendizaje se hace a partir de la mayor o menor necesidad que tenga el aprendiz de los otros para aprender. Se reconoce entonces, siguiendo a Vigotsky, que una educación desarrolladora

... es la que conduce al desarrollo, va delante del mismo —guiando, orientando, estimulando. Es también aquella que tiene en cuenta el desarrollo actual para ampliar continuamente los límites de la zona de desarrollo próximo o potencial, y por lo tanto los progresivos niveles de desarrollo del sujeto (Castellanos, 1999: 22).

3.3 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Ausubel FUENTE coincide con Piaget y Vigotsky en la necesidad de conocer los esquemas de los alumnos, sin embargo Ausubel no comparte la idea de la importancia de la actividad y la autonomía, ni los estadios piagetianos ligados al desarrollo como limitantes del aprendizaje, pues él considera que lo que condiciona es la cantidad y calidad de los conceptos relevantes y las estructuras preposicionales del alumno. Con Vigotsky coincide en la importancia que le da a la construcción de su historia de acuerdo a su realidad.

Así, aprender es sinónimo de comprender; su visión del aprendizaje se basa en los procesos internos del estudiante y no sólo en sus respuestas externas. Por ello, el maestro, para promover la asimilación de los saberes, debe utilizar organizadores previos

que favorezcan la creación de relaciones adecuadas entre los conocimientos previos y los nuevos.

Los organizadores servirán para facilitar la enseñanza receptivo significativa, ya que la exposición organizada de los contenidos propicia una mejor comprensión de lo que el alumno recibe. Las preguntas que surgen entonces son ¿cómo se aprende? ¿Por qué se olvida o retiene lo aprendido? ¿Cuáles son los límites del aprendizaje? La teoría del aprendizaje significativo de Ausbel ofrece respuestas que favorecen el proceso de aprendizaje.

El aprendizaje significativo se produce mediante un proceso llamado asimilación. En este proceso, tanto la estructura que recibe el nuevo conocimiento, como este nuevo conocimiento en sí, resultan alterados, dando origen a una nueva estructura de conocimiento. Así, la organización del contenido programático permite aumentar la probabilidad de que se produzca un aprendizaje significativo. Para ello, se debe comenzar por conceptos básicos que permitan integrar los conceptos que vendrán en forma posterior.

Las condiciones necesarias para que se produzca el aprendizaje significativo son la significatividad lógica (estructura interna del contenido), la significatividad psicológica (relación no arbitraria entre los conocimientos previos y los nuevos); motivación (disposición subjetiva para el aprendizaje en el alumno).

Ausbel ofrece con su teoría una orientación en la labor educativa en la que se tendrá que tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y no comenzar desde cero, ya que los alumnos tienen una serie de experiencias y conocimientos que pueden ser aprovechados para su beneficio en el aprendizaje. Un aprendizaje es significativo cuando se relacionan los contenidos de modo sustancial, no arbitrariamente (esto es, que las ideas se relacionen con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognitiva del alumno), con lo que el educando ya sabe (Ausbel, 1983:18).

En otras palabras, en el proceso educativo es importante considerar lo que el alumno ya sabe, de tal manera que sirva para establecer una relación con aquello que debe aprender. Este proceso se dará si el alumno tiene en su estructura cognitiva conceptos, ya sean éstos imágenes, ideas o proposiciones, con los cuales la nueva información puede interactuar.

En resumen, el aprendizaje significativo es el proceso que se genera en la mente humana cuando internaliza nuevas informaciones de manera no arbitraria y sustantiva, y

que requiere como condiciones la disposición para aprender y material potencialmente significativo que, a su vez, implica significatividad lógica de dicho material, así como la presencia de ideas de anclaje en la estructura cognitiva del que aprende. Subyace a la integración constructiva de pensar, hacer y sentir, lo que constituye el eje fundamental del engrandecimiento humano.

3.3.1. *Importancia educativa de la teoría de Ausubel*

La teoría psicológica del aprendizaje en el aula propuesta por Ausubel ha construido un marco teórico que intenta dar cuenta de los mecanismos por los que se lleva a cabo la adquisición y la retención de los conocimientos que se manejan en la escuela. Esta teoría psicológica se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para aprender.

La teoría del aprendizaje significativo aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece a sus estudiantes, de modo que sea significativo para ellos.

El principal aporte es el modelo de enseñanza por exposición para promover el aprendizaje significativo en lugar de un aprendizaje memorístico. Este modelo consiste en explicar o exponer hechos o ideas. Es un enfoque de los más apropiados para enseñar relaciones entre varios conceptos, para lo cual es importante que los alumnos tengan algún conocimiento previo de dichos conceptos. Otro aspecto en este modelo es la edad de los estudiantes, ya que ellos manejan ideas mentalmente, aunque éstas sean simples.

Para Ausubel lo que se aprende son palabras u otros símbolos, conceptos y proposiciones. El aprendizaje representacional que está en la base del aprendizaje proposicional, conduce de modo natural al aprendizaje de conceptos, los cuales constituyen un eje central y definitorio en el aprendizaje significativo.

A través de la asimilación se produce básicamente el aprendizaje en la edad escolar y adulta. Se generan así combinaciones diversas entre los atributos característicos de los conceptos que constituyen las ideas de anclaje, para dar nuevos significados a nuevos conceptos y proposiciones, lo que enriquece la estructura cognitiva. Para que este proceso sea posible, contamos con un importantísimo vehículo; el lenguaje;

el aprendizaje significativo se logra por intermedio de la verbalización y el lenguaje y requiere, por tanto, comunicación entre distintos individuos y comunicación con uno mismo.

Asimismo, en el aprendizaje significativo es importante la interacción entre profesor, aprendiz y materiales educativos del currículo, pues en ella se delimitan las responsabilidades correspondientes a cada uno de los protagonistas del hecho educativo. Y como el aprendizaje significativo no se produce repentinamente, sino que se trata de un proceso demorado que requiere su tiempo, es también una forma de encarar la velocidad vertiginosa con la que se desarrolla la sociedad de la información, ya que posibilita elementos y referentes claros que permiten el cuestionamiento y la toma de decisiones necesarios para hacerle frente de una manera crítica. El aprendizaje significativo no se produce instantáneamente, sino que requiere intercambio de significados y ese proceso puede ser largo.

Cabe aclarar que aprendizaje significativo no significa necesariamente aprendizaje correcto, pues siempre que haya una conexión no arbitraria y sustantiva entre la nueva información y los subsumidores relevantes, se produce un aprendizaje significativo, pero éste puede ser incorrecto desde el punto de vista de una comunidad de usuarios. Aunque la comunicación es importante, en el aprendizaje significativo es necesaria la interacción personal.

3.4. TEORIA PSICOGENÉTICA, WALLON

Henri Wallon fue el creador de la psicología genética, la cual propone una enseñanza más adaptativa a las necesidades del educando. Con una base filosófica marxista, su propuesta descansa en una concepción integral del desarrollo psicogenético del individuo. Plantea la relación dialéctica entre psicología y pedagogía como una condición necesaria para el desarrollo científico de la pedagogía y la educación.

Wallon pretende dar a la psicología un estatus más científico a través del marxismo, con la intención de lograr el pleno florecimiento del individuo. Wallon deja de lado la concepción tradicional de ubicar a la psicología como núcleo explicativo del ser y quehacer educativo, porque para él no es posible explicar ni entender totalmente al ser desde y sólo por la psicología, pues considera al hombre una totalidad.

Debe aclararse que Wallon no desprecia ni a la psicología ni a la pedagogía, sino que trata de redimensionarlas y darles mayores bases científicas, ya que sólo la unión de

ambas disciplinas podrá asegurar el estatus científico de la psicopedagogía, cuyo discurso y práctica favorezca el proceso del desarrollo humano en el que pueda lograrse la plena y libre realización del hombre.

Así, para Wallon la pedagogía debe convertirse en una ciencia en la que los métodos y las técnicas educativas deberán ser experimentalmente elaboradas. El único medio válido para elaborar métodos y técnicas educativas, según Wallon, es la inducción experimental con sus medios de control y verificación.

Con esto Wallon quiere hacer notar que para justificar la práctica docente, no es suficiente recurrir a la opinión de varios teóricos ni elegir entre uno de ellos; hace falta, además, apoyarse en las observaciones, encuestas y experiencias, pues la eficacia de la acción educativa se basa en el conocimiento exacto del educando, de su naturaleza y de sus necesidades. Finalmente, para él la pedagogía científica se construye progresivamente por medio de la confrontación permanente entre los resultados psicológicos y la práctica pedagógica. Así, para Wallon la relación entre psicología y pedagogía es importante pues son necesarias para constituir un quehacer educativo científico, tanto en su discurso como en su práctica concreta.

Wallon decía que la psicología era el puente entre las ciencias de la naturaleza y del hombre, y el maestro, como formador de generaciones, debía conocer la identidad del hombre bajo sus diferentes aspectos.

Para Wallon, el hombre es al mismo tiempo materia psíquica, materia orgánica y materia social; es conciencia y sistema nervioso a la vez, con acceso al lenguaje y a la abstracción. Desde esta configuración, el hombre es poseedor de una existencia social, la cual recibe un bagaje acumulado tras de sí.

La teoría psicogenética de Wallon (1976) propone un sistema de clasificación de las etapas del desarrollo, pues para él el objeto de la psicología es el estudio del hombre en contacto con lo real, que abarca desde los primitivos reflejos hasta los niveles superiores del comportamiento; así, el proceso infantil considera diferentes estadios, y un estadio para Wallon es un momento de la evolución con un determinado tipo de comportamiento.

La filosofía de Wallon resalta la naturaleza social del hombre, ya que además de ser un ser natural vivo es un ser social como resultado de una necesidad íntima. Para este pensador el hombre es social genéticamente, pues en todos y cada uno de los estadios que él propone se manifiesta la sociabilidad de alguna forma específica.

Por ejemplo, el estadio de la adolescencia se caracteriza por una capacidad de conocimiento altamente desarrollada y, por otro lado, se caracteriza por una inmadurez afectiva y de personalidad, lo cual produce un conflicto que debe ser superado para un normal desarrollo de la personalidad. La adolescencia es un momento de cambio a todos los niveles, el cual apunta hacia la integración de los conocimientos en su vida, hacia la autonomía y hacia lo que se llamaría el sentimiento de responsabilidad.

Por último, Wallon señala que de hecho la escuela influye en toda la personalidad del niño y determina en uno u otro sentido su formación integral. La escuela, dice, muchas veces ignora la propia vida del individuo, donde la psicología tiene insertas sus profundas raíces, ignora su ser natural, genérico, social, libre y universal, por ello los continuados fracasos para lograr elevar la calidad de la educación.

3.5. EL CONSTRUCTIVISMO

El constructivismo no es una corriente de pensamiento único, sino que se ensambla con diversas visiones teóricas, entre las que destacan las aportaciones de Jean Piaget, Lev Semióvich Vigotsky, Bruner, Davis P. Ausbel y Wallon.

Los estudios realizados en el campo de la filosofía, la psicología genética, el enfoque histórico-cultural y la psicología cognitiva, coinciden en afirmar que el conocimiento no es una simple copia de la realidad preexistente, sino un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa se interpreta y reinterpreta en nuestra mente, que va construyendo progresivamente modelos explícitos cada vez más complejos y potentes. Así, conocemos la realidad a través de los modelos que construimos para explicarla, siempre susceptibles de ser mejorados o cambiados.

El constructivismo se basa en la pregunta acerca de cómo el sujeto construye el conocimiento y surge considerando que es posible superar los problemas educativos que las teorías del aprendizaje, derivadas de la psicología, no han podido resolver. El constructivismo, concibe el aprendizaje como un proceso único y personal que se da entre el sujeto y el objeto a conocer, y es el profesor el facilitador de dicho proceso.

Es necesario apuntar que para Coll, el constructivismo no es, en sentido estricto, una teoría del desarrollo o del aprendizaje, por ello aclara que la finalidad de la concepción constructivista es configurar un esquema de conjunto orientado a analizar, explicar y comprender los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje. Para

referirnos al constructivismo es necesario identificar cuáles son las categorías y los conceptos que forman su entramado categórico-conceptual.

A Piaget se le ha clasificado como constructivista por su afirmación de que el niño construye esquemas que se van haciendo más complejos a medida que interactúa con la realidad. A Vigotsky, porque propone que el niño pasa de las funciones psíquicas inferiores a las superiores mediante la interacción del sujeto con la cultura; así, en la interacción del niño con su realidad, éste construye sus conocimientos acerca de la misma. Ausubel se le considera constructivista por proponer que el niño construye conceptos, además de las referencias que hace acerca del aprendizaje significativo.

Dentro de este marco teórico, todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo. Pero en este proceso no es sólo el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino, sobre todo la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia que le permitirá generalizar, es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva.

El modelo constructivista está centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales; considera que la construcción se produce cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (idea tomada de Piaget); cuando esto lo realiza en interacción con otros (idea tomada de la propuesta de Vigotski) y cuando es significativo para el sujeto como lo propone Ausubel.

El constructivismo tiene como centro las relaciones sustanciales que se establecen entre las ideas que expresan los nuevos materiales, con lo que el alumno ya sabe, de todo que el aprendizaje resulte significativo para éste. El objetivo del proceso consiste en que el alumno construya sus conocimientos significativamente, es decir, a partir del bagaje cognitivo que ya posee. De esta forma el alumno es el protagonista del proceso educativo y el profesor resulta un promotor de su desarrollo.

La cultura y el contexto histórico concreto en el que está inmerso el alumno son determinantes del aprendizaje e influyen en su carácter positivo o negativo. Por otra parte, el lenguaje como mediador entre lo intra y lo intersíquico, conjugado adecuadamente con herramientas didácticas, condicionan y facilitan el proceso de aprendizaje. Así, el proceso educativo dirige y a su vez propicia un mayor desarrollo de los procesos psicológicos y, por lo tanto, en la personalidad de los implicados en dicho proceso.

El constructivismo supone además la adopción de una perspectiva relativista, esto es, el conocimiento siempre es relativo a un momento dado del proceso de construcción;

pero también es interaccionista, es decir, que surge de la interacción continua entre el sujeto y el objeto, o mejor dicho, de la interacción entre los esquemas de asimilación y las propiedades del objeto.

La propuesta constructivista parte de la relación establecida por el sujeto con el objeto del conocimiento y la manera como éste desarrolla su actividad cognoscitiva. Cada uno de nosotros somos responsables de aquello que queremos aprender o "intentamos aprender". Lo hacemos a través de lo que percibimos con nuestros sentidos, y nuestra mente se encarga de registrarlos e incorporarlos a otros conocimientos previos. De esta forma, el nuevo conocimiento queda asimilado y acomodado a lo que previamente ya sabíamos y que determinó nuestra forma de mirar; por eso cada uno es responsable de su proceso de aprendizaje.

De ahí que el concepto de aprendizaje significativo sea tan importante en el constructivismo ya que, por ejemplo, cualquiera de nosotros miramos primero lo que nos interesa y dejamos de lado lo secundario. Esto en educación es fundamental, pues por más interesantes que sean los datos que el maestro intenta enseñar, si éstos no están acordes con la edad y las circunstancias de la vida, no penetran ni se convierten en experiencias de aprendizaje.

Para que los estudiantes no pasen de largo ante los conocimientos escolares, se deberá considerar su etapa de desarrollo, sus circunstancias emocionales y el contexto sociocultural en que viven, incluso los medios audiovisuales que tanto impactan a niños y jóvenes en sus intereses.

Por ello el constructivismo propone la estimulación del aprendizaje con todo el cuerpo, ya que no sólo aprendemos a través del ojo o el oído sino también con el tacto, olfato y gusto; es decir, el aprendizaje es una experiencia completa.

Es fundamental resaltar que en el constructivismo son muy importantes los roles que desempeñan en el proceso alumnos, profesores, padres de familia, así como el curriculum, las clases, el trabajo y las tareas, la evaluación, las herramientas y los recursos. Para nosotros como profesores, todos estos elementos son de gran valor para la comprensión de los procesos de aprendizaje como instancias mediatizadoras en función de una reorganización sistemática y significativa de la experiencia individual, lo cual nos permite además investigar en forma cualitativa el desarrollo de las estructuras cognitivas.

Sabemos que nuestros alumnos tienen diferentes niveles de desarrollo intelectual; unos tienen un pensamiento crítico y otros sólo aceptan lo que escuchan. A pesar de

compartir la misma escuela, salón de clases y hasta el mismo nivel económico, cada uno de ellos tiene una forma de estudio única, como única es también su capacidad de reflexión sobre sí mismo y su medio; cada uno posee sus propias motivaciones y su propia responsabilidad sobre el estudio, así como una personal disposición para aprender y cooperar por el bien colectivo.

En el constructivismo el alumno es el responsable de su propio aprendizaje, ya que como individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, como en los afectivos; no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de disposiciones internas, sino una construcción propia que se va engendrando día a día como resultado de la interacción de todos esos factores. Así, el alumno está activamente involucrado en su aprendizaje. Trabaja individualmente, pero también, tomando en cuenta la propuesta de la ZDP, trabaja con otro u otros a los que llamamos sus pares. A veces el propio alumno es el experto y aprende a medida que ayuda a los demás. Es claro, entonces, el papel activo que le conceden al aprendiz en la construcción del conocimiento.

En el constructivismo el profesor es sólo un guía, un facilitador que en algunos casos aprende con sus alumnos. El valor del constructivismo radica en que muestra que la intervención del profesor puede ser un modo adecuado y eficaz de producir aprendizaje, lo cual se logrará siempre y cuando aquel tenga en cuenta los conocimientos previos del alumno y su capacidad de comprensión; por supuesto que, como profesores, también debemos considerar el nivel educativo en el que tenemos que desarrollar nuestra actividad docente.

En el constructivismo el maestro debe favorecer la invención del alumno; tiene que plantearle problemas y suscitar las situaciones que ponen al adolescente en condiciones de tomar decisiones por sí mismo; por ello será necesario situarlo en un ambiente rico en experiencias, adaptadas a su grado de desarrollo.

El maestro debe también tomar en cuenta un aprendizaje flexible de acuerdo con las estructuras intelectuales de los alumnos, de tal forma que lo más importante serán los procesos. El educador además tiene que facilitar la comprensión y reflexión, ya que el aprendizaje no se produce sin comprensión, por lo que debe utilizar actividades que capten la atención de los alumnos, así como enseñarles contenidos que entiendan.

En fin, el educador debe saber adecuar los distintos conocimientos a los distintos procesos de estructuras cognitivas, además de respetar los procesos individuales de construcción de nuevos conocimientos, pues cada niño aprende de un modo y ritmo

diferentes. Así, el trabajo del profesor no concluye al finalizar la clase, pues tiene que ser un investigador constante, responsable de su trabajo, y saber explicar con bases teóricas válidas qué ocurre en su clase.

Dentro del constructivismo es indispensable contemplar a los padres, pues ellos pueden contribuir en los proyectos escolares. Aquí también se maneja la idea de que padres y alumnos aprenden los unos de los otros, y como sus trabajos son útiles para la comunidad, el trabajo de la escuela se complementa con el trabajo en casa. En cuanto al curriculum, éste se orientará hacia la indagación, el descubrimiento y la invención. Promoverá el pensamiento superior y la resolución de problemas complejos. Las clases se caracterizan por ser interactivas, esto es, los alumnos se están comunicando continuamente y por lo tanto el salón de clases no está en silencio. Esto es importante ya que, bajo la concepción constructivista, si el alumno está inactivo no se construye el conocimiento. Se debe destacar también que el trabajo en clase no está encaminado sólo a aprobar un examen.

Tanto los trabajos y tareas deberán estar relacionadas con el mundo real, y tendrán que ser relevantes para los alumnos. Por eso las herramientas y recursos deben tomarse del mundo real, es decir, los mismos que se utilizan en la vida diaria. Es importante mencionar además que para el constructivismo todos los seres humanos, construyen en comunidad representaciones mentales sobre sí mismos, sobre la sociedad y sobre la naturaleza.

3.6 ENFOQUE COMUNICATIVO FUNCIONAL

El enfoque comunicativo que rige actualmente la enseñanza de la lengua española en secundaria y preparatoria, pretende que al finalizar cualquiera de las dos etapas escolares, el alumno sepa utilizar los recursos lingüísticos y textuales para comunicarse, tanto de manera oral como escrita, sin dificultad y en cualquier circunstancia. Esta propuesta curricular y lingüística deja atrás los programas cuya intención se centraba en el conocimiento del sistema de la lengua. El enfoque comunicativo tiene sus orígenes fundamentalmente en varias ramas de la lingüística: teoría del discurso, lingüística del texto, antropología lingüística, la etnografía de la comunicación y la pragmática.

Para abordar este enfoque comenzaré hablando de un avance importante en el análisis del discurso: las contribuciones hechas por Austin, Searle y Grice a la cuestión

de los actos de habla. Mientras que la sociolingüística daba énfasis al rol de la variación de la lengua y al contexto social, la visión de estos filósofos consideraba los enunciados verbales no como oraciones, sino como formas específicas de acción social. Con ello se hacía referencia a la competencia funcional (actos de habla incluidos), la implicatura y la presuposición.

El diseño curricular de tipo funcional, y más tarde de carácter comunicativo, se debe a la influencia de los descubrimientos de la pragmática y la noción de competencia comunicativa mencionada por Hymes y Gumperz. (Lomas, 1993: 71) El enfoque comunicativo se centra en los procesos más que en el conocimiento formal de la lengua, y pretende que al agotar la serie de contenidos propuestos, el alumno consolide su competencia comunicativa. La propuesta funcional plantea la repetición sistemática de estrategias discursivas específicas y en distintos contextos, con el fin de que el educando tenga el dominio comunicativo. (*Ibidem*, p.100) De esta forma, para desarrollar la expresión oral y escrita se pretende reforzar un conjunto de capacidades y competencias (lingüística, socio-lingüística, discursiva, pragmática).

Dell Hymes introdujo por primera vez el término "communicative competence". Con él se refería a la habilidad de los hablantes nativos para usar los recursos de su lengua de tal forma que no sólo fueran lingüísticamente correctos, sino también, socialmente apropiados.

El enfoque comunicativo consiste en el estudio de la lengua resaltando los procesos comunicativos; es decir, usar la lengua como medio de relación entre los seres humanos mediante la comunicación de todo aquello que es significativo para ellos (ideas, sentimientos, expectativas, información, etcétera). En esta perspectiva, escuchar y leer son procesos de comprensión de significados y hablar y escribir son procesos de producción de significados. Desde este enfoque, el aprendizaje de la lengua es más flexible y razonado, lo que permite al alumno un uso consciente de la lengua de acuerdo con situaciones de comunicación específicas, tanto en la vida académica como en la social y personal.

Debe quedar claro que en la propuesta comunicativa funcional se da prioridad a la comunicación apropiada de acuerdo con la situación. La gramática y ortografía se observarán dentro del salón de clases cuando sea conveniente. Desafortunadamente esta propuesta ha sido mal entendida pues se cree que con ella los profesores ya no están obligados a hablar de gramática y ortografía a los alumnos. Nada más alejado en el aula el aprendizaje morfosintáctico sea vivencial, y por lo tanto que se aprenda cuando sea

pertinente. Circunscribir la enseñanza sólo a estas actividades es un error pues éstas deben ser incluidas dentro de un contexto lingüístico para que cobren significado y sentido. Al respecto Daniel Cassany opina:

Dominar la morfosintaxis significa mucho más que conocer las formas de las palabras y cómo se combinan: significa saber aprovechar estos conocimientos para comprender y expresarse mejor. De poco sirve recordar de memoria conjugaciones verbales o diagramar el análisis sintáctico de una oración si después no podemos aprovechar estos mecanismos para hablar y escribir con mayor precisión y claridad (Cassany, 2001:360)

La pragmática considera el análisis de los textos en situaciones concretas y los define entendiéndolos como una actividad comunicativa intencional; por ello hace referencia a aspectos contextuales de la situación comunicativa para explicar los fenómenos lingüísticos que traspasan las barreras de la sintaxis y la semántica apoyándose fundamentalmente en el concepto de competencia comunicativa. Esta disciplina contribuyó a nuevas propuestas como la de la lingüística del texto, dentro de la cual podemos mencionar las aportaciones de Teun Van Dijk.

Van Dijk propone entender el sentido de un texto a partir de buscar su relación con el contexto. Para él la interpretación exitosa de un acto comunicativo debe ser el elemento esencial en la pragmática, esto es, al hablar del acto comunicativo deberemos atender a las condiciones en las cuales determinadas manifestaciones lingüísticas son aceptables, apropiadas y oportunas.

Las habilidades para la práctica de la lectura y la escritura en la vida escolar son el objetivo principal de todo programa que esté enfocado en estimular la continuidad en el proceso de construcción del conocimiento. La conciencia que pueden llegar a adquirir los educandos en relación con la importancia de tales habilidades, redundará necesariamente en su crecimiento intelectual.

De acuerdo con los desalentadores resultados que muestran las bajas cifras en cuanto a lectura, y a los resultados de los diagnósticos elaborados con respecto al bajo rendimiento de los alumnos bachilleres, nuestra labor se encamina hacia una sola meta: desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes que, en diferentes grados de complejidad, se ven expuestos al manejo de textos escritos que demandan toda su atención y concentración para ser realmente productivos. Para ello se requiere mayor disponibilidad por parte de los alumnos, pero también y sobre todo de los maestros, para enfrentarse a la producción de escritos con criterios pertinentes y lograr así la eficacia del acto comunicativo. El desarrollo de planes que involucren estas competencias, debe

contemplar estrategias que cada vez sean más especializadas, de tal modo que todos los estudiantes puedan tener acceso a una adecuada asesoría y práctica para en la comprensión y expresión escrita.

El entrenamiento de la práctica para la comprensión lectora y la escritura de textos en la escuela debe propiciar en los estudiantes, en primer lugar, la automotivación para desempeñar todas sus actividades buscando permanentemente la integración del conocimiento, en función de que estas habilidades le permitan desarrollar su aprendizaje de manera autónoma y productiva y, en segundo lugar, que exista una retroalimentación con sus compañeros.

Como se indicó anteriormente, el marco de referencia de las actuales propuestas para el desarrollo de los planes de lectura y escritura en el ámbito escolar está fundamentado en las denominadas competencias comunicativas. El concepto de competencia comunicativa constituye la posibilidad de los hablantes para desempeñarse lingüísticamente en las condiciones apropiadas, de acuerdo con el conocimiento social y cultural de los individuos, tal como lo indica Hymes.

Poseer competencia comunicativa implica acceder al texto escrito caracterizado por formatos o estructuras específicas que se deben identificar por completo, tanto al nivel local y global dentro de un mismo texto, como en otros textos relacionados. Así, la competencia comunicativa demanda del estudiante una capacidad discursiva, lógica y analítica que le permite acceder a diversos tipos de textos en los que se requiera identificar, contrastar, abstraer, analogar, inferir, criticar, argumentar, contra argumentar, etcétera, además de integrar los saberes aportados de diversas maneras por otras áreas relacionadas del conocimiento.

Es importante que el lector reconozca estructura-tipo de los textos objeto de análisis, pues esto le facilitará la identificación de los elementos fundamentales que otorgan su sentido real al texto, yendo desde la estructura fonética, morfológica y sintáctica (morfemas, sintagmas, oraciones y texto) hasta alcanzar el nivel semántico y pragmático. Con lo anterior se obtendrá la capacidad para la interacción entre el pensamiento y el conocimiento, que se reflejará en la capacidad para asumir posturas críticas frente a lo leído y lo escrito, de manera que todo ello continúe el proceso de retroalimentación, recreación y transformación del conocimiento.

Dado que cualquier acto de habla está sujeto a convenciones sociales y se produce gracias a una interacción social, considerando esta propuesta, en la enseñanza de la lengua será necesario enseñarle al alumno que para que haya una situación

comunicativa exitosa es necesario cumplir con ciertos principios de cooperación que cuiden el desarrollo óptimo de cualquier interacción lingüística.

En la lingüística del texto aparece una forma de análisis más específico dirigida a la gramática del texto: el análisis en el nivel de estructuración del sistema lingüístico, el cual toma en cuenta los sintagmas, la oración, además de otros niveles constructivos superiores.

Así, la definición de texto adquiere gran relevancia en la enseñanza de la lengua materna. Por su parte, la lengua materna es entendida ahora como el conjunto de unidades lingüísticas vinculada en un conglomerado total que tiene una intención significativa y que, como categoría macroestructural, se compone de otras estructuras que sólo pueden ser colocadas de tal forma que signifiquen coherentemente en dependencia de una situación comunicativa dada. Funciona como un todo, en tanto es un acto de comunicación completo y estructurado analógicamente en todas y cada una de sus partes.

Además, la oración como estructura gramatical básica de la comunicación lingüística sirve para la construcción de unidades discursivas superiores tales como el párrafo. En cada oración de un texto, el alumno debe ser capaz de significar algo nuevo, como resultado de un nivel mayor de integración de la lengua, ya que toda oración dentro de un texto debe satisfacer relaciones de coherencia textual.

Ahora bien, el desarrollo pleno de las habilidades comunicativas estará dado por la integración de estructuras textuales y por la capacidad de construir textos de mayor complejidad, pero esto dependerá además de factores como: la comprensión máxima, el alto grado de motivación, el dominio de las estructuras de la lengua y de sus posibilidades combinatorias, así como de la presencia de modelos que ejemplifiquen la relación entre la forma de expresar los significados y el contenido del texto representado, además de un nivel adecuado de metacognición y autodirección en el acto de construcción textual para lograr estructuras coherentes.

El conocimiento y análisis de diferentes tipos de textos puede ser metafóricamente un escalón para un enfoque gradual de los contenidos, que redunde en el pleno desarrollo de las habilidades, pues dominar contenidos y estructuras del texto implica poseer herramientas que en este caso serán instrumento valioso para que el maestro comprenda y dirija el proceso de aprendizaje.

Chomsky plantea la idea de competencia lingüística cuando hace referencia a la capacidad innata de un hablante y un escucha ideal, en una comunidad homogénea; de

acuerdo con esto, el hombre por su misma biología ya está dotado para usar la palabra; sin embargo, este hecho no garantiza de ninguna manera una conducta comunicativa adecuada a las diferentes situaciones y contextos de comunicación. Por eso, surgen otros estudios que tratan de ubicar la comunicación del hombre en sus diferentes contextos. Así, mientras Chomsky y los estudiosos de la competencia lingüística se detienen sólo en la explicación de los rasgos gramaticales que se creen comunes e inherentes a todos los seres humanos, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los usuarios, es decir, a los hablantes, como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales (Lomas, 1999:32).

La competencia comunicativa agrega a la lingüística una serie de habilidades discursivas, sociolingüísticas y estratégicas cuyo dominio no se centra sólo en la corrección, sino en la adecuación del uso de una lengua. La competencia comunicativa no sólo es la capacidad biológica de hablar una lengua y hacerlo de acuerdo con leyes gramaticales, sino más bien es aprender a usar la lengua de acuerdo con las circunstancias contextuales determinadas y con propósitos concretos, en comunidades de habla concretas.

Es necesario aclarar que la competencia lingüística es una capacidad innata del hablante-oyente para comprender un número indefinido de oraciones en una situación ideal y homogénea, y que la competencia comunicativa va más allá del código lingüístico, pues implica qué decir, a quién y en qué contextos, esto es, un uso lingüístico en un contexto social determinado.

La competencia comunicativa es entendida como aquella que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. La competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar, pues para comunicarse no es suficiente conocer la lengua, esto es, el sistema lingüístico; es necesario también saber cómo servirse de ella dentro del contexto social.

El adolescente que ha pasado por la escuela será un sujeto que comprende lo que lee, resume un texto de acuerdo con su estructura, interviene en un debate, expresa oralmente sus ideas de manera adecuada, expresa de modo diferenciado ideas, sentimientos, fantasías, escribe comentarios o informes, leer sólo y exclusivamente por placer, sabe leer y distinguir un texto literario de uno que no lo es, sabe cómo se construye una noticia, cómo se lee y qué la diferencia de una crónica o un artículo de opinión. En lo oral deberá ser capaz de entablar una conversación en forma adecuada a los diversos contextos. Al leer, oír o ver un anuncio comercial deberá ser capaz de

descubrir los elementos éticos y estéticos que se derivan de él, además de conocer el empleo o los modos discursivos empleados para manipular la información en televisión o radio.

Quizá el logro principal del enfoque comunicativo es que se centra en la enseñanza de la lengua en condiciones distintas. Mientras que la gramática establece la norma como la referencia única o básica, el enfoque comunicativo plantea la noción de uso de la lengua; propone reglas y estrategias encaminadas a realizar una negociación de los distintos sentidos de uso de la lengua de acuerdo con situaciones concretas de comunicación, según la cultura. Es decir, en este enfoque el interés se centra en la forma en que los hablantes cooperan en la construcción de sentido, en cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje, qué estrategias se despliegan en los actos de hablar, escuchar, leer, escribir y qué factores de la cultura condicionan la producción y recepción de textos orales y escritos, e incluso de textos iconográficos.

Por otro lado, como docentes no debemos suponer que los estudiantes llegan sin un bagaje, pues de una u otra forma ya tienen experiencia como usuarios de la lengua. Por eso es importante no disociarlos de sus experiencias, pues como lo han demostrado las diferentes teorías, los alumnos no son recipientes de pasividad, sino sujetos activos en los aprendizajes que construyen a diario, aun fuera de la escuela.

El conocimiento y tratamiento de la competencia comunicativa, entendida primero como la planteó Hymes, y complementada después con aspectos de la competencia pragmática y de la competencia psicolingüística, han sido un factor importante, aunque no el único, para el avance del conocimiento en el área del análisis del discurso.

La competencia comunicativa, como hemos visto, ha permitido entender que sólo puede existir el análisis del discurso con un corpus obtenido a partir de datos empíricos, ya que el uso lingüístico se da en un contexto, es parte de él y, además, crea contexto. El alumno sólo puede actuar exitosamente en su lengua si es comunicativamente competente en ella, es decir, si posee la competencia lingüística, sociolingüística, pragmática y psicolingüística. Al respecto, Carlos Lomas nos dice que constituyen el centro en torno al cual deben girar las propuestas de trabajo en el aula, para conseguir el desarrollo de la competencia comunicativa.

El enfoque comunicativo funcional toma las propuestas de la competencia comunicativa y las lleva al terreno de la educación, proponiendo que enseñemos a nuestros alumnos a hacer cosas con palabras, poniendo especial atención en los procedimientos. El aprendizaje se concibe entonces, considerando la construcción activa

del conocimiento lingüístico, una actividad mental producida en situaciones de intercambio comunicativo e interacción social. De esta forma, los alumnos estarán ante un texto sin el miedo que muchas veces sienten por no saber qué hacer, qué decir, cómo transmitirlo a los demás, cómo apropiarse de lo que dice o cómo releerlo o reescribirlo.

En resumen, el enfoque comunicativo y las competencias que se requiere para que se aplique en el aula, surgen como una alternativa a la enseñanza de las gramáticas prescriptivas que hacían de la enseñanza de la lengua una aproximación a una mirada tradicional. Las gramáticas convencionales nunca consideraban las condiciones de uso de la lengua, ni los contextos ni las situaciones de comunicación, ni el grado de espontaneidad o planificación de usos concretos de la lengua. La gramática prescriptiva se centraba en la descripción que se hacía de la lengua como un producto, como un corpus de conocimientos fijos que se reducía a partes, a reglas, a convenciones.

3.7. *La comprensión lectora*

La lectura y la escritura constituyen las herramientas básicas del estudiante de ahí que diferentes disciplinas científicas hayan intentado formular sugerencias para mejorar la comprensión lectora.

En lo que muchos coinciden (Cooper,1990: 107,108. Smith 2001: 49,50) es en que para comprender un texto necesitamos los conocimientos previos pues ellos nos permitirán dar sentido a la información que vamos leyendo. La figura del profesor en la comprensión de textos es importante, pero su guía debe encaminarse a que el alumno lea y comprenda información de modo autónomo, mediante el ejercicio de la lectura comprensiva de texto.

De esta forma varias han sido las teorías que pretenden contribuir con sus propuestas a la comprensión del proceso lector. Entre los teóricos más destacados en este tema está Teun van Dijk (1997), quien sostiene la teoría de que comprender es un proceso de resumen que se construye durante la lectura, una vez que se ha establecido la microestructura. La macroestructura es la representación abstracta de la estructura global del texto y está constituida por las macroproposiciones o ideas principales explícitas o implícitas del texto. Captar la macroestructura semántica en un texto es una tarea esencial, ya que sin su reconocimiento no se podría resolver satisfactoriamente la compleja tarea de procesar la información y comprender lo que se lee. La macroestructura refleja el significado global de un discurso.

Van Dijk en *La ciencia del texto* (1983) establece una tipología textual a partir de la

clasificación de las macroestructuras textuales, que se ordenan en superestructuras globales. La superestructura es una estructura global que caracteriza el tipo de texto, un esquema al que se adapta y tiene un carácter convencional que permite que los hablantes de una lengua la puedan reconocer.

Liliana Cubo en su texto *Leo pero no comprendo*, observa que según Van Dijk y Kintsch, las macrorreglas representan:

- a. Bases semánticas comunes para conectar secuencias muchas veces aparentemente incoherentes;
- b. Una estructura semántica relativamente simple que puede ser retenida en la memoria de corto plazo;
- c. Un recurso para la organización jerárquica en la memoria episódica;
- d. Una guía importante para la actualización de conocimientos en largas extensiones del discurso, sucesos o acciones;
- e. Un recurso importante para reactivar algunos detalles semánticos necesarios;
- f. Una construcción explícita definiendo lo esencial, es decir propiedades relevantes del texto. Tal información es necesaria para tareas posteriores cognitivas (aprender, anular u omitir, retractar o corregir, planear acciones, así como para monitorear y controlar el proceso del discurso (Cubo, 2005:130-131).

Por otra parte existen las microestructuras que se dan en las relaciones semánticas que se establecen entre las oraciones sucesivas de un discurso. Los lectores no procesamos una microestructura, es decir, no procesamos la estructura formada por dos oraciones completas sin intentar establecer entre ellas una relación de coherencia. Los lectores establecemos entonces estrategias microestructurales cuando al leer un texto aplicamos procesos mentales para comprender qué relación semántica existe entre dos oraciones que aparecen en el texto.

Después de Van Dijk han surgido diversos estudios sobre lectura, en la segunda mitad del siglo XX, María Eugenia Dubois (Dubois:2001) retoma las ideas que se han ido gestando en el siglo XX y anota que se podría hablar de la existencia de tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura:

1. La primera. La lectura como conjunto de habilidades o como transferencia de información, concibe la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información, bajo esta concepción el lector comprende un texto

cuando es capaz de extraer el significado que el mismo texto le ofrece. Esto implica reconocer que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo. Lo básico aquí es primero saber decodificar los signos para comprender lo explícito, así nos encontramos que bajo esta concepción si el alumno lee bien (decodifica el texto) entenderá el texto porque conoce su lengua, sabe hablar y entiende la lengua oral. Esta concepción predominó hasta los años sesenta aproximadamente.

2. La segunda. La lectura como un proceso interactivo, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Esta teoría surge a partir de los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva, a finales de la década del setenta. Dentro de ella se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. Esta teoría postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado. A propósito de Kenneth Goodman, Dubois dice (2001:10) que él es el representante principal del modelo psicolingüístico, este autor parte de los siguientes supuestos:

- 1). La lectura es un proceso del lenguaje.

- 2). Los lectores son usuarios del lenguaje.

- 3). Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura.

- 4). Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto. (Dubois, 2001:10)

Según Dubois, el primero en apoyar la teoría de Goodman fue Frank Smith, al respecto afirma: "en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto". (Dubois, 2001:11) Es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto: "el enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él"(Dubois, 2004:11). Lo destacable de esta teoría es el proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos.

El enfoque interactivo se vio además enriquecido por el aporte de los psicólogos constructivistas que se aplicaron al estudio del papel que juega en la lectura la experiencia previa del sujeto. Para ello retomaron el concepto de "esquema", utilizado por Bartlett (1932) en sus estudios sobre memoria- para designar las estructuras cognoscitivas creadas a partir de la experiencia previa del sujeto- y se refiere a la lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión [...] Según Rumelhart (1980)] un esquema es una estructura de datos que representan los conceptos genéricos archivados en la memoria.(Dubois, 2004:12)

La teoría de los esquemas explica entonces cómo se integra la información contenida en el texto e influye en su proceso de comprensión. Para ellos, hay diversos esquemas, unos que representan nuestro conocimiento otros; eventos, secuencia de eventos, acciones, etc. Así, el lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su memoria la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada.

3. Según Dubois, la tercera teoría: La lectura como proceso transaccional consiste en concebir a la misma como un proceso de transacción entre el lector y el texto. Esta teoría, desarrollada por Louise Rosenblatt en 1978 en su libro "The reader, the text, the poem", viene del campo de la literatura y fue Rosenblatt quien adoptó el término transacción para indicar la relación doble y recíproca que se da entre el cognoscente (lector) y lo conocido (objeto). Su interés era hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto (Dubois, 2004:16).

A partir de estas teorías se ha seguido investigando qué sucede con el lector y la lectura, es decir, qué pasa con el proceso lector.

Se asume, además, que el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto, y del control de esta comprensión - de comprobación de que la comprensión tiene lugar-. (Solé, 2003: 20)

Considerar la lectura como un proceso constructivo implica ahora, utilizar estrategias distintas a las de la época en donde se entendía a la comprensión lectora como la sola decodificación de palabras en un texto, o donde se evaluaba a partir de

preguntas con respuesta literal; las estrategias lectoras deben ir también más allá de la idea de que la buena lectura es aquella que se hace en voz alta sin tartamudear, o que para comprender, el alumno debe identificar las palabras que no entiende de un texto y buscarlas en el diccionario.

Así, un lector competente es aquel que utiliza el conocimiento previo para darle sentido a la lectura pues la información nueva se aprende y se recuerda mejor cuando se integra con el conocimiento relevante previamente adquirido o con los esquemas existentes. Es también un lector competente aquel que monitorea su comprensión durante el proceso de la lectura, estos lectores son más conscientes de cuán bien o cuán mal están leyendo y utilizan diversas estrategias para corregir sus errores de lectura una vez que se dan cuenta de la situación.

Los buenos lectores, cuando se dan cuenta que no entienden lo que están leyendo, saben lo que hay que hacer. Así mismo, cuando la lectura es difícil dedican más tiempo a la misma, contrario a lo que hacen los menos competentes que dedican el mismo tiempo a la lectura independientemente de su nivel de complejidad. Otra estrategia que utilizan los lectores competentes es que están dispuestos a volver al texto para resolver cualquier problema de comprensión. Otra característica del lector competente es determinar qué es importante en una lectura así como ir resumiendo la información cuando leen.

Ahora bien, como ya se ha dicho, el proceso de la lectura es interno y debe asegurarse que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido, extrayendo de él aquello que le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder; detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con sus conocimientos previos que posee. Además deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario. Este proceso interno es el que precisa enseñarse en la escuela. El maestro plantea preguntas sobre el texto leído y obtiene una evaluación de lo comprendido.

Isabel Solé (Solé, 2003) divide el proceso en tres subprocesos: Antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Antes de la lectura: es importante que el lector se pregunte ¿Qué sé de este texto? Esto es, que active conocimientos previos; ¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura? Es decir, formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto. Durante la lectura: Formular hipótesis y hacer

predicciones sobre el texto, formular preguntas sobre lo leído, a posibles dudas acerca del texto, resumir el texto, releer partes confusas, consultar el diccionario, pensar en voz alta para asegurar la comprensión y crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas. Después de la lectura: se recomienda hacer resúmenes, formular y responder preguntas.

Existen razones importantes para la enseñanza de la comprensión lectora, pero la principal es que nuestros alumnos se conviertan en lectores autónomos y eficaces capaces de enfrentarse a cualquier texto en forma inteligente:

No se puede pensar en las actividades de la lectura sin tener una estrategia que permita realizarla de manera eficaz y eficiente. Así puede decirse que la actividad lectora es la manifestación observable de una estrategia, y en última instancia, del aprendizaje de una destreza lectora, que en cada caso, coincide con una estrategia determinada (Quaglia, 2004:81).

Después de haber citado estos autores concluyo que enseñar estrategias de comprensión no sólo ayuda si no que es indispensable para que los alumnos se hagan de los recursos necesarios para aprender, para poder obtener el significado del texto completo así como de las diferentes partes que lo componen. Mediante las estrategias sabrán dirigir su lectura avanzando o retrocediendo. Conocer las estrategias, permitirá también que el alumno conecte los nuevos conceptos con los conocimientos previos, para así poder incorporarlos a sus esquemas mentales.

Pero de nada sirve saber que las estrategias son importantes si no cambiamos la forma de enseñar en el salón de clases, es decir si al final sólo se le va a solicitar al alumno que lea y responda literalmente con base en lo leído, es importante que se ayude al alumno a identificar los procesos y para ello es imprescindible incorporar en nuestra clase el modelaje. Este modelaje, a cargo del profesor, tiene como principal función, verbalizar los procesos internos que intervienen en la construcción de significado y tiene que dar a conocer a los estudiantes, mediante su ejemplo, qué deben hacer para controlar la comprensión. No se va a verbalizar los procesos internos, el profesor mediante la lectura y preguntas u observaciones ejemplificará el proceso, en esto consiste didácticamente el modelaje.

Después de este panorama general ahora enfoco unas estrategias específicas que son lectura global, lectura local y lectura de sondeo bajo las cuales voy a enfocar mi propuesta. La “lectura global”:

o lectura *Skimming* es la que permite que se obtenga la esencia del texto, esto es, que se llegue a un concepto general del texto[...] El estilo de lectura que se realiza para alcanzar este propósito, consiste en abarcar todo el texto mediante un movimiento de los ojos ‘a saltos’ fijando la vista sólo en algunas partes de los renglones[...] se trata de relacionar la información visual con la información no visual: el lector percibe lo que está escrito en el texto y lo relaciona con la información que él posee y tiene almacenada en su cerebro como parte de sus conocimientos previos. (Quaglia, 2004:81).

La “lectura local” o de escaneo tiene como propósito obtener información específica y consiste en recorrer el texto tanto de forma horizontal como vertical para localizar datos como fechas, nombres, números, etc. Esta estrategia consiste en identificar lo que se busca descartando cualquier otra información, ésta conduce a la comprensión *local* escrita.

La “lectura de sondeo” (*Search Reading*) tiene como propósito encontrar las relaciones causa-efecto, de antecedente-subsecuente, planteamiento de hipótesis-demostración, etc. Con esta estrategia se detectan la coherencia y cohesión textuales. Las operaciones que implica son:

Relacionar informaciones explícitas en el texto, o bien inferir información a partir de lo dado en él, o bien deducirla. Es evidente el papel que juega en este caso, el conjunto de los conocimientos previos relacionados con los *planos*¹ y la tipificación textual. Piénsese[...] en la operación de relacionar atribuciones (cualidades, defectos, acciones) con el objeto de discurso en un texto de tipo descriptivo. Más aún, piénsese en la operación de relacionar hechos, acontecimientos o eventos en la secuencia lógico-cronológica de un texto de tipo narrativo, es decir una secuencia de antecedente-subsecuente, de causa-efecto. En cada uno de los casos antes señalados, se trata de operaciones de relación que determinan, en primera instancia,

¹ “Por planos se entiende las caracterizaciones que el texto adquiere como resultados finales, o como estados resultantes de un conjunto de factores circunstanciales, situacionales, sociales, prácticos, etc. Que influyen en el momento de la elaboración del texto, incidiendo en las decisiones del autor para con su texto”. (Quaglia, 2004, p. 80)

el armazón del texto, su estructuración de base, en fin su *tipo*. Por lo que respecta a los planos, piénsese por ejemplo, en la operación de inferir cierta información sociocultural específica a partir de ciertas convenciones lingüísticas explicitadas en el texto. (Quaglia, 2004:82)

En las estrategias aquí propuestas es importante, como ya dije, la fase en la que el maestro modela y el alumno participa en el uso de éstas a partir, por ejemplo, de la formulación de preguntas. Sabemos que explicar nuestros procesos internos no es nada fácil, pero también sabemos que el aprendizaje de un procedimiento no puede quedarse en la teoría, requiere de demostración y es aquí donde el docente entra en acción para planear estrategias que ayuden al estudiantes a detenerse después de la lectura de cada párrafo para hacer predicciones de acuerdo con lo que el texto sugiere y explicar, además, en qué medida sus predicciones se cumplieron o no y por qué lo que el maestro hace es que el proceso se active, hace que alumno se convierta en un lector capaz de acuerdo con las necesidades lectoras de un individuo. La lectura de estudio es lectura de detalles, si necesita comprenderlo en sus elementos principales hará una lectura de tipo global a salto, si quiere comprender les enseña a manejar la herramienta que el alumno necesita de acuerdo a sus necesidades el maestro propone un camino didáctico para desarrollar el estilo de lectura local, escaneo, etc.

El profesor debe tener siempre presente que su meta es lograr que sus estudiantes se conviertan en lectores competentes y autónomos y que su papel sea el de guía y facilitador del proceso de comprensión lectora. En este camino a la autonomía el traspaso de responsabilidad al alumno debe ser progresivo.

En la enseñanza de estrategias el profesor toma en cuenta que un lector competente es también aquel que sabe hacer inferencias y formula hipótesis. La inferencia según Cassany, Luna y Sanz (2001: 218) es:

la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Es decir, consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión [...] Puesto que las lagunas de comprensión son un hecho habitual en la lectura, la inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno adquiera autonomía.

Las inferencias se realizan por diversas razones, entre las cuales estos autores enumera en el libro antes citado: porque el lector desconoce el significado de una palabra,

porque el autor no lo presenta explícitamente, porque el escrito tiene errores tipográficos, porque se ha extraviado una parte, porque se tiene que adivinar letras y palabras oscuras o ininteligibles, etc. Los lectores competentes aprovechan las pistas contextuales, la comprensión lograda y su conocimiento general para atribuir un significado coherente a la parte que desconoce. Por ejemplo, si desconoce el significado de una palabra, leerá cuidadosamente y tratará de inferir el significado de la misma en el contexto.

Hacer predicciones es una estrategia importante y compleja, mediante su comprobación construimos la comprensión, al respecto Isabel Solé (Solé, 2003) dice que las predicciones consisten en establecer hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose en la interpretación que se va construyendo del texto, los conocimientos previos y la experiencia del lector. Por otra parte, Frank Smith dice:

La predicción consiste en formular preguntas - y la comprensión significa dar respuestas a esas preguntas. Mientras leemos, escuchamos a un orador o pasamos la vida, estamos formulando preguntas constantemente; y en la medida en que estas preguntas sean contestadas, y nuestra incertidumbre se reduzca, estaremos comprendiendo (Smith, 2005: 78-79).

Así cuando planteamos la lectura de un texto, tanto los elementos textuales como los contextuales activan nuestros conocimientos previos y anticipamos aspectos de su contenido. Esto es, formulamos hipótesis y hacemos predicciones: ¿Cómo será?, ¿Cómo continuará?, ¿Qué pasará después?, ¿Cuál será el final? Las respuestas a estas preguntas las encontramos a medida que vamos leyendo. En este proceso, lo que anticipamos debe ser confirmado por las evidencias (informaciones que están ahí) del texto.

También es un lector competente aquel que formula preguntas sobre el texto, por esto es muy importante estimular a los estudiantes a formular preguntas, esto le ayudará a asumir su proceso lector y a alcanzar una mayor y más profunda comprensión del texto. De ahí la necesidad de formular preguntas que vayan más allá de lo literal, más allá de simplemente recordar lo leído. La formulación de preguntas ayudará a los alumnos a llegar a los niveles superiores del pensamiento.

Cuando en el salón de clase se utilizan preguntas se promueve el aprendizaje, ya que estas preguntas requieren que el estudiante aplique, analice, sintetice y/o evalúe la información en lugar de sólo recordar hechos.

3. 8 *La expresión escrita, el resumen.*

Ahora bien, en un programa de enseñanza de la comprensión lectora se debe tener presente la correlación de las actividades escritas con la comprensión lectora. Cuando hablo de correlacionar la escritura con la comprensión no quiero decir que se deba pedir a los alumnos que respondan por escrito las interrogantes planteadas para el texto en cuestión, sino proporcionarles actividades de escritura que se relacionen con el material que han leído previamente. En este caso trabajaré con el resumen, dado que es, por un lado, una herramienta para evaluar la comprensión lectora y por otro, uno de los recursos más solicitados en las diferentes asignaturas escolares.

Un resumen es una representación abreviada, objetiva y precisa del contenido de un documento. El objetivo de un resumen es exponer de forma breve los contenidos principales de un documento.

El resumen es la producción de un nuevo texto con dos características fundamentales: 1) Tiene estrechas relaciones temáticas con el texto original y 2) Está sujeto a las leyes de la composición similares a las de los documentos primarios o de origen. La finalidad del resumen es la elaboración de una representación concisa de la información contenida en el texto origen y generar un nuevo texto coherente, claro, preciso y fiel al original. Al respecto Quaglia dice: saber resumir requiere un conjunto de saberes operativos previos, estos saberes ella los denomina saberes operativos que “no son saberes gramaticales abstractos, sino que son saberes observables en la ejecución escrita, en el sentido de hacer uso de la lengua en su modalidad escrita” (Quaglia, 2006: 46) ella enumera estos saberes de 1 al 12 y son:

1. Saber EXPRESARSE remite a saber manifestar con palabras lo que se quiere comunicar.
2. Saber TRANSCRIBIR es presentar gráficamente la lengua oral, lo cual a su vez remite a las sub-operaciones de la ortografía, la puntuación, la división en sílabas, la separación de las palabras, etc.
3. Saber SECUENCIALIZAR es ordenar una serie de informaciones en el tiempo y en el espacio.
4. Saber EXPLICAR es presentar información razonada y organizada.
5. Saber DEFINIR es presentar una información de manera rigurosa y clara.
6. Saber SINTETIZAR es jerarquizar y seleccionar informaciones.
7. Saber DOCUMENTARSE es recopilar la información pertinente.
8. Saber COMPARAR es confrontar unas informaciones con otras de acuerdo con los criterios establecidos para tal comparación.
9. Saber CAUSAL es establecer relaciones de causa-efecto.
10. Saber ARGUMENTAR es saber defender o refutar una tesis.
11. Saber INVENTAR es construir y representar lingüísticamente mundos posibles.

12. ESTÉTICA es saber operar de manera estética, en el sentido de expresarse usando la lengua artísticamente.

La progresión de los saberes antes enumerados son también, nos dice María Luisa Quaglia, los objetivos de enseñanza a alcanzar a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje en cuanto al resumen anota:

El resumen exhibe los saberes operativos relevantes 8 y 9 - *comparar y establecer relaciones de causa-efecto* -. La relevancia de 'saber comparar' para elaborar resúmenes consiste en saber comparar las informaciones del texto-fuente con las del texto – meta; y la relevancia 'causal' consiste en ser capaz de establecer la relación correcta entre el texto de origen, como fuente de información, y el texto derivado, que es el resumen. En la medida en que este último refleja, o mejor dicho, deja reconocer el texto-fuente, tanto en su tipo estructural como en su contenido semántico, se puede decir que el saber operativo 'causal' ha sido adquirido y activado en la realización del resumen correspondiente. (Quaglia, 2006: 48-49)

Resumir exige capacidad intelectual para seleccionar lo importante. Un buen resumen muestra una capacidad de síntesis. Resulta normal el afirmar que un buen resumen comienza con un buen subrayado. El subrayado de un texto tiene por objeto poner de manifiesto los datos e ideas principales que nosotros vamos a necesitar posteriormente en el estudio de ese texto. Lo primero por hacer para un resumen es la lectura detenida del texto-fuente. Elegir el mejor orden para la exposición de las ideas, siempre respetando la estructura del texto-fuente. El resumen es breve, sin embargo, deberá contener la información precisa. La presentación de un resumen recuerda un texto del cual se originó. Como el resumen lo hacen muchas veces con desorden para los alumnos resumir es copiar sólo algunas partes del texto y no tienen claro que el resumen deberá tener unidad y sentido pleno. Un resumen no puede ser una colección de ideas, una simple enumeración. El resumen le es inherente el hecho de ser breve

En esta correlación de comprensión lectora y escritura de textos, como ya dije, los textos más trabajados en el salón de clases son los resúmenes, sin embargo, los profesores dan por hecho que los alumnos saben cómo elaborarlo, aunque la realidad demuestra lo contrario. Así, como dice Quaglia:

La virtualidad múltiple del resumen en cuanto género textual que se actualiza constantemente en la práctica docente, exige respuestas concretas y urgentes en este ámbito. Más allá de las reiteradas lamentaciones de que 'los alumnos no saben resumir',

es menester echar mano a la obra con propuestas que encaren el problema desde un enfoque coherente y fundamentado en principios cognitivos claros. (Quaglia, 2006:.49)

Como ya se ha visto, existe una importante relación entre lo que es un lector competente y las estrategias que utiliza, de ahí la importancia de que las estrategias estén presentes en la enseñanza de la comprensión lectora y escritura de textos. En esta tesis se realiza una propuesta que toma en cuenta el proceso mental que el lector (alumno) debe llevar a cabo para la comprensión del texto, para ello se toman en cuenta rasgos teóricos ya mencionados. De Van Dijk se toma su propuesta de estructura del texto; del constructivismo, la interacción alumno-profesor en el que el alumno es constructor de su conocimiento, bajo la guía del profesor.

Tomando como base la teoría del desarrollo de Vigotsky que potencia el desarrollo próximo en un entorno colaborativo. La zona de desarrollo próximo como ya se explicó más arriba, es un concepto planteado por Vigotsky para definir la distancia existente entre el nivel de aprendizaje real del adolescente en un momento determinado y el nivel al que puede llegar la ayuda de personas adultas o herramientas específicas. En la propuesta de los siguientes capítulos se toma muy en cuenta la propuesta de Ausubel para promover el aprendizaje significativo más que un aprendizaje memorístico. De acuerdo con Wallon creo que no es suficiente sólo justificar la práctica docente con la opinión de varios teóricos ni elegir entre uno de ellos; es necesario además, apoyarse en las observaciones, encuestas y experiencias, pues la eficacia de la acción educativa se basa en el conocimiento exacto del educando y de sus necesidades, tal es lo que se pretende con la propuesta de este trabajo.

Así también, del enfoque comunicativo se resalta su propuesta en la que esta teoría plantea que el aprendizaje de la lengua es más flexible y razonado, por lo que el alumno hace un uso consciente de la lengua de acuerdo con situaciones de comunicación específicas, tanto en la vida escolar como en la social y personal. Finalmente, la idea de análisis y estructuración de la estrategia se basa en lo propuesto por María Luisa Quaglia, planteada más arriba.

4. PROPUESTAS DE ESTRATEGIAS PARA PROMOVER LA COMPRENSIÓN LECTORA

Hablar de lectura obligatoria es como hablar de felicidad obligatoria.
Jorge Luis Borges

Gracias a las investigaciones del siglo pasado ahora sabemos que el aprendizaje de la estructura de los textos influye de manera importante sobre el recuerdo, la comprensión y la redacción de textos (León, 1991; Solé: 2003; Charaudeu:2004). Por eso al considerar que la lectura y la escritura ocupan gran parte de las actividades de la vida escolar de los alumnos inscritos en la preparatoria, resulta importante implementar nuevas propuestas dirigidas al profesor que ayuden al alumno a mejorar comprensión y escritura de textos. En este trabajo se propone una estrategia que conduzcan a este tipo de conocimiento.

A mi juicio, la propuesta de estrategias para la comprensión lectora, debe ser coherente con la estructura mental. Por naturaleza, el cerebro humano tiene tres operaciones básicas: la narrativa, la descriptiva y la argumentativa, y hacia ellas debe apuntar la propuesta del maestro, al desarrollo de estas facultades mentales que el alumno posee. De ahí la importancia de que los maestros tengan la información científica de su labor docente, en este caso acerca de la comprensión lectora, no para que otorguen conceptos a los alumnos, sino para que planeen sus clases de tal forma que les allanen el camino.

En este sentido, cabe aclarar que no debemos tratar a los alumnos como tontos, sino como seres inteligentes que muchas veces carecen de las estrategias para acercarse a los textos. El profesor, primero, debe llevar a cabo el análisis de los textos; después, a partir de ello planear las estrategias que aplicará en el salón de clases para que los alumnos desarrollen su capacidad de lectura comprensiva.

Como sabemos, el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura es cíclico; al trabajar con los alumnos debemos recurrir a textos cuya tipología esté dentro del discurso propio del entorno sociocultural del alumno, y dado que el conocimiento que vamos adquiriendo no es lineal sino en espiral, lo que el alumno aprende poco a poco en su clase de español podrá aplicarlo en otras clases y en otras circunstancias; por eso deben interrelacionarse las etapas y los contenidos de aprendizaje (Lomas, 2005:81).

En el aprendizaje es necesario ir de lo más sencillo a lo más complejo, de lo que sabe el alumno a lo que desconoce; así, corresponde al docente establecer la jerarquización en la organización de los contenidos para desarrollar la competencia en la comprensión lectora y posteriormente en la escritura de textos.

Las estrategias que aquí se presentan son una opción para atender las necesidades que se detectaron tras la aplicación de instrumentos diagnósticos para medir la comprensión lectora; entre esas necesidades destacan: que los alumnos no identifican ideas centrales, no realizan inferencias y no establecen conclusiones al trabajar con textos narrativos y descriptivos.

En este sentido, las estrategias que se exponen a continuación consideran el diseño de un esquema (estructura) para el análisis estructural del texto por etapas, y requieren de la participación activa tanto del profesor como del alumno.

La propuesta se basa en lo ya mencionado en el capítulo 3 en el sentido de que La competencia lectora para comprender y recordar textos se relaciona con el tipo de estrategias que se utilizan al leer textos. (León, 1991: 77-91), señala que los buenos lectores utilizan una estrategia estructural, la cual requiere que el lector posea un conocimiento sobre cómo están organizados convencionalmente los textos. Los lectores inexpertos o inmaduros, por el contrario, presentan otros tipos de estrategias que se caracterizan por una representación fragmentada y lineal de los textos, dado que el lector concibe el pasaje leído como una lista de hechos o acontecimientos separados que carecen de una organización lógica.

La propuesta hace énfasis en la relación tanto horizontal como vertical del texto pues mediante las tareas de ordenamiento de textos es posible llevar a los alumnos al conocimiento de la relación entre tópicos, orden de ideas y cohesión. En las tareas de ordenamiento se aprende a delimitar que párrafos corresponden o no corresponden con el tema tratado, es decir, qué párrafos son de un mismo tema. Al ver el texto como un todo se puede de manera más relacionada la idea principal con los detalles subsecuentes. Los trabajos dentro del salón de clases se llevarán a cabo por parejas, equipos o grupal en interacción con el maestro, promoviendo así, la Zona de Desarrollo Próximo y el aprendizaje colaborativo.

4.1. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS

Antecedentes Generales

Para el diseño de las propuestas didácticas se toman en cuenta:

- a) Los datos de los **CUESTIONARIO # 1** y **CUESTIONARIO # 2** (capítulo 2 y ANEXO 1).
- b) Los resultados de la **PRUEBA DE DIAGNÓSTICO # 1, 2 y 3** (capítulo 2 y ANEXO 2).

En relación con los datos de a), estas propuestas quieren ofrecer al profesor dos puntos de referencia precisos para impartir las clases de comprensión lectora. Estos puntos son 1) Los criterios de selección de los textos de lectura; y 2) los criterios para la búsqueda de la información textual a través de los estímulos lingüísticos elaborados a partir del esquema del texto.

En relación con los datos de b), estas propuestas están enfocadas a satisfacer las necesidades de comprensión de lectura de los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria. Es decir las necesidades de:

- 1) Saber leer textos narrativos cuya comprensión implica operaciones de inferencia deductiva. Esto se ubica dentro del quinto nivel de lectura deseable, según la evaluación internacional PISA, los estudiantes competentes en el nivel 5 son aquellos capaces de realizar una lectura donde localizan, ordenan secuencialmente o combinan múltiples fragmentos de información anidada profundamente; algunos de éstos pueden residir fuera del cuerpo principal del texto e inferir qué relación es relevante. (Véase supra, capítulo 2)
- 2) Saber leer textos descriptivos cuya comprensión implica operaciones de relación de información de amplio alcance.
- 3) Saber leer textos descriptivos cuya comprensión implica operaciones de inferencia deductiva.
- 4) Saber elaborar resúmenes escritos de textos narrativos.
- 5) Saber elaborar resúmenes escritos de textos descriptivos.

En efecto, los datos de a) evidencian que los profesores no tienen claro que es la comprensión lectora, no saben como evaluarla y en su mayoría (80% número de

profesores) entiende que escribir es copiar o parafrasear textos únicamente. De acuerdo con los resultados de las encuestas (capítulo 2 de esta tesis) los profesores reducen sus actividades de comprensión lectora a preguntas literales sobre el contenido de un texto, creyendo que con ello los alumnos logran asimilar la lectura, esto provoca que los estudiantes no se enfrenten al texto utilizando sus habilidades de lectura, inferencia, y análisis crítico, lo que conduce posteriormente a que los maestros consideren que el hacer preguntas es más una manera de evaluar que de enseñar a comprender, en este sentido tampoco proponen el resumen como una posibilidad para evaluar la comprensión lectora.

En sus comentarios los profesores dejan ver que no saben cómo abordar la comprensión lectora, entienden que tienen que hacer algo, pero no el cómo. Esto queda también manifiesto en los programas tanto de Educación Básica Secundaria, como de la Escuela Nacional Preparatoria (ver capítulo 1) donde se enumeran actividades sin orden y donde por principio de cuentas se confunde términos como género y tipo de textos.

Así, en la elaboración de los significados los estudiantes no están habituados a interactuar con el maestro y sus compañeros, pues la escuela los ha entrenado sólo para demostrar su “comprensión” final del texto; no los procesos mentales que han seguido. Esta interacción maestro-alumno y los procesos mentales de los estudiantes, son aspectos propuestos en esta tesis como se mostrará más adelante.

Los profesores encuestados admiten no tener el hábito de lectura, lo que podría llevarnos a pensar que ellos mismos no comprenden los textos o que sólo leen los de la clase. Y aunque ellos afirman preparar sus clases, sus respuestas no corresponden a esta afirmación ya que no dan ejemplos de alguna secuencia didáctica cuando se les pide que hablen de estrategias de lectura.

Por su parte los datos de b) evidencian que los alumnos alcanzan apenas el primer nivel PISA, en la comprensión lectora, esto es, toman en cuenta un solo criterio para localizar uno o más fragmentos independientes de información expresada explícitamente. Los resultados evidencian deficiencia en la comprensión lectora

Luego del análisis de los diagnósticos a los alumnos, en los que se mostraron las carencias que ellos tienen en cuanto a comprensión lectora y escritura de resumen, existen elementos suficientes para proponer una secuencia didáctica que pueda contribuir a subsanar las dificultades detectadas en cuanto a la lectura y redacción.

Mi propuesta consiste en trabajar con la información que el mismo texto contiene y ofrecer una guía para el profesor, que le permita ayudar a los alumnos a identificar,

localizar y organizar la información; que lleven a cabo una lectura comprensiva a través de estímulos orales (preguntas, exhortos del tipo: hagan, busquen, localicen, etc.) Esta relación conceptual guiada por el profesor, dentro de una sistematización, tendría que llevar al alumno, en un futuro, a hacerlo por su propia cuenta sin el auxilio del profesor.

Los textos a trabajar son los mismos que se utilizaron para el diagnóstico, dado que como vimos, se prestan perfectamente bien para ejemplificar las inferencias y la relación de información (nivel 5 PISA), que en su mayoría no alcanzaron los alumnos.

PROPUESTA 1

Objetivos, el alumno:

- reconocerá en un texto narrativo, los elementos que lo conforman: personajes, secuencia de acciones, situación inicial y final.
- comprenderá la información que se desprende del texto narrativo y podrá relacionarla con la estrategia discursiva.
- identificará el tiempo pasado como parte de una narración y los indicadores de tiempo/espacio.

Contenidos procedimentales, el alumno:

- conocerá y aplicará conocimientos sobre contenidos lingüístico-semánticos propios del discurso narrativo, mismos que posibilitarán la construcción de significado que el proceso de lectura requiere.
- establecerá relaciones significativas en un texto narrativo.
- conocerá la lógica interna de la narración: cómo se narra y con qué finalidad.

En esta propuesta se toma en cuenta a la lectura como un proceso interactivo donde los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado. Siguiendo a Kenneth Goodman y su modelo psicolingüístico parto de los siguientes supuestos:

1. La lectura es un proceso del lenguaje.
2. Los lectores son usuarios del lenguaje.

3. Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura.
4. Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto. (Citado en Dubois:10) "en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto" (Citado en Dubois, p. 11). Es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto. Esta propuesta pretende evitar que la comprensión lectora deje de ser "un simple desciframiento del sentido de una página impresa" (Dubois:10), se plantea como un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos.

Descripción

1. Tomando en cuenta la propuesta constructivista, base del PEALE, la tarea comenzará con la activación de los conocimientos previos, esto es, conocimientos que el alumno posee o que el maestro proporciona para facilitar la comprensión.

Conversar en grupo acerca de las siguientes preguntas:

¿Han estado alguna vez involucrados en un mal entendido?

Posibles respuestas, sí, no,

¿Cuál? Las respuestas serán dos o tres narraciones.

- **Primera aproximación al texto: "Lectura global"**
 - Se pide al alumno que lea *todo* el texto, con el propósito de que identifique de qué tipo es.
 - Se asigna el tiempo y modo de ejecución. Lectura silenciosa e individual.
 - Se solicita que levanten la mano cuando terminen la lectura.

Conducta observable del grupo: Todos leen en silencio recorriendo el texto de principio a fin.

Actividad grupal: profesor – alumnos.

2. Una vez terminada esta ejecución,

— El profesor vuelve a formular la pregunta:

¿DE QUÉ TIPO ES ESTE TEXTO?

Se esperan respuestas como: cuento, anécdota, narración, historia.

— El profesor anota las respuestas en el pizarrón con el fin de establecer un punto de

referencia para las cuestiones posteriores.

— En seguida el profesor pregunta acerca del título.

¿TIENE TÍTULO?

Respuesta esperada: No.

A partir de esta única respuesta el profesor pregunta:

¿ESTA FALTA DE TÍTULO INFLUYE EN LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO?

— *Las posibles respuestas esperadas pueden ir desde mucho, poco, nada, etc. hasta sí, no, o quién sabe.*

De acuerdo con la respuesta se pregunta:

¿POR QUÉ MUCHO? ¿POR QUÉ POCO? ¿POR QUÉ NADA? ¿POR QUÉ SÍ? ¿POR QUÉ NO?

Las respuestas a ese porqué, que el alumno explicará con sus propias palabras, nos permitirán tener un primer diagnóstico de esta primera aproximación. El maestro pasará a la tercera parte de la actividad que es la lectura local o “de escaneo”.

3.

La comprensión textual está ligada a estructuras mayores que incluso pueden ir más allá del mismo texto. Consiste, en primer lugar, en distinguir lo que el texto es: una anécdota, un cuento, un informe, un ensayo, un artículo periodístico, etc.; en segundo lugar, en captar las partes que forman ese todo (hechos, episodios, principios, demostraciones, etc.); en tercer lugar, en identificar las relaciones que estas partes establecen entre sí, y en cuarto lugar, en reconocer las estructuras que surgen de esas relaciones.

- **Segunda aproximación al texto:** Lectura local o “de escaneo”, esto es, identificación de alguna información específica relacionada con elementos propios de la narración: personajes, ubicación temporal y espacial como se señala en el recuadro del esquema del texto (p. 96-97 de esta tesis). Aquí se buscan datos precisos, cuál es la secuencia de la narración, quiénes son los personajes, cuándo

sucede cada evento, dónde sucede, qué sucede, para qué, por qué, cómo sucede.

— Estímulo a la lectura local de escaneo. Consigna:

¿CUÁLES SON LAS PALABRAS QUE TE INDICAN SI SE TRATA DE UNA HISTORIA, CUENTO, ANÉCDOTA, ETC.?

Los alumnos por parejas (aprendizaje colaborativo) buscan las palabras y se espera una respuesta oral, las señala en voz alta.

Las respuestas esperadas son:

- ❖ En relación con los personajes se espera que contesten: una pareja, unos perros labradores, los vecinos, los conejos.
- ❖ En lo que respecta a la secuencia de la narración se espera que digan: 1. Una joven pareja se fue a vivir al campo, 2. Hizo amistad con los vecinos, 3. Una mañana los vecinos fueron a decirles que irían a la ciudad. 4. La mañana transcurrió tranquila, etc.
- ❖ En lo que se refiere a la ubicación temporal se espera que digan: una mañana que los vecinos fueron a decirles que irían a la ciudad, el medio día cuando sus perros llegaron con los conejos en la boca, etc. Esta información tienen que situarla en el mismo día en que los vecinos se fueron a la ciudad mediante la pregunta, ¿el medio día de cuándo? La noche intranquila que pasaron pensando que sus perros habían matado a sus conejos. La mañana siguiente cuando regresaron los vecinos.
- ❖ En indicaciones espaciales se espera: el campo a donde se fue a vivir la joven pareja, su casa a donde los amigos vecinos llegan para decirles que irían a la ciudad, la cocina hasta donde llegaron los perros con los conejos, los corrales de los conejos, la casa de la joven pareja al regreso de los vecinos.

En esta segunda aproximación las localizaciones pueden no ser establecidas de acuerdo con su orden de aparición en el texto, lo importante es su identificación en este momento del proceso de lectura.

4.

Una vez concluida la segunda parte se continúa con:

- **Tercera aproximación al texto:** Lectura detallada o “de sondeo”¹ En esta fase de la lectura se trabaja la relación conceptual:

— la relación entre qué hace, quién hace, por qué lo hace, para qué lo hace dónde lo hace, para quién lo hace, relación entre sujeto y evento; para lo cual: se lleva a cabo una actividad en la que se pide al alumno que establezca estas relaciones a través de las preguntas: qué, quien, dónde, cuándo, cómo, qué, para qué. Además es la fase de la lectura en donde el alumno establece la relación entre un evento y lo que sigue, esto es, entre la información que viene horizontalmente: quién, cómo, etc.; así como la relación vertical entre un antes y un después, en donde el alumno busca la relación antecedente – subsecuente (Trabajo grupal).

En este momento se va más allá de la relación literal (que da el texto), ya que comenzamos a trabajar con una relación más profunda (de causa-efecto) y se canaliza al alumno para entender el “estremecimiento”, lo que conversan, etc. a partir de deducciones que no se explicitan en el texto, es decir, la deducción es nuclear.

Busca también la relación causa-efecto, por ejemplo, causa: la pareja ve llegar a sus perros con sendos conejos en la boca, la pareja se estremeció, aquí empieza la relación causa efecto. Causa: llegaron los perros, efecto: la pareja se estremeció, se hace la deducción a partir de llegaron. Aquí el alumno a partir de una deducción se da cuenta que no solo hay relación de tiempo: antes y después, sino de causa y efecto.

A continuación se presenta el cuadro con las preguntas guía que hará el profesor al alumno con el fin de que vaya relacionando la información. Se enfatiza que toda respuesta debe venir del texto mismo. Trabajo grupal con el maestro.

¹ Con lectura de sondeo me refiero a lo que Goodman llama *Search reading*

ACCIONES	INFORMACIÓN DE PRIMER GRADO	INFORMACIÓN DE SEGUNDO GRADO	PROCESO DE LA INFORMACIÓN	
			HORIZONTAL (literal) preguntas y posibles respuestas	VERTICAL (deducción, inferencia) preguntas y posibles respuestas

1. Se fue a vivir

- Una joven pareja
- un poco agobiada por la ciudad
- al campo
- con su par de perros labradores

¿Quién se fue? Una joven pareja.
¿Por qué? Porque estaba agobiada de la ciudad.
¿Con quién? Con un par de perros labrador.

¿Y después qué pasó? El alumno tiene que pasar a la siguiente acción para encontrar la relación antecedente subsecuente

2. hicieron

- Viviendo ya
- en su casita del valle.
- amistad
- con un matrimonio vecino

Que tenía huertas y cría de conejos.

¿Qué hicieron? Amistad
¿Con quién? Con un matrimonio vecino.
¿Cuándo? Viviendo ya en su casita del valle.

A entonces tanto a los vecinos como a la pareja **¿les gustan los animales?** Sí
¿Cómo lo sabemos? Por que la pareja tiene perros y los vecinos conejos.
¿Y qué pasó después?

3. fueron

- Una mañana
- a decirles
- los vecinos

Que debían ir a la ciudad y
Que regresarían al día siguiente

¿Cuándo? Una mañana.
¿Quiénes fueron a decirles? Los vecinos.
¿Qué dijeron? Que iban a la ciudad y regresarían al día siguiente.

¿Y después qué pasó?

4. transcurrió

- La mañana
- tranquila

¿Qué transcurrió tranquila? La mañana.

¿Es la misma mañana? Sí
¿Por qué? Por que no indica otro día. Hace referencia a la mañana en que los vecinos se fueron a la ciudad.
¿Qué me indica ese "pero"? una contrariedad, algo va a suceder.
¿Qué pasa después?

ACCIONES	INFORMACIÓN DE PRIMER GRADO	INFORMACIÓN DE SEGUNDO GRADO	PROCESO DE LA INFORMACIÓN	
			HORIZONTAL (literal) preguntas y posibles respuestas	VERTICAL (deducción, inferencia) preguntas y posibles respuestas

5. llegaron → después de medio día
→ hasta la cocina
→ los perros.
→ con sendos conejos muertos en la boca.

¿Quiénes llegaron?
Los perros.
¿Cuándo? Después de medio día. Esto indica que ha pasado el tiempo.
¿Cómo? Con sendos conejos.

¿Hasta la cocina de quién? De la joven pareja.
¿Qué es “sendos”? grandes, muchos, impresionantes. Aquí se llevará al alumno a encontrar el significado: uno para cada uno. Para ello se hará lectura periférica haciendo referencia a los dos perros que es la información inmediata, si no lo definen entonces se avanzará en la información que se da más abajo cuando los vecinos llegan cada uno con un conejo, esto es, sólo son dos conejos, uno para cada uno.

¿Cuántos conejos?
Dos conejos.
Observar que esta acción es la causa de la siguiente acción.

¿Qué pasa después?

a) **6. se estremeció** → La pareja
→ con tan inesperada cacería

¿Quién se estremeció?
La joven pareja, los dueños de los perros. Ellos.
¿Por qué? Porque los perros llevaba cada uno, en su boca a un conejo. Con tan inesperada cacería

¿Cuál cacería? La que los perros hicieron con los conejos.

¿Por qué inesperada?
Porque la joven pareja no esperaba que sus perros mataran a los conejos de sus vecinos.

Aquí el alumno hace una deducción a partir de estas acciones: llegaron, que es la causa del efecto: se estremeció.

¿Qué pasa después?

b) **7. conversaron** → sobre qué hacer

¿Quiénes? Ellos (la pareja)
¿Qué conversaron?
Sobre qué hacer.

Y luego **¿Qué hicieron?**

ACCIONES	INFORMACIÓN DE PRIMER GRADO	INFORMACIÓN DE SEGUNDO GRADO	PROCESO DE LA INFORMACIÓN	
			HORIZONTAL (literal) preguntas y posibles respuestas	VERTICAL (deducción, inferencia) preguntas y posibles respuestas

c)
8. decidieron → les
 → no decir nada a sus vecinos

¿Qué decidieron? No decir nada.
¿A quiénes? A los vecinos (les)

¿Por qué? Porque su sospecha general era que sus perros habían matado a los conejos. Aquí se hace una deducción a partir de las características de los perros que siendo labradores son buenos cazadores. Así la joven pareja viendo que llegan con los conejos en la boca, cree que sus perros los han matado.

Y luego **¿Qué pasó?**

9. devolvieron → los conejos
 → a sus nichos

¿Qué devolvieron? Los conejos.
¿A dónde devolvieron a los conejos? A sus nichos.

¿Por qué? Por que no querían tener problemas, porque estaban preocupados. El profesor dirige para que el alumno observe que este evento es efecto también del evento 5.

¿Y después qué hicieron?

10. fueron → a los corrales

¿Quiénes fueron? La joven pareja.
¿A dónde fueron? a los corrales.

¿Para qué fueron? Para llevar a los conejos en el lugar donde suponían que los vecinos los habían dejado.

¿Y después?

11. dejaron → los
 → sobre sus camitas

¿Quiénes? La pareja
¿Qué dejaron? Los conejos
¿Dónde? Sobre sus camitas

¿Qué hicieron? Dejaron los conejos en sus nichos.

¿Después qué pasó?

ACCIONES	INFORMACIÓN DE PRIMER GRADO	INFORMACIÓN DE SEGUNDO GRADO	PROCESO DE LA INFORMACIÓN	
			HORIZONTAL (literal) preguntas y respuestas	VERTICAL (deducción, inferencia) preguntas y posibles respuestas

<p>12. Volvieron</p>	<p>(la joven pareja) a la casa con el alma un poco marchita</p>	<p>¿Quiénes volvieron? ¿Los perros?, No, la joven pareja. ¿Cómo? con el alma un poco marchita.</p>	<p>¿A dónde volvieron? A su casa (en el campo) ¿La pareja está alegre? No. ¿Porque no? Por la tristeza que les causaba el creer que sus conejos habían matado a los conejos de sus amigos vecinos. ¿Por qué alma marchita? Esto tiene que ver con lo que hicieron sus perros, esto tiene que ver con el evento 5, donde los perros llegaron con los conejos. Espero que el alumno llegue a una relación causa efecto, antecedente subsecuente debido a la causa efecto. Conflicto entre el cariño por los perros y el cariño por sus amigos. A ver que se dijo antes, por qué se pusieron tristes, por qué decidieron todas esas acciones. Entonces ¿Qué es marchita? Tristes, preocupados. ¿Y luego qué sucede?</p>
-----------------------------	---	--	---

<p>13. siguieron viviendo</p>	<p>En silencio lo que quedaba del día.</p>	<p>¿Cómo? En silencio ¿Cuándo? Lo que quedaba del día.</p>	<p>¿Por qué? Por la pena que les embargaba. ¿Y luego qué pasó?</p>
--------------------------------------	--	--	---

	PROCESO DE LA INFORMACIÓN	
	HORIZONTAL (literal) preguntas y posibles respuestas	VERTICAL (deducción, inferencia) preguntas y posibles respuestas



¿Cuándo tocaron?
A la mañana siguiente.

¿Quiénes tocaron?
Los vecinos.

¿Dónde? A la puerta.

¿A la puerta de quién? De la casa de la joven pareja.

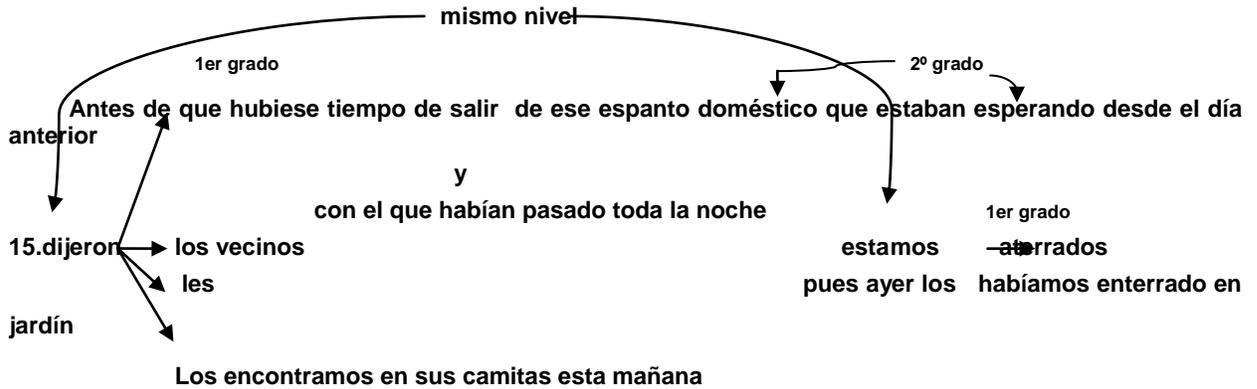
¿Tocaron nada más?

¿Qué otra acción hay? La de que traían.

¿Qué traía cada uno?
Un conejito muerto.

¿Dónde los traían? En sus manos.

A con esto se confirma que eran dos conejos y que sendos son uno para cada uno.



PROCESO DE LA INFORMACIÓN HORIZONTAL (literal) preguntas y posibles respuestas.	PROCESO DE LA INFORMACIÓN VERTICAL (deducción, inferencia) preguntas y posibles respuestas
---	--

¿Quiénes dijeron? Los vecinos.

¿A quiénes les dijeron?
A la joven pareja, a sus amigos vecinos.

¿Qué dijeron? Los encontramos en sus camitas esta mañana.

¿Cómo estaban? Aterrados.

¿Qué quiere decir antes de que hubiese tiempo de salir de ese espanto doméstico?...

¿Cuál espanto doméstico?

¿Cuándo dijeron?: Antes de que hubiera tiempo de salir de ese espanto doméstico.

¿Por qué? Porque los conejos muertos el día anterior aparecían ahora en sus nichos Pero por qué tenían que estar aterrados?

¿Cómo salen de su espanto doméstico?

Porque están aterrados por algo excepcional, fuera de lo común como si los conejos estaban muertos y enterrados ahora estaban muertos pero en sus camas.

5.

- **Cuarta aproximación al texto:** Lectura comprensiva por inferencia (se desprende de la lectura anterior en un momento dado de la narración). Enfoca eventos, esto es, los eventos 5 hasta el 15. 11 eventos tienen que ver con la inferencia.

Se establece la relación entre los eventos 5 y 6 “Los perros llegaron hasta la cocina con sendos conejos muertos en la boca”. La pregunta a responder por los alumnos es ¿Se trata de los conejos de quién?

La lectura detallada enfoca el evento 5 y requiere la comprensión del evento 6: “la pareja se estremeció”, como consecuencia o “efecto” de una causa, ¿cuál? La deducción de que sus perros habían “cazado” a los conejos a partir de la evidencia 5. Se estremeció (la pareja) y conversaron sobre qué hacer ¿Hacer qué? ¿Qué había que hacer? ¿Por qué? Son preguntas que el alumno contestará a partir del texto.

Una vez ubicado el problema de comprensión en esta lectura, el profesor forma equipos y pide que comenten y respondan las preguntas: ¿Por qué la pareja se estremeció y no se puso feliz, dado que sus perros son labradores y cazadores por naturaleza? La respuesta es: porque la cacería es inesperada. Y porque los conejos son de sus amigos.

Entonces, si los perros tienen los conejos de sus amigos en la boca ¿qué pudo haber pasado?

Se trabaja con la inferencia. El profesor dirige al grupo a buscar la información anterior:

- Relación de amistad entre los personajes.
- Los dueños de los conejos.
- Qué piensan de sus perros, qué suponen que hayan hecho, etc.

Con esta información el profesor canaliza a los alumnos hacia la deducción: la pareja piensa que sus perros mataron a los conejos de los vecinos y desde la 6 se da la secuencia. Esto claro, sin resolver de antemano el problema, lleva al alumno hacia el

Los vecinos ¿Se explica o no el por qué los conejos que habían enterrado estaban otra vez en sus camitas?

Si responden que sí, preguntar por qué, si es no, también deberán explicar por qué. La respuesta esperada es: no se lo explican y fueron a comentarlo con sus amigos vecinos.

Al comentar el enigma con sus amigos (la joven pareja) se induce a los alumnos a hacer inferencias: ¿Qué sucede? ¿Por fin cuál es el desenlace del cuento? Las respuestas esperadas son: 1) queda claro que los perros de la joven pareja no mataron a los conejos. 2) La joven pareja puede aclarar que fueron ellos los que pusieron los conejos en sus nichos. Aquí se desvanece la inferencia equivocada; que los perros mataron a los conejos.

POSLECTURA:

En parejas comentar: Finalmente ¿la pareja va a salir de su espanto doméstico? ¿Por qué? Y ¿los vecinos dejarán de estar aterrados? Dúplice solución final y explicación simultánea del enigma y la suposición:

1. Enigma “aterrador” de los vecinos: encuentran en sus nichos los conejos que habían muerto y que ellos habían enterrado.
2. Suposición “estremecedora” de la joven pareja: sus perros no habían cazado a los conejos de los vecinos, pues simplemente los habían desenterrado.

4.2. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA COMPRESIÓN DE UN TEXTO DESCRIPTIVO CON DOS OBJETOS DEL DISCURSO EXPLÍCITOS

El texto seleccionado tiene como características la presencia de un objeto del discurso (OD1) principal identificado como Dr. Atl y uno secundario (OD2), identificado como Parícutín. (Ver esquema).

Objetivo de la actividad: * Que el alumno discrimine el objeto del discurso, identificando las informaciones que lo caracterizan.

- * Que desarrolle la capacidad de relacionar los dos objetos del discurso.
- * Que Integre la información y la jerarquice de acuerdo con el orden de aparición en el texto.

Contenidos procedimentales: * El alumno será capaz de diferenciar los distintos componentes del modo discursivo de la descripción.

- * Identificará el procedimiento para establecer las relaciones significantes entre ellos.
- * El alumno reconocerá la lógica interna de la descripción.

Descripción:

1. Activación de conocimientos previos.

Se pide a los alumnos que en grupos de tres conversen sobre dos preguntas: ¿qué saben de pintores mexicanos? ¿Qué volcanes mexicanos conocen personalmente o a través de lecturas o noticias? ¿Que volcanes mexicanos han hecho erupción?

Se escribe en el pizarrón el título del texto “El peliclesco Dr. ATL pintor de volcanes” y se les pide a los alumnos que escriban en una hoja de papel su predicción acerca de cómo se va a desarrollar el texto. Se recogen las predicciones y se meten en un sobre que se cerrará hasta el final de la lectura del texto.

2. Primera aproximación al texto: “*Lectura global*”

- ❖ a) Se pide al alumno que lea *todo* el texto, con el propósito que sepa de qué texto se trata.
- c) Tiempo asignado de ejecución: Forma de lectura: individual y en silencio.

- d) Conducta observable del grupo: Todos leen en silencio recorriendo el texto de principio a fin. Se solicita que avisen, levantando la mano, cuando terminen la lectura.

2. Al terminar la lectura anterior el profesor pregunta:

¿QUÉ TIPO DE TEXTO ES?

Respuestas esperadas: biografía, texto biográfico, artículo sobre Dr. Atl. El profesor las anota en el pizarrón las respuestas para hacer un conteo de cuántos contestaron volcanes, cuántos Dr. Atl. cuántos de sus padres, etc. a partir de eso se toman decisiones

Continúa cuestionando:

¿EL TEXTO HABLA SOLAMENTE DEL DR. ATL?

Respuesta esperada: Negativa.

¿DE QUÉ O DE QUIÉN MÁS SE HABLA ENTONCES?

Respuestas esperadas: de los volcanes, del volcán Parícutín, de los papás, de los hermanos.

¿POR QUÉ SE HABLA DE ELLOS TAMBIÉN?

- ❖ El profesor continua con la lectura de acuerdo con las respuestas: A partir de las distintas respuestas habrá distintas preguntas la que tengan más respuestas se hará la pregunta, porque me dices de los volcanes, porque del Parícutín de donde hasta donde, los que dijeron de los papás cuanto se habla de ellos porque dijeron al texto, regresar al texto.

Actividad grupal: profesor – alumnos.

3. **Segunda aproximación al texto:** Lectura local o “escaneo”, esto es, identificación de alguna información específica relacionada con elementos propios de la “descripción”: (ser y hacer del OD). Trabajo por equipo para dar respuesta a las preguntas. El alumno no tiene que saber como es una descripción sino relacionar los elementos y saber decir qué se dice de eso de lo que se habla. La teoría de la descripción sirve al maestro para hacer cosas prácticas y sensatas.

Trabajo por parejas: Estímulo a la lectura local de escaneo. Consigna:

¿ DE QUÉ SE HABLA MÁS??

Las respuestas esperadas son:

- a. Las cualidades del Dr. Atl.
- b. Dice cómo es y qué hace el Dr. Atl.
- c. Los adjetivos calificativos.

**¿QUÉ SE DICE DE ÉL DR ATL, PRIMERO? (SONDEO)
EN EL PRIMER PÁRRAFO QUE SE DICE DEL DR. ATL?
¿Y DESPUÉS EN EL SEGUNDO?**

Se dirige al alumno para que observe que desde el título hay cualidades
caracterizantes del OD1.

Espero acciones o atribuciones que lo caracterizan. Las respuestas esperadas son:

Desde el título, con el adjetivo peliclesco.

Después que el alumno recorre todo el texto con el OD1

**¿USTEDES DIJERON QUE SE HABLA DEL PARICUTÍN, QUE SE DICE
DE ÉL?**

¿QUÉ TIENE QUE VER EL VOLCÁN PARICUTÍN CON EL DR. ATL?

Respuestas posibles:

Que a él le gustaban los volcanes. Que él pintó al Paricutín. Cuando estaba en erupción

4.

- **Tercera aproximación al texto:** Lectura detallada o “de sondeo”. En esta fase del proceso se trabaja:
 - a) la relación entre el OD1 y OD2 de corto y largo alcance (La búsqueda de la relación antecedente – subsecuente, qué antecede y qué sigue, relación horizontal y vertical de la información).
 - b) El vínculo de informaciones de corto y largo alcance entre OD1 y OD2 y sus elementos caracterizantes.
 - d) la deducción, etc.

A continuación se presenta un cuadro en donde en las dos columnas de la izq. Se presenta el esquema estructural del texto y en las dos columnas con la información horizontal y vertical explicación la relación antes mencionada:

OD 1 (El peliclesco) Dr. ATL (pintor de volcanes)		PROCESO DE LA INFORMACIÓN	
SER	HACER	HORIZONTAL (literal) preguntas y posibles respuestas	VERTICAL(deducción, inferencia) preguntas y posibles respuestas
<p>* fue → el peliclesco → Pintor de volcanes</p> <p>* Fue el verdadero nombre del Dr. Atl José Gerardo Murillo pero llegó un momento que</p>	<p>* No quiso saber nada de su verdadero nombre al que</p> <p>2º grado</p> <p>* llamaba "el otro" → como si Gerardo Murillo fuera otra persona más bien despreciable.</p>	<p>Desde el título se atribuyen al OD cualidades y acciones caracterizantes.</p> <p>¿Cuáles son? Posibles respuestas: pintor, peliclesco, otra persona. El profesor orienta las respuestas.</p> <p>¿Cuál era su verdadero nombre?</p>	<p>¿Qué quiere decir peliclesco? Que su vida es como una película. Si los alumnos no se orientan la pregunta a hacer sería: ¿De dónde viene la palabra peliclesco? ¿Cómo son las películas? ¿Qué nos esperamos del texto? ¿Qué nos diga más? Si. ¿Qué más nos dice el texto? No quiso saber nada de su verdadero nombre ¿Cómo dice el texto? Como si GM fuera otra...</p>
<p>* fue → pintor muy original → escritor (literato)</p>	<p>2º grado</p> <p>* escribió numerosos libros y cuentos → de modo que como literato también hay que tomarlo en cuenta.</p> <p>2º grado</p> <p>* participó activamente en política → en momentos importantes de la Revolución</p> <p>y</p>	<p>¿Qué fue? Un pintor muy original.</p> <p>¿Fue nada más pintor? No, también literato.</p> <p>¿Por qué? ¿Qué hizo como literato? escribió libros y cuentos.</p> <p>¿Qué más dice el texto? Que participó en actividades políticas.</p> <p>¿Nada más? ¿En qué tiempo? De la Revolución.</p> <p>¿y después qué pasó? Cayó prisionero</p> <p>¿Fue fusilado? No,</p> <p>¿Qué dice el texto? Que estuvo a punto, pero no fue fusilado</p> <p>¿Por quién estuvo a punto de ser fusilado? Ve el texto. De la tropa</p> <p>¿Cuál tropa? La revolucionaria</p> <p>¿Cuál fue una inacabable aventura? La de caer prisionero y de estar a punto de ser fusilado.</p>	<p>¿En qué tiempo vivió entonces? Cuando la Revolución Mexicana 1910</p> <p>¿Por qué si lo hubieran fusilado que pasaría? No hubiera sido pintor ni escritor.</p> <p>¿Qué quiere decir jefes menores? ¿Menores de edad? ¿Menores de qué? Jefes no importantes, no son los principales, son subalternos, etc.</p> <p>¿Qué quiere decir inacabable? Que no se acaba ¿Por qué inacabable? Porque la vida del Dr. Atl estuvo llena de aventuras.</p> <p>¿Qué quiere decir entre las de verdad y las que se inventaba? ¿Por qué dice el texto las inventaba, hacía películas? No. Que el Dr. Atl era fantasioso, inventaba historias.</p> <p>¿historias de qué? De su vida.</p>
<p>2º grado</p> <p>* estuvo a punto de ser fusilado → por órdenes caprichosas → de jefes menores de la tropa revolucionaria → pero esta fue una de sus inacabables aventuras</p>	<p>2º grado</p> <p>* tuvo inacabables aventuras → entre las de verdad y las que se inventaba</p>		

OD 1 (El peliclesco) Dr. ATL (pintor de volcanes)		PROCESO DE LA INFORMACIÓN	
SER	HACER	horizontal (literal) preguntas y posibles respuestas	VERTICAL(deducción, inferencia) preguntas y posibles respuestas

2º grado
 * Podría ser tema para una gran película → de grandes efectos técnicos

Has de saber

* estaba fascinado con los volcanes

2º grado
 * no tenía miedo de acercarse en plena erupción → con el fin de pintarlos → como pasó con el Paricutín.

¿Entonces peliclesco tiene que ver con películas? Sí

¿De qué tipo? De aventuras, de lo que le pasa a un personaje. Observar el contacto que establece el escritor con el lector.

¿Quién ha de saber?, tú, el lector, yo

¿De quién o de qué hay que saber? Del Dr. Atl. (se remite al OD).

¿Con qué estaba fascinado? ¿con la comida, con México, con sus amigos? No, con los volcanes

¿Qué más se dice? Que no les tenía miedo.

¿De quién más se habla en esta parte? Del Paricutín

¿Por qué habla del Paricutín? ¿Qué tiene que ver con el Dr. Atl? Porque dice que estaba fascinado con los volcanes y se acercaba para pintarlos y el texto dice que eso pasó con el Paricutín. Entonces ¿Pintó o no al Paricutín? Sí lo pinto.

¿A quién o qué no le tenía miedo? ¿A los volcanes? No, que no tenía miedo de acercarse en plena erupción

Entonces ¿Estaba loco? No, quería pintarlos.

¿Por qué? Porque le fascinaban, además al principio dice que era pintor de volcanes.

Se establece la relación entre el OD1 y OD2.

OD 2 Paricutín

SER

* es volcán

HACER

* apareció → ese volcán de la nada de la noche a la mañana el 20 de febrero de 1943

2º grado
 * se levantó en un campo de cultivo → del pueblo de San Juan Parangaricutiro

3er grado
 en Michoacán → el pueblo desapareció cubierto por la lava

4º grado
 pero → hubo tiempo de trasladar a la población.

¿Qué dice del Paricutín? Que es un volcán que aparece de la nada, de la noche a la mañana.

¿Aparece en una fecha específica? ¿Sí o no? Sí

¿Cuándo? El 20 de febrero de 1943.

¿Qué más se dice del Paricutín? Que se levantó

¿Dónde? En pueblo de San Juan Parangaricutiro en

¿Dónde se encuentra ese pueblo? En Michoacán.

¿Y qué pasó? Desapareció el pueblo.

¿Por qué? Porque se cubrió de lava

¿De dónde salió la lava? Del volcán

¿Qué pasó con la gente? Nada, no le pasó nada.

¿Qué quiere decir de la noche a la mañana? Es una frase hecha que indica, o quiere decir: de pronto, de imprevisto

¿Cómo sabemos que no le pasó nada? porque el texto nos dice que hubo tiempo de trasladar a la población.

OD 1 (El peliclesco) Dr. ATL (pintor de volcanes)		PROCESO DE LA INFORMACIÓN	
SER	HACER	horizontal (literal) preguntas y posibles respuestas	VERTICAL(deducción, inferencia) preguntas y posibles respuestas

* estuvo activo → el volcán
 Nueve años → hasta 1952

La zona afectada tuvo una extensión de 25 km

* tiene el cono del volcán → una altura de 450 m.

* presenta → el cráter
 → un diámetro de 250 m y
 → 35 m de profundidad

Regresa al OD 1

En realidad

* fue un experto vulcanólogo que no sólo * estudió → personalmente los volcanes mexicanos sino también los de Italia

* escribió toda una colección de libros de 2º grado vulcanología → entre los más conocidos se halla el que trata del Parícutín: *Cómo nace y crece un volcán*

Sin embargo nadie hubiera dado un cacahuete por ese hombre.

* no era considerado por su aspecto físico

* era → bajito
 → flacucho
 → calvo desde temprana edad (quedó calvo muy pronto).

¿Qué más nos dice? Que estuvo activo por nueve años hasta 1952

¿Qué más nos dice? Que la zona afectada tuvo una extensión de 25 km.

¿Qué más dice? Que el cono tiene una altura de 450m. ¿Cuál cono? El del volcán Parícutín.

¿Qué más se dice del volcán? Que su cráter tiene un diámetro de 250 m y que tiene una profundidad de 35 m.

¿Por qué dice en realidad? Concesión y aclaración, sirve para destruir alguna suposición de algo dicho antes. Porque afirma lo que era, un experto vulcanólogo

¿Quién escribió? El Dr. Atl.

¿Qué escribió? Una colección de libros de vulcanología

¿Nada más? No, un libro titulado: *Cómo...*

Ese hombre ¿Quién? El Dr. Atl.

Pues ¿Cómo era? Bajito, flacucho y calvo.

Es decir, ¿De qué fecha a qué fecha? De 1943 a 1952.

¿Zona afectada por qué? Por la lava que emitió el volcán
 ¿Cuál volcán? El Parícutín.

¿Qué más dice del Parícutín? Nada más

¿Qué tiene que ver el Dr. Atl con el Parícutín? Que él lo pintó

¿Cómo lo pintó? Cuando estaba haciendo erupción (las preguntas se encaminan a poner en práctica su memoria a largo plazo). Aquí se relaciona información. ¿Entonces el Dr. Atl, era un loco? ¿Exponía su vida? ¿No tenía miedo de morir? ¿Qué dice el texto? No, no era un loco, era un experto vulcanólogo ¿Qué más se dice? Que estudió personalmente los volcanes mexicanos, ¿nada más los mexicanos? No, también los de Italia.

¿Qué más nos dice el autor del texto?

Que nadie habría dado un cacahuete por ese hombre.

¿Qué quiere decir nadie hubiera dado...? Que nadie hubiera apostado por él. ¿Por qué nadie apostaba por él? Por sus cualidades físicas.

¿Qué quiere decir muy pronto ¿muy joven.

OD 1 (El peliclesco) Dr. ATL (pintor de volcanes)		PROCESO DE LA INFORMACIÓN	
SER	HACER	horizontal (literal) preguntas y posibles respuestas	VERTICAL(deducción, inferencia) preguntas y posibles respuestas

*tenía fuerza mental titánica

*nació → en el barrio de San Juan de Dios
Guadalajara
el 13 de octubre de 1875.

Padres:

*era → Eutiquio → había nacido en España
Químico farmacéutico
Rosa Cornadó descendía de familia noble también española
*tuvo → cuatro hermanos
una hermana

*no estuvo José Gerardo Murillo mucho tiempo en la escuela

*Llegó apenas a la preparatoria
pero

*No dejó nunca de cultivarse por su propia cuenta.

¿Por qué dice que tenía fuerza mental titánica? ¿Saben quién es un Titán? Sí, no, ¿Quién podrá ser? (lectura periférica para deducir el significado: Alguien fuerte, grande, gigante)
¿Dónde nació?
¿Cuándo nació?

¿En que consistía esa fuerza mental de gigantes? 1º escribió, cuentos, colecciones sobre vulcanología

¿Nació en este siglo? No, en el antepasado.

Aquí se relaciona la información con la aventura de cuando estuvo a punto de ser fusilado.

¿Qué más se nos dice de él? ¿Nos dice algo de su familia? Sí se habla de sus padres y hermanos.

¿Nos dice cómo se llamaban? Sí, sólo nos da el nombre de sus padres. Se nos dice algo más de ellos? Sí su profesión, y nacionalidad.

¿Nos dice en qué destacó? Sí, en la pintura y la literatura, escritura.

¿Quién es este Gerardo Murillo? El Dr. Atl

¿Qué más se nos dice? Que no estuvo mucho tiempo en la escuela ¿Esto qué quiere decir? ¿Que sólo fue por una horas, días? No, quiere decir que el no estudió en la escuela ¿Cómo sabemos esto? Porque nos dice que llegó apenas a la preparatoria, que nada más estudió hasta la preparatoria.

¿Y qué más? Que nunca dejó de cultivarse

¿Qué quiere decir cultivarse? Trabajar, aprender por su propia cuenta.

POSLECTURA:

Se abre el sobre con las predicciones. Cada uno lee su conjetura a la clase y explica porqué hizo esa predicción y qué pasó en realidad para que se cumpliera o no. En grupo se hace comentario final.

4.3 PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA COMPREENSIÓN DE UN SEGUNDO TEXTO DESCRIPTIVO CON OBJETO DEL DISCURSO TÁCITO

Operación inferencial:

El texto seleccionado tiene como características ser transparente en la estructura y simple desde el punto de vista del OD porque sólo hay uno, sin embargo, presenta el problema de la inferencia. El objeto de discurso (OD) es tácito y es ahí donde radica su dificultad, pues entre lo que hace y se describe se debe inferir que es una hechicera.

Objetivo de la actividad: *Que el alumno llegue:

- a inferir de “QUIÉN” se habla, a partir de las evidencias expresadas mediante las atribuciones y acciones que caracterizan al personaje.
- A inferir la atribución más relevante del objeto discursivo a partir de un resultado accional explicitado lingüísticamente: “metamorfosis”.
- A identificar en este “hecho” el elemento nuclear para la comprensión cabal del texto.
- A integrar la información y jerarquizarla de acuerdo con la forma de presentación.

Contenidos procedimentales: *El alumno será capaz de diferenciar los distintos componentes del modo discursivo de la descripción para establecer las relaciones significantes entre ellos.

* El alumno reconocerá la lógica interna de la descripción.

Descripción:

1. Activación de conocimientos previos.

El profesor pregunta:

¿HAN ESCUCHADO LEYENDAS QUE HABLEN DE MUJERES?

Posibles respuestas, sí, no.

¿EN ESAS LEYENDAS LAS MUJERES TIENEN CARACTERÍSTICAS PECULIARES? ¿CUÁLES?

¿HAN ESCUCHADO HABLAR DE LA MATLACIHUA?

A partir de las respuestas, si la conocen, pedir que la cuenten, sino, el profesor contará la historia de una mujer hermosa con cuerpo de mujer y patas de caballo que anda por las noches. Es una mujer que causa el infortunio de los hombres que tienen la desgracia de encontrarla en su camino.

Aunque como afirma Isabel Solé (2003), la formulación y verificación de hipótesis y predicciones sobre lo que sucede en el texto es un proceso continuo en la lectura, es importante establecer predicciones antes de la lectura:

Predicciones usando el título. Se escribe en el pizarrón el título del texto “Dicen” y se les pide a los alumnos que hagan predicciones sobre el tema de que va a tratar y el posible desarrollo del mismo. Se les puede hacer preguntas como: ¿De qué puede tratar un texto con éste título? ¿Qué creen que se dirá allí?”. Se conserva un registro en el pizarrón de las especulaciones para comparar posteriormente.

2.

▪ **Primera aproximación al texto: “Lectura global”**

❖ a) Se pide al alumno que lea *todo* el texto, con el propósito de que identifique el tipo de texto.

b) Se asigna el tiempo de ejecución, 5 minutos de lectura individual en silencio.

Conducta observable del grupo: Todos leen en silencio recorriendo el texto de principio a fin. Se solicita que avisen, levantando la mano cuando terminen la lectura.

2. El profesor pregunta:

¿QUÉ ES EL TEXTO?

UN CUENTO, UN CHISTE, UN..

¿DE QUÉ O QUIÉN SE HABLA EL TEXTO?

Los alumnos trabajaran por parejas. Respuestas esperadas: un cuento, una historia.

Respuesta esperada: De una mujer. De una mujer muy provocativa.

A partir de las respuestas esperadas se anota en el pizarrón, se anota cuántos de cada una a partir de la respuesta mayoritaria pedir a los alumnos que busque en el texto porque dieron esas respuestas.

Porque mujer. Porque provocativa que dice el texto para que deduzcan que es provocativa

El profesor ve el esquema y el orden de presentación de la información

¿CÓMO ES LA MUJER?

Respuestas posibles: Una mujer que provoca a la gente, una mujer sensual, una mujer que es muy bella, una vagabunda nocturna y muy bella, una güila, mujer muy coqueta que camina diferente, una prostituta, una mujer “fácil”.

Las respuestas se anotan en el pizarrón para que el profesor sepa cuál y en qué número son las respuestas. Siempre volviendo al texto buscar el porque...por qué una güila, por qué una prostituta; inferencias de los alumnos volviendo a la lectura. Todo ello con la intención de evitar que el alumno se divague.

3. Segunda aproximación al texto: Lectura local o “escaneo”, esto es, identificación de alguna información específica relacionada con elementos propios de la “descripción”: (ser y hacer del OD).

Estímulo a la lectura local de escaneo. Consigna: A partir de las respuestas dadas en el punto anterior se pide a los alumnos (de acuerdo con el esquema) que busquen:

QUÉ SE DICE DE ESA MUJER? ¿QUÉ HACE?

4. Tercera aproximación al texto: Lectura detallada o “de sondeo”. Trabajo grupal. En esta fase del proceso se trabaja:

- a) las relaciones entre las informaciones de corto y largo alcance entre OD y sus elementos caracterizantes.
- b) la búsqueda de la relación antecedente – subsecuente (qué antecede y qué sigue, relación horizontal y vertical de la información).
- c) deducción, inferencia, etc.

A continuación se presenta un cuadro con la relación antes mencionada:

ANÁLISIS DEL PROFESOR PARA TRABAJAR CON LOS ALUMNOS

OD 1 Inferido: MUJER HECHICERA		PROCESO DE LA INFORMACIÓN	
SER	HACER	horizontal (literal) preguntas y posibles respuestas de los alumnos	VERTICAL(deducción, inferencia) preguntas y posibles respuestas

* Morena

*negros ojos de deseo

*mira → a uno (lo)
→ Con negros ojos de deseo

¿Cómo son sus labios?

¿Por qué de deseo?
Porque desea atraer, ser
vista

* Labios gruesos color de
sangre

¿Por qué color de
sangre? ¿qué color son?
rojos

* cabello hasta la cintura

*Lleva cabello suelto

¿cómo es su cabello?
largo

2º grado

*anda de noche en los andenes del metro
en alguna → estación casi vacía

* se vuelve → apenas
→ al pasar → 2º grado
para mirar → de soslayo

* deja → en el aire → 2º grado
un perfume → de primulas

Prímulas es una flor poco conocida en México, es importante entonces que el profesor a través de una lectura periférica pregunte ¿Qué son las primulas? Y que el alumno mediante una lectura periférica intente una definición, el profesor orienta y enfatiza las características de esta flor para que el alumno la relacione con las características de la mujer. Flor de primavera de vida breve, corta.

Dentro del ambigua simbología detrás de primulas la mujer es tan fuera de lo común en su forma de ser, caminar actuar qué se supone que el perfume concuerda con su personalidad porque?

* viste → blusa de colores vivos
→ Pantalones ajustados

¿Cómo es su vestimenta?

¿Por qué se perfuma y
viste de colores
llamativos? Para llamar la
atención

* calza zapatos de tacón alto

OD 1 Inferido: MUJER HECHICERA		PROCESO DE LA INFORMACIÓN	
SER	HACER	horizontal (literal) preguntas y posibles respuestas	VERTICAL (deducción, inferencia) preguntas y posibles respuestas
	* camina → echando al frente los muslos con la cabeza erguida	¿Cómo camina? Moviéndose, llamativamente.	¿Qué significa que camine así? ¿Quiénes caminan así? ¿De quién pueden ser todas esas características enumeradas? De una mujer que atrae, de una mujer galante, de una prostituta. ¿Qué tiene de especial esta mujer? Su forma de vestir, de caminar. Provoca a la gente que pasa cerca de ella.
	* quiebra la cintura → como si fuera bailando		
	* no hace ruido al caminar → por tanto uno debe estar prevenido sin embargo lo habitual es sucumbir, seguirla a la calle	¿Qué quiere decir sucumbir? Morirse, caer, darse por vencido. Rendirse de inmediato. Ceder ante ella, perderse por la mujer. perder Caer rendido, ser objeto de seducción. ¿Lo habitual de qué o quién? ¿Y después? ¿Qué pasa cuando uno sucumbe? la sigue, sube las escaleras ¿y después? Camina afuera	No hace ruido, ¿Qué dice el autor al respecto? Que hay que estar prevenido. ¿Prevenido de qué? De no seguirla, de caer en sus garras. De que te puedas enamorar de ella. De lo que te pueda hacer. ¿Quién es "uno"? Cualquier persona,
	* camina afuera del metro → más despacio		¿Por qué camina más despacio? Porque la van siguiendo y quiere que quien la sigue, no la pierda de vista.
	* Se detiene en algún rincón oscuro	¿Dónde se detiene? En algún rincón oscuro	¿Por qué se detiene en algún rincón? Porque se espera para que la sigan. Para que la vean. Para que su víctima la alcance. Aquí el alumno hace una inferencia local: que busca un rincón oscuro y se detiene en él.
	* No pregunta → nada (no hace falta cruzar palabra)	¿Y qué pasa en el rincón oscuro? Quien sabe, hace el amor. Fijarse en el texto: no pregunta, no habla	El texto dice no hace falta cruzar palabra ¿Por qué? Porque los tiene como hechizados, encantados. Porque los sedujo con su cuerpo y no necesita decirles nada.
	* no explica nada	¿Y qué más? No explica nada	
	* cambia (al que la sigue) → metamorfosis dolorosa e instantánea → (cambia a los hombres en perros)		¿Qué es metamorfosis? Un cambio, una transformación ¿Qué pasa en el rincón oscuro? Que cambia a quien la sigue

5.

- **Cuarta aproximación al texto:** Lectura comprensiva por inferencia (se desprende de la lectura anterior en un momento dado de la narración). Enfoca eventos, acciones desde “no hace ruido al caminar” hasta el final donde el alumno debe realizar una inferencia y sacar conclusiones. Explicitar. Cómo conducir a los alumnos a llegar a la conclusión,

¿A quién cambia? A quienes la siguen, a los hombres

¿Qué dice el texto? A quienes sucumben, y suben las escaleras

¿En qué los cambia? En perros.

¿Quiénes pueden seguirla? Los hombres, a los jóvenes, cualquier señor.

¿Qué quiere decir con la mirada triste? Que los perros están tristes porque no les gusta la transformación ¿Por qué? Porque no se acostumbran a ser perros prefieren ser hombres.

Se habla de una mujer bella, sensual, que camina de noche por los andenes del metro y no hace ruido por tanto uno debe estar prevenido ¿por qué? Porque generalmente es inevitable seguirla, caer en sus garras.

6. El objeto del discurso es tácito, toda la información es tácita

- **Quinta aproximación al texto, inferencia a partir del último evento.**

Lectura de sondeo con inferencia deductiva. Una vez que el alumno resuelve el enigma de la deducción: la mujer no es una prostituta, es llamativa, no habla: hechiza.

- Se establece la relación entre las características de la mujer hasta la transformación de los hombres en perros.

La conclusión a la que los alumnos deben llegar a través de la inferencia es la respuesta a la pregunta: ¿De quién se trata? De una hechicera, una bruja, un ser mágico que convierte a los hombres en perro.

POSLECTURA:

En parejas comentan sus especulaciones con lo descrito en el texto.

5. PROPUESTA PARA PROMOVER LA ELABORACIÓN DEL RESÚMEN

La elección del resumen como estrategia de escritura para el último capítulo de este trabajo, surge de la convicción de que se trata de un texto sumamente particular, ya que a partir de él se podrían constituir nuevos conocimientos. Esto es, al construir el resumen, en ciertas condiciones de producción, se podría conducir a una transformación significativa de los esquemas del sujeto en la interacción con el texto, lo que favorecería la ampliación del marco conceptual, el establecimiento de nuevas relaciones entre los datos y su organización más coherente y objetiva.

Al referirse a la escritura, los programas proponen desarrollar destrezas o habilidades para redactar, pero sin siquiera definir o aclarar qué se entiende por redactar, ni qué tipo de textos. Además, en los programas tampoco se señala una gradación en la enseñanza de la escritura.

La metodología propuesta en los programas carece de mayores indicaciones para involucrar a los educandos en la producción escrita, tanto para los contenidos gramaticales —importantes en la construcción de la cohesión textual— como para los contenidos sintácticos, más cercanos a la escritura, como es el caso de la subordinación; o inclusive contenidos léxicos (sinónimos, antónimos, significado) que permitan la constancia de la referencia, sin caer en la redundancia de información. Con estas carencias se corre el riesgo de quedarse sólo en la revisión de la ortografía, que es a lo que muchas veces da mayor importancia el profesor.

El resumen tiene como antecedente el análisis reflexivo del texto base en donde, como vimos en los capítulos anteriores, se lleva a cabo un proceso lógico, cognitivo, lingüístico y textual. El resumen es un discurso que expresa la estructura conceptual, que organiza jerárquicamente la información de las secuencias del texto base. Resumir consiste en producir, a partir de un texto,

un escrito que debe cumplir con las obligaciones de ser más breve, fiel a la información y formalmente distinto del texto-fuente.

Al elaborar un resumen el sujeto pone en juego su saber acerca de los géneros y de las marcas lingüísticas que los caracterizan, además de su dominio conceptual, es decir, el dominio específico del o los conocimientos de que trata el texto y lo que según la teoría psicogenética se denomina *saber hacer*, esto es, quien elabora un resumen acomoda sus conocimientos particulares y su saber hacer para resolver problemas, entonces el resumen conlleva además un crecimiento intelectual.

Pero elaborar un resumen no es tan sencillo como muchas veces creemos los profesores pues se ponen en práctica habilidades de dos tipos: cognitivas y lingüísticas, en las que se requiere eliminar los elementos considerados secundarios, sin alterar el núcleo de sentido del texto y, al mismo tiempo, reformular parafrásticamente su contenido, de tal manera que el resultado sea un escrito coherente y cohesivo.

Al realizar un resumen la habilidad cognitiva se pone en juego en la medida en que resumir bien implica comprender el contenido global del texto, reconstruir su sentido con la ayuda de los saberes previos e identificar y evaluar la información relevante. Las habilidades lingüísticas se traducen en la producción de un texto nuevo, que recoge el contenido global del texto de referencia, correctamente formulado y con el lenguaje propio del autor del resumen.

Por ello en primer lugar, al pedir a los alumnos que procedan a realizar actividades de resumen, debemos tener conciencia clara de lo que esta tarea implica. Hemos de pensar, en primer lugar, que no todos los textos son iguales como posible objeto de resumen, tanto por su estructura como por su extensión, su dificultad, por su grado de condensación, o por la presencia o no de ejemplos o de digresiones.

En la producción de resúmenes intervienen complejas estrategias cognitivas y lingüísticas llamadas por Van Dijk "macrorreglas", que son la supresión, la selección, la generalización y la construcción (Van Dijk, 1997:59), que exigen,

por ende, interesantes procesos de abstracción, generalización y toma de conciencia. Se observa que la elaboración de resúmenes escritos requiere tanto la lectura para construir la macroestructura como la producción de una escritura coherente y cohesiva.

En la escuela suele proponerse el resumen como una lectura y escritura para aprender. Sin embargo como se vio en el capítulo 2 de este trabajo, los alumnos no saben elaborar el resumen, así su aprendizaje queda a medias.

Los resúmenes de los alumnos a quienes se les aplicó la prueba evidencian que el impedimento para que los construyan está relacionado con los conocimientos lingüísticos necesarios para detectar la importancia de las informaciones: los relacionados con las estructuras textuales y a las marcas cohesivas, particularmente la interpretación del significado de los conectores.

En el proceso de elaboración de trabajos escolares, los alumnos deben hacer resúmenes parciales de fuentes variadas: enciclopedias, algún capítulo de un libro, de algún texto de revista o periódico, etc. El que esta tarea sea realizada de forma correcta dependerá, en parte, de sus experiencias en las clases. De ahí la importancia de que al hablar del resumen los profesores tengan criterios claros acerca de lo que implica la tarea de resumir, de que no todos los textos precisan el mismo tratamiento y de que no siempre se resume con la misma intención, pues de esta forma los alumnos estarán en mejores condiciones para hacerlo bien.

El resumen es una tarea conocida por los alumnos en la escuela, es sabido que este es el escrito más requerido en las diferentes asignaturas del currículum escolar; pero debemos tener presente además, que en la realidad comunicativa cotidiana se dan muchas situaciones de resumen, siempre al servicio de una intención determinada.

El manejo y tratamiento de la información debe ser una dimensión que como docentes conviene que consideremos cuando encomendamos una tarea de este tipo. Pues por ejemplo los alumnos al tomar apuntes o manejar manuales resumen para extraer el contenido básico, en su conjunto, del texto inicial. En otras ocasiones se lee en los periódicos o revistas información somera sobre la trama de una película, o también podemos encontrarnos con

el resumen que de una obra literaria o de un ensayo que se nos ofrece en la contraportada de un libro.

Cuando los alumnos no han aprendido cómo se elabora un resumen, y tienen sólo la idea de que es reducir un texto, lo elaboran por el sistema de eliminación: tachan lo que según ellos no es importante y lo que queda es el resumen. Otros subrayan lo “importante” y enlazan sin sentido las oraciones, formando así su resumen.

Este sistema no es aceptable, porque aunque el alumno haya elegido la información de primer grado del texto base y muestre la estructura de sus ideas, algunas veces no llega a ser un resumen sino sólo un esquema de ideas o la unión de las mismas sin coherencia de frases textuales donde las oraciones se han yuxtapuesto, simplemente sin ningún hilo director que represente el progreso del pensamiento del autor. De lo anterior se desprende la necesidad de una propuesta cuyo objetivo central sea la elaboración de un diseño didáctico que permita intervenir más eficazmente en la enseñanza de la producción de resúmenes escritos en este caso de un texto narrativo y uno descriptivo. Lo elegí como una propuesta para iniciar el trabajo de expresión escrita dentro del salón de clases, porque sirve como preludio para la misma y puede además, ser un producto para evaluar la comprensión de la lectura.

En primer lugar debemos estar de acuerdo en que en el resumen ha de considerarse las características del texto base o de partida y deberá tener las propiedades que tiene cualquier texto, es decir, conexión, coherencia y cohesión. Y que al elaborarlo se pondrán en juego las habilidades de expresión escrita sujetas a un texto, es decir, subdestrezas tales como: saber expresarse, saber transcribir, saber secuenciar, saber definir, saber sintetizar, saber explicar y saber documentar.

Los ejemplos propuestos para este capítulo parten del análisis de los textos trabajados en el capítulo 4.

5.1 Estrategia para elaborar resúmenes.

Por medio de un resumen la información se abrevia sin que pierda su sentido original; los resúmenes pueden ser de dos clases: objetivos en los que

se respeta la idea del autor, no hay intromisión, no se proyecta el autor del resumen, se usan las frases originales (textuales) o subjetivos que usan palabras propias y opinión de autor del resumen, sin distorsionar las ideas originales; las ideas en el resumen se escriben siguiendo rigurosamente la misma secuencia que el autor, Lo adecuado es que cuando un alumno se inicia en el aprendizaje de la elaboración de un resumen lo haga con resúmenes objetivos.

Como todo texto escrito es necesario que al elaborar un resumen el autor (alumno) entienda que éste implica un proceso que en cada situación debe tomar en cuenta, qué, cómo, para qué y para quién se resume.

Dada la dificultad de la que se ha hablado anteriormente, es importante establecer en un primer momento una gradación de esta operación, por ello propondré un resumen objetivo que se realizará, respetando el orden lógico y la estructura del texto y para el cual será imprescindible la comprensión lectora del texto origen de acuerdo con la propuesta señalada en el capítulo anterior.

Propongo comenzar con resúmenes que reflejen el 90% del texto fuente. Esta propuesta se basa en el hecho de que a mayor porcentaje de reducción, corresponde un grado menor de dificultad operacional para resumir. Ya que no es lo mismo un resumen al 10% que al 90% del texto base o de partida, pues éste último requerirá de menos subdestrezas, se reducirá la utilización de las macrorreglas: supresión, selección, generalización, construcción.

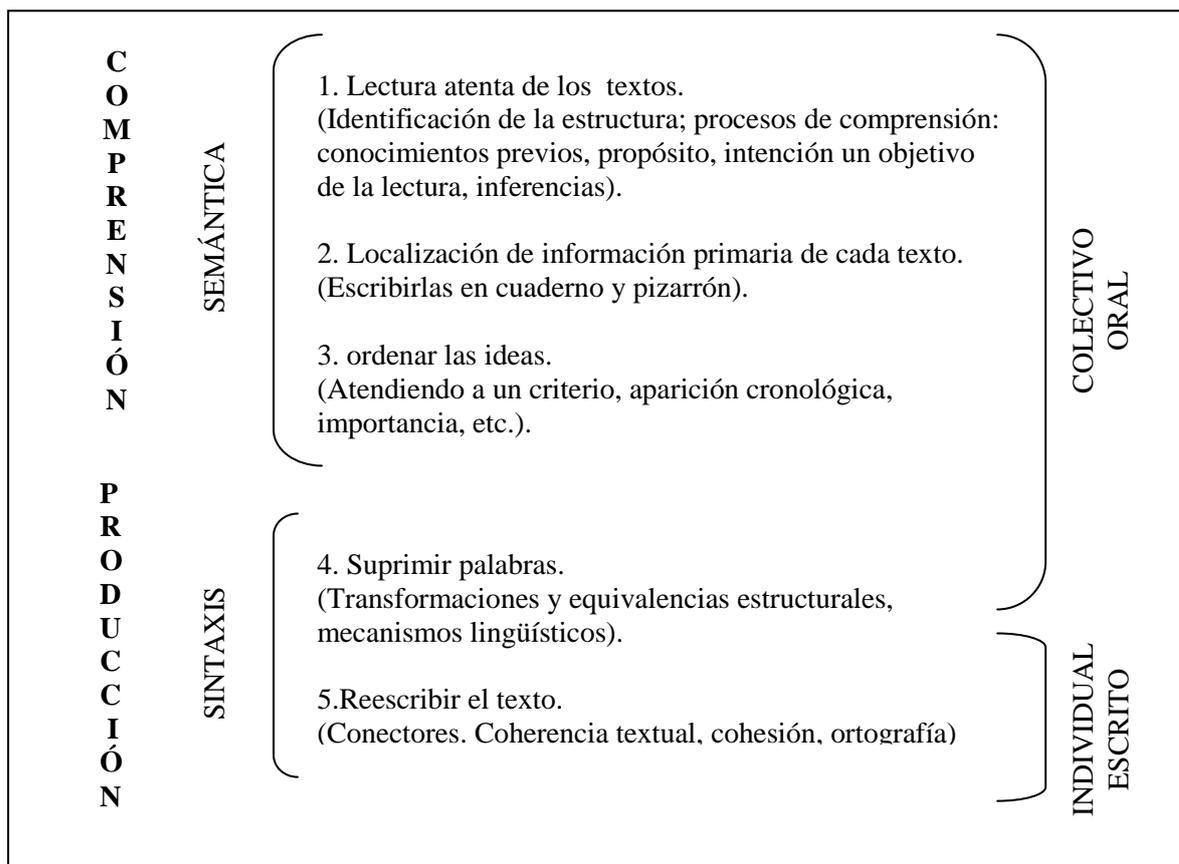
De acuerdo con un orden gradual de aprendizaje se propone resumen de textos en una escala decreciente de 80%, 70%, 60%, etc. El orden de estos porcentajes se van a respetar durante el proceso de aprendizaje específico en la progresión sistemática de las actividades al respecto.

El resumen al final se debe caracterizar por:

1. Incorporar las ideas principales y evitar lo accesorio.
2. Respetar la estructura textual.
3. Secuencialización de las ideas. Atendiendo al criterio de aparición cronológica de los eventos, tal es el caso del texto 1 de esta tesis. Atendiendo

a los criterios de aparición de la información establecida por el autor del texto fuente como en el caso de los textos 2 y 3.

La práctica del resumen comprende entonces dos momentos: la comprensión y la producción. El trabajo se esquematiza de la siguiente manera¹:



5.1.1. Etapa 1 Caracterizar el texto.

Como ya se enuncia en la figura anterior, los resúmenes tienen que ver con los textos fuente, en este caso: texto 1 Sin título, texto 2 “El peliclesco Dr. Atl, pintor de volcanes” y 3. “Dicen” Previo al trabajo con los alumnos, el profesor elaborará la guía conceptual del texto fuente, ésta consiste en el listado de las ideas que deben incluirse en el resumen de cada uno de los textos antes

¹ Adaptación de cuadro propuesto por Teodoro Álvarez Angulo en *Resumen escolar, teoría y práctica*, España, Ed. Octaedro, 1998, p. 108

mencionados. Este listado se elabora a partir de los esquemas elaborados por mí en las páginas 96-97, 100 -102 y104.

Así como hice propuestas para la comprensión de lectura a partir de las actividades realizadas al respecto, las propuestas para el resumen, consisten ahora en lo siguiente:

El profesor elaborará también su esquema de ideas principales que el alumno deberá incluir en sus resúmenes y hacer el resumen del texto propuesto a partir de establecer la relación entre los eventos, en el caso del texto narrativo y de la relación de hechos en el caso de los textos descriptivos.

A partir de esta información, se iniciará la construcción del resumen con una propuesta constructivista, es decir, el profesor como facilitador, acompañará al alumno en la adquisición de las destrezas y subdestreza necesarias al elaborar un resumen (Zona de desarrollo próximo), como se muestra en el ejemplo más adelante.

5.1.2. Etapa 2. Elaboración del resumen con los alumnos.

A partir de la exploración del texto tanto el alumno como el maestro estarán en condiciones para elaborar el resumen.

Para continuar con la construcción del resumen se propone:

- a) Lectura y comprensión del texto base.
- b) Las proporciones de reducción para comenzar no serán menores al 50% del texto base. Para sacar estos porcentajes el profesor con antelación debe hacer el conteo de palabras del texto base, que será su cien por ciento y a partir de esto solicitar el resumen que como ya dije al principio no deberá ser menor a la mitad del número de palabras del texto de origen.
- c) Localizar las ideas primarias del texto base. Esto se hará párrafo por párrafo. Para seleccionar las ideas principales debes aplicar las macrorreglas (de ahora en adelante representadas como MR) (Álvarez, 1998, pp. 59-60)

MR 1 Suprimir:

Ideas triviales o ideas de segundo, tercer o cuarto grado.
Ideas importantes, pero redundantes.

Eliminar todas las partes del texto que den la misma información, aunque se presente de diferente forma. Los signos de puntuación más usados para representar esta información son los dos puntos (:) y el punto y coma (;); también expresiones como: “en otras palabras”, “esto es”, “es decir”, “por ejemplo”.

MR 2 Generalizar:

Escribir varios conceptos o ideas subordinadas (menor inclusión) en ideas de mayor inclusividad (información explícita) Sustituir una serie de objetos, sucesos o eventos por un término más general que los incluya. Encontrar una o varias palabras para utilizarlas en lugar de una enumeración de objetos o sujetos, o conjunto de situaciones o acciones que compartan características comunes.

MR 3 Construir:

Englobar varias ideas subordinadas en una o varias ideas principales (información implícita). Identificar la oración tópico. Una oración tópico es aquella en la que se expone el tema central, la idea más importante de la que trata un párrafo. Puede ser una introducción, explicar algo o dar una conclusión de una serie de afirmaciones. En caso que no exista como tal, se debe elaborar.

- d) A partir de lo anterior, elaborar oraciones clave, esto es, hacer una lista de oraciones que representan las ideas básicas del texto respetando el orden de aparición. Una vez hecho esto, participarán escribiendo las ideas en el pizarrón para ordenarlas.
- e) Seleccionar el tema central o título del resumen y escribirlo en la parte superior del mismo.
- f) Redacta una versión breve del tema, tratando de que las ideas principales del mismo estén relacionadas. Recordar que se debe escribir el resumen en el orden de aparición de la información. El resumen debe ser escrito usando las palabras del que resume; pero no sólo repitiéndolas pues de lo que se trata es de unir las ideas coherentemente y para ello debemos utilizar otras que no están dentro del texto, tales como los conectores.
- g) En el resumen debe respetarse el proceso de desarrollo del pensamiento que ha seguido el autor; es decir, debemos respetar la estructura que presenta el texto de partida.
- h) Realizar un borrador con las ideas clave: Se hará usando las oraciones ya elaboradas, buscar dar coherencia a las ideas y comprobar que no se esté omitiendo alguna idea importante e identificar relaciones que no se hayan establecido anteriormente. Al escribir el resumen el alumno

deberá tener presente que su texto será leído por otra persona de su misma edad (compañero de clase).

i) Corregir del resumen: Corroborar que las ideas estén escritas clara y concisamente

j). Se revisa la ortografía y sintaxis del texto resumido. Este es el momento en el que nos ocuparemos de la ortografía, como se ha venido remarcando a lo largo de este trabajo, el constructivismo no considera a la ortografía irrelevante, pues

Es la forma gráfica que presenta la lengua escrita; como cualquier otra convención establecida, la norma ortográfica es un instrumento imprescindible para moverse de manera autónoma en la sociedad moderna. Lo que hay que evitar es que la sobrevaloración de un aspecto menosprecie a los demás, que son igual de importantes, por no decir más (Cassany, 2001:411).

Lo primero es dar confianza para que el alumno se comunique por escrito y poco a poco hacer que el alumno comprenda la importancia de la corrección ortográfica como “mejora de la calidad de los textos que escriben y como una profundización en el conocimiento del sistema de la lengua”(Cassany, 2001:415) .

k) Intercambio de texto para recibir aportaciones que mejoren su resumen.

La propuesta en este capítulo se orienta hacia la elaboración de resúmenes como actividad para evaluar la comprensión lectora y porque además es una herramienta de uso generalizado en el ámbito escolar para distintos objetivos de aprendizaje, como: a) retención conceptual, b) refuerzo, c) organización, d) reformulación, e) generalización y selección.

Mediante las tareas de comprensión lectora propuestas en el capítulo anterior es posible conducir a los alumnos por el conocimiento de la relación entre información de primer grado, segundo, etc. y en la cohesión esto es, la forma en la cual un elemento del texto es identificado con respecto a otro elemento u oración, principalmente a través de los nexos coordinares, tales como las conjunciones, las sustituciones o las repeticiones. Esto conducen a comprender, recordar y redactar textos.

5.2 Ejemplo para construir resumen del texto narrativo.

EJEMPLO PARA CONSTRUIR EL RESUMEN DEL TEXTO NARRATIVO QUE NO TIENE TÍTULO:

Etapa 1. Caracterizar el texto.

Texto narrativo que no tiene título
Párrafos y número de palabras del texto base: El texto tiene en total 207 palabras.
Determinar porcentaje de extensión: Como es un texto corto se solicitará un resumen entre el 60% y 70% ya que es un primer resumen. (124 – 143 palabras).
Tipo de resumen: Objetivo

Esquema de ideas primarias:

- *Una joven pareja va a vivir al campo con un par de perros labradores.*
- *Hacen amistad con un matrimonio vecino que tiene cría de conejos.*
- *Una mañana el matrimonio vecino les avisa que irían a la ciudad y regresarían al día siguiente.*
- *A mediodía, la pareja se estremeció al ver que sus perros llegaban cada uno con un conejo en la boca.*
- *Ante esto, conversaron y decidieron no decir nada,*
- *devolvieron los conejos a sus nichos y regresaron a su casa preocupados.*
- *A la mañana siguiente los vecinos tocaron a la puerta, cada uno traía en sus manos a un conejo muerto.*
- *Los vecinos dijeron estar aterrados porque los conejos que habían enterrado el día anterior, este día los habían encontrado en sus camitas.*
- *Conclusión: Los perros no mataron a los conejos, sólo los desenterraron pues ya habían sido enterrados antes de que los perros los llevaran a la casa de la joven pareja.*

Resumen del profesor: (El siguiente resumen es de 135 palabras).

Una joven pareja se va a vivir al campo con un par de perros labradores ahí hace amistad con un matrimonio vecino que tenía cría de conejos. Una mañana el matrimonio vecino les avisa que irían a la ciudad y regresarían al día siguiente. A mediodía llegaron sus perros con un conejo cada uno en el hocico, la pareja se estremeció, conversó y decidió no decir nada, así que devolvieron los conejos a sus nichos y regresaron a su casa preocupados. A la mañana siguiente los vecinos tocaron a la puerta, cada uno traía en sus manos un conejo muerto. Los vecinos estaban desconcertados ya que los habían enterrado el día anterior y ahora aparecían en sus camitas, con esto se resuelve el conflicto y se sabe que los perros no mataron a los conejos.

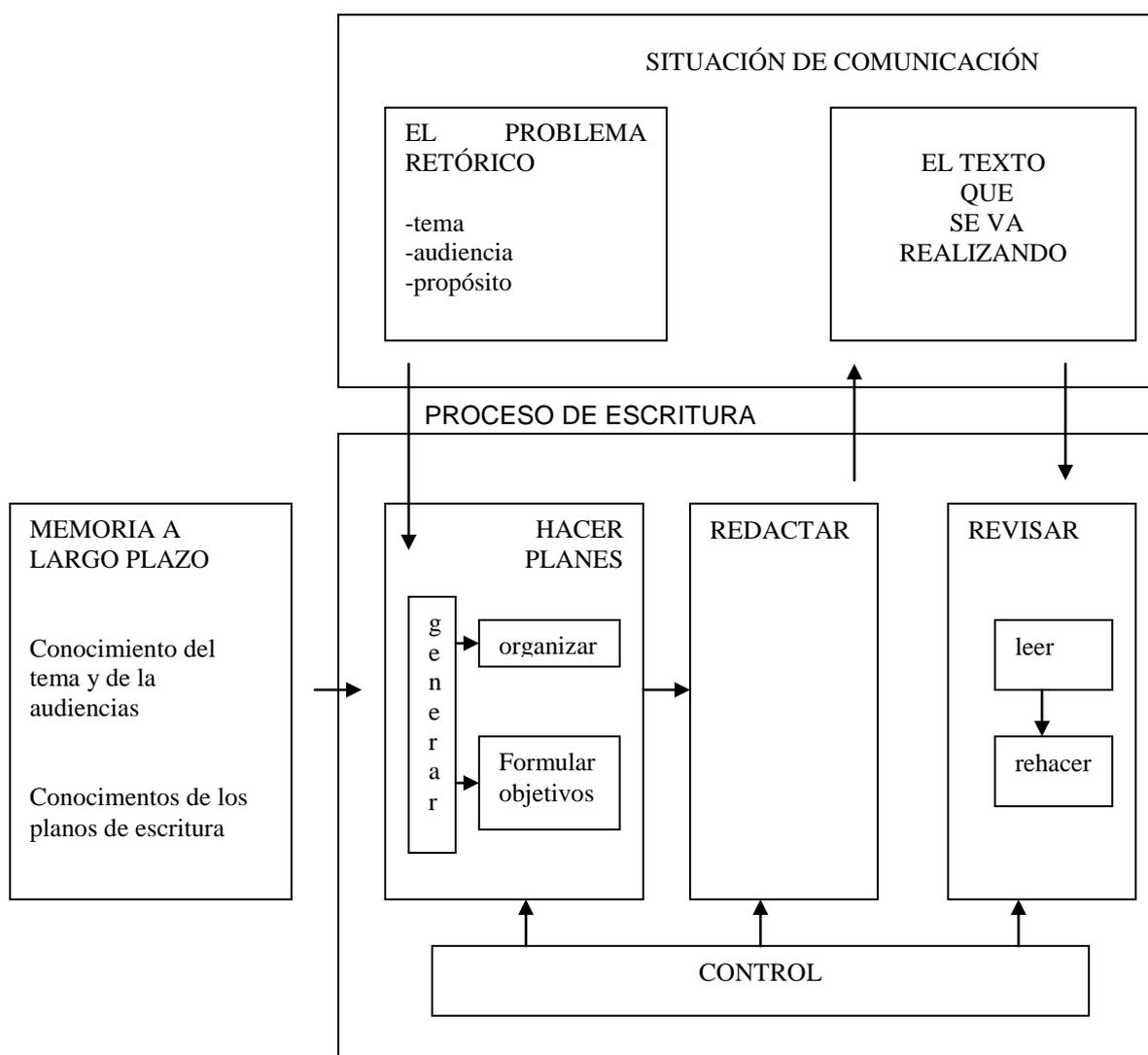
5.2.1. Etapa 2. Elaboración de resumen con los alumnos.

a) Para la lectura y comprensión del texto base utilizaremos el análisis realizado en el capítulo 3.

b) El profesor dirá a los alumnos que el resumen será objetivo y con una extensión entre el 60 y 70%. Esto es entre 124 y 143 palabras.

c) En la comprensión lectora se dijo que por **ideas de primer grado** se entendía la acción, expresada por el verbo, que forma parte de la secuencia cronológica (temporal) de la narración, más la información que la complementa y que responde a las preguntas: quién, qué, cuándo, dónde, cómo, por qué y para qué. De esta manera se ayudará a los alumnos a identificar la información de primer grado.

La siguiente estrategia de escritura se basa en el modelo de expresión escrita propuesto por Cassany (*Idem*, p. 264) y que se esquematiza de la siguiente manera:



d) El maestro pide a los alumnos que escriban en su cuaderno la lista de ideas principales que subrayaron, respetando su orden de aparición. Una vez hecho esto, participarán escribiendo las ideas en el pizarrón para ordenarlas.

e) Como este texto no tiene título el profesor pedirá a los alumnos escribir “Cuento sin título” en la parte superior de la hoja.

f) El maestro solicita a los alumnos que escriban un texto tratando de que las ideas principales que enlistaron anteriormente se incluyan y estén relacionadas. Se les indicará que pueden utilizar otras palabras para unir esas ideas y dar sentido al texto.

g) El profesor recuerda a los alumnos que el cuento es una estructura narrativa y como tal debe ser respetada al momento de hacer el resumen, esto es, no hará descripción de las situaciones cuando en el texto original se cuenta una historia. Además dirá que el resumen es objetivo.

h) El docente pide a los alumnos que lean su texto, al que llamaremos primer borrador buscando dar coherencia a las ideas y comprobando que no se esté omitiendo alguna idea importante. También se le pedirá que en la lectura identifique las relaciones que no se hayan establecido anteriormente.

i) Corregir del resumen: El profesor pedirá al alumno que corrija sus errores y realice un segundo borrador, antes deberá corroborar que las ideas estén escritas clara y concisamente.

Se sugieren las siguientes cuestiones para revisar su escrito: ¿Tienen sentido las ideas? o ¿se rompe el hilo del discurso y derivó hacia otras ideas que no tienen nada que ver?, ¿Es necesario escribir preposiciones, conjunciones o algún otro nexo para conectar las ideas?, ¿Existe información redundante o innecesaria? ¿Las palabras concuerdan en género y número? ¿Evito repetir palabras? ¿Evito la ambigüedad? Para esto se sugiere al alumno la utilización de anáforas, pronominalización, sinónimos.

j) Corrección ortográfica.

K) El profesor pide a los alumnos que intercambien sus textos para que un compañero los lea y haga observaciones, siempre dentro de un marco de respeto. El compañero verificará que estén incluidas todas las ideas principales, que respete la estructura del texto base, que las ideas unidas sean claras y que el resumen sea objetivo.

Finalmente el alumno pasará su texto en limpio.

5.3 Ejemplo para construir resumen del primer texto descriptivo.

EJEMPLO PARA CONSTRUIR EL RESUMEN DEL TEXTO

“El peliclesco Dr. Atl”:

Etapa 1. Caracterizar el texto.

Texto descriptivo “El peliclesco Dr. Atl. Pintor de volcanes”
Párrafos y número de palabras del texto base: El texto tiene en total 393 palabras.
Determinar porcentaje de extensión: Se solicitará un resumen del 40% ya que se supone que al llegar a los textos descriptivos, el alumno ya ha practicado su elaboración con textos narrativos. (150-160 palabras).
Tipo de resumen: Objetivo.
Esquema de ideas primarias: <ul style="list-style-type: none">• El Dr. Atl (primer objeto de discurso) no le gustaba su verdadero nombre.• fue pintor y escritor de cuentos al que le fascinaban los volcanes, por eso se convirtió en un experto vulcanólogo, esto lo llevó a estudiarlos de cerca, tal es el caso del Paricutín (segundo objeto de discurso).• Escribió varios libros sobre vulcanología entre ellos <i>Como nace y crece un volcán</i> que habla sobre el Paricutín.• El Paricutín (segundo objeto de discurso) es un volcán mexicano que estuvo activo nueve años.• Existen momentos en la vida del Dr. Atl que podrían servir como tema de una película tal es el caso de cuando participó en la Revolución Mexicana y estuvo a punto de morir por el capricho de un jefe menor.• Relación entre la información que se da de su aspecto físico con el mental: El Dr. Atl era flacucho, bajito, calvo con una fuerza mental titánica, su apariencia escondía una mente excepcional titánica, era inteligente, autodidácta (estudió por su propia cuenta).• Escribió varios libros y cuentos.• Los padres del dr. Atl eran de origen español, tuvo cuatro hermanos y una hermana.
Resumen del profesor: (El siguiente resumen es de 150 palabras). <p>A Gerardo Murillo no le gustaba su verdadero nombre <i>por eso lo cambió por el de Dr. Atl. Él fue un escritor de cuentos y también un pintor al que le fascinaban los volcanes, esto lo llevó a estudiarlos de cerca, tal es el caso del Paricutín, un volcán mexicano que estuvo activo nueve años. También escribió libros de vulcanología, el más conocido es <i>Cómo nace y crece un volcán</i> que habla del Paricutín.</i></p> <p>El Dr. Atl tuvo una vida tan llena de emociones que con ella podría hacerse una película, un ejemplo es como cuando estuvo a punto de ser fusilado durante su participación en la Revolución Mexicana.</p> <p>Él era un hombre físicamente insignificante pero poseía una gran inteligencia a pesar de no haber asistido a la universidad, pues era autodidacta.</p> <p>Los padres del Dr. Atl eran de origen español, pero él y sus cinco hermanos nacieron en México.</p>

5.3.1. Etapa 2. Elaboración de resumen con los alumnos.

a) Para la lectura y comprensión del texto base utilizaremos el análisis realizado en el capítulo 4.

b) El profesor dirá a los alumnos que el resumen será objetivo y con una extensión entre el 60 y 70%. Esto es entre 130 y 140 palabras.

c) En la comprensión lectora se dijo que por **ideas primarias** se entendía la acción, expresada por el verbo, que hacía referencia al ser y hacer del Objeto de Discurso más la información que la complementa y que responde a las preguntas: quién, qué, cuándo, dónde, cómo, por qué y para qué. De esta manera se ayudará a los alumnos a identificar la información primaria.

d) El maestro pide a los alumnos que lean todo lo subrayado y comprueben que las palabras elegidas tienen sentido y no se escapa alguna información, después solicita que escriban en su cuaderno la lista de ideas que subrayaron, respetando su orden de aparición.

e) El profesor pide a los alumnos escribir el título del texto a resumir, en este caso: “El peliclesco Dr. Atl. Pintor de volcanes” en la parte superior de la hoja.

f) El docente solicita a los alumnos que escriban un texto con las ideas principales que enlistaron anteriormente tratando de incluirlas y relacionarlas a todas. Se les indicará que pueden utilizar otras palabras para unir esas ideas y dar sentido al texto. Es importante que el alumno lea lo que va escribiendo para comprobar que explica bien la idea. El resumen será objetivo.

h) El maestro dice a los alumnos que lean el texto terminado, para que ratifiquen lo seleccionado focalizando su atención a la supresión. A este texto lo llamaremos primer borrador buscando dar coherencia a las ideas y comprobando que no se esté omitiendo alguna idea importante. También se le pedirá que en la lectura identifique las relaciones que no se hayan establecido anteriormente

i) Corregir del resumen: El profesor pide al alumno corroborar que las ideas estén escritas clara y concisamente. También solicita que revise la ortografía del texto resumido, que corrija sus errores y realice un segundo borrador.

Se sugieren las siguientes cuestiones para revisar su escrito: ¿Tienen sentido las ideas? o ¿se rompe el hilo del discurso y derivó hacia otras ideas que no tienen nada que ver?, ¿Es necesario escribir preposiciones, conjunciones o algún otro nexo para conectar las ideas?, ¿Existe información redundante o innecesaria? ¿Las palabras concuerdan en género y número? ¿Evito repetir palabras? ¿Evito la ambigüedad? Para esto se sugiere al alumno la utilización de anáforas, pronominalización, sinónimos.

j) Los alumnos que intercambian sus textos para que un compañero los lea y haga observaciones, verificará que estén incluidas todas las ideas primarias, que respete la estructura del texto base, que las ideas unidas sean claras y que el resumen sea objetivo. Finalmente el alumno pasará su texto en limpio.

5.4 Ejemplo para construir resumen del segundo texto descriptivo.

EJEMPLO PARA CONSTRUIR EL RESUMEN DEL TEXTO

"DICEN":

Etapa 1. Caracterizar el texto.

Texto descriptivo "Dicen"
Párrafos y número de palabras del texto base: El texto tiene en total 188 palabras.
Determinar porcentaje de extensión: Se solicitará un resumen del 30 al 40% ya que para este tiempo los alumnos han trabajado textos narrativos y descriptivos, (56-75 palabras).
Tipo de resumen: Objetivo
Esquema de ideas primarias: <ul style="list-style-type: none">• Una mujer que tiene ojos negros, es morena de labios rojos y gruesos, de cabello largo.• Se tropieza con ella de noche en alguna estación casi vacía del metro.• Mira de reojo• Huele a prímulas, su manera de vestir es llamativa, no hace ruido• Anda por los andenes del metro en alguna estación casi vacía.• Camina de manera orgullosa y sensual.• Se debería estar prevenido porque no hace ruido• Las personas la siguen hasta afuera del metro.• Afuera camina más despacio.• Se detiene en un rincón oscuro y no habla con nadie.• La mujer hechicera transforma a los hombres en perros.
Resumen del profesor: (El siguiente resumen es de 57 palabras). Cuentan que una mujer hechicera, que es morena, de ojos negros, labios rojos y cabello largo; aparece de repente, por las noches, en alguna estación del metro semivacía. Su manera de caminar y ver seduce a las personas, quienes la siguen hasta un rincón oscuro donde ella sin decir palabra, mediante un hechizo, las convierte en perros.

5.4.1. Etapa 2. Elaboración de resumen con los alumnos.

a) Para la lectura y comprensión del texto base utilizaremos el análisis realizado en el capítulo 4.

b) El profesor dirá a los alumnos que el resumen será objetivo y con una extensión entre el 30 y 40%. Esto es entre 56 y 75 palabras.

c) Localizar las ideas primarias, a partir el verbo, que hace referencia al ser y hacer del Objeto de Discurso más la información que la complementa y que responde a las preguntas: quién, qué, cuándo, dónde, cómo, por qué y para qué. De esta manera se ayudará a los alumnos a identificar la información primaria.

d) El maestro pide a los alumnos que escriban en su cuaderno la lista de ideas primarias que subrayaron, respetando su orden de aparición. Una vez hecho esto, participarán escribiendo las ideas en el pizarrón para ordenarlas.

e) Los alumnos escriben el título del texto a resumir, en este caso: “Dicen” en la parte superior de la hoja.

f) El docente solicita a los alumnos que escriban un texto con las ideas primarias que enlistaron anteriormente tratando de incluirlas y relacionarlas a todas. Se les indicará que pueden utilizar otras palabras para unir esas ideas y dar sentido al texto. El resumen será objetivo.

h) Los alumnos leerán su texto, al que llamaremos primer borrador, buscando dar coherencia a las ideas y comprobando que no estén omitiendo alguna idea importante. También se le pedirá que en la lectura identifique las relaciones que no se hayan establecido anteriormente

i) Corregir del resumen: El profesor pide al alumno corroborar que las ideas estén escritas clara y concisamente. También solicita que revise la ortografía del texto resumido, que corrija sus errores y realice un segundo borrador.

j) El profesor pide a los alumnos que intercambien sus textos para que un compañero los lea y haga observaciones, verificará que estén incluidas todas las ideas principales, en especial la de que la mujer es una hechicera que convierte a las personas en perros; que respete la estructura del texto base, que las ideas unidas sean claras y que el resumen sea objetivo. Finalmente el alumno pasará su texto en limpio.

Es importante recordar que esta estrategia es una propuesta para iniciar la escritura, conforme los alumnos avancen será necesario que el profesor proponga otras actividades y los introduzca más en la gramática textual, siempre en contexto e induciendo el conocimiento, por ejemplo en el momento oportuno mostrarle los conectores de los textos. (Martínez, 1997).

CONCLUSIONES

El proceso de aprendizaje de la lectura exige, cada vez más, el diseño de estrategias didácticas eficaces que tomen en cuenta que la lectura es un proceso complejo. El gusto por ella no es innato, requiere, en el caso del alumno, la intervención del maestro, y si en la escuela se muestra la lectura sólo como una lista de libros que se tiene que leer para rendir cuenta de lo sucedido, o para hacer un examen, el estudiante termina por cerrar su mente a los procesos y observar sólo lo que de ordinario preguntan en el salón de clases.

La lectura y escritura son importantes en la escuela y para ubicar específicamente lo propuesto en los planes y programas educativos, en el primer capítulo: “Programas para la educación de los adolescentes en México”, se dio cuenta de las propuestas plasmadas en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, en *Plan y Programas de Estudios 1993, para la Educación Básica Secundaria 1993*, (PyPEEBS) y en el *Programa de Estudios de la Asignatura de Lengua Española (PEALE)*, ahí observé que a pesar de que la comprensión lectora es una preocupación nacional, la realidad es que los alumnos siguen presentado carencias en este sentido. Aunque de ordinario, las políticas nacionales de fomento a la lectura, son coyunturales, obedecen sin embargo a un periodo particular lo que muchas veces hace que no sean coherentes, sistemáticas ni permanentes.

Se tomó en cuenta el PyPEEBS, considerando que la educación secundaria es el antecedente básico para poder cursar la preparatoria, se analizaron algunos aspectos que en este nivel se trabajan, para conocer sus planteamientos en torno a la comprensión lectora y escritura de textos.

Al analizar los programas tanto de secundaria como de preparatoria, observé cómo éstos no cumplen con las exigencias de claridad y coherencia didáctica deseadas, además de las confusiones terminológicas de carácter práctico, por ejemplo: entre tareas y ejercicios, o entre género y tipo. Los dos programas ponen énfasis en la importancia de ayudar al alumno para ser competente en la comprensión y expresión

escrita. Sin embargo, no se precisa con claridad de qué manera se construyen estas competencias y qué componentes o elementos corresponde enfatizar.

Las propuestas planteadas en ambos programas en su mayoría tienen un alto nivel de generalidad que dan pie a que cada profesor trabaje la comprensión lectora como él lo entiende, lo cual va desde trabajar la lectura con base en preguntas y respuestas obtenidas de la información local, hasta trabajar sólo con la copia textual del mismo.

Centrando nuestra atención ya en los programas de Lengua española concluyo que plantean sólo sugerencias o indicaciones, más no estrategias, pues una estrategia es una serie de acciones que hay que seguir para lograr un objetivo, implica habilidades y destrezas para conseguir un propósito relacionado con el aprendizaje previsto, en el programa. Las estrategias se entienden más bien como técnicas, como ejercicios, no como procedimientos que llevan al alumno a resolver problemas lingüísticos específicos en el ámbito de una habilidad determinada.

En cuanto a la escritura, tanto el programa de español de la secundaria como el de Lengua española de la ENP, plantean la escritura de textos a partir de aquellos que leerán los alumnos en el curso, lo cual es incongruente en tanto ellos no hayan aprendido la estructura principal de los textos narrativo, descriptivo y argumentativo. Se advierte entonces que ambos programas proponen actividades carentes aun de una secuencia lógica, así como la utilización de una terminología ambigua.

Los programas de secundaria y preparatoria evidencian una desorganización interna, se limitan a una lista larga de contenidos referidos a la lectura y escritura. De ahí la tarea del profesor: organizar los contenidos específicos referidos a cada estructura de texto y, a partir de ellos, organizar los demás contenidos, como son los tiempos verbales, la estructuración sintáctica, el léxico y la ortografía, entre otros.

Al final del primer capítulo se menciona someramente el estudio internacional PISA, con la intención de observar los parámetros internacionales en cuanto a la comprensión escrita, con ello identifiqué los puntos requeridos para hablar de la comprensión lectora, que dicho sea de paso, no han alcanzado nuestros estudiantes, pues como ahí mismo se marca, los estudiantes mexicanos están en el primer nivel, esto es, sólo el del entendimiento literal, cuando lo deseable es que el alumno se

prepare para alcanzar el quinto nivel donde localiza y posiblemente ordena secuencialmente o combina múltiples fragmentos de información anidada profundamente; infiere qué información del texto es relevante para la tarea. Establece el significado presente en un texto expresado con lenguaje muy matizado o bien muestra una comprensión completa y detallada del mismo.

Considerando lo planteado en los planes y programas y con la intención de tener fundamentos de la situación lectora en la escuela realicé encuestas a una muestra de profesores de nivel básico (18) y de la ENP (6); así mismo apliqué pruebas diagnósticas a una muestra de alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria (38), de los resultados se da cuenta en el capítulo 2, donde destaca su bajo nivel para entender globalmente el texto y la capacidad de interpretarlo más allá de la estricta información que da.

Los resúmenes muestran fidelidad a la información del texto-fuente pero no llegan a efectuar una selección estructural estricta y por ende el mal desempeño en la elaboración del resumen no resultó satisfactoria, estos resultados dan sustento a la propuesta de estrategias de esta tesis.

A partir del análisis de los mismos se concluye que a nivel secundaria los profesores en su mayoría no leen, esto se nota en menor grado con los profesores de preparatoria. Además los docentes no compran ni consultan libros, no profundizan en su asignatura y no tienen muy clara la importancia de la lectura placentera (no obligatoria) en la formación integral del alumno.

En cuanto a la escritura los docentes la consideran como un acto instruccional, válido sólo para copiar o imitar, no para crear con base en los conocimientos de las estructuras en las que puede enmarcarse una redacción. Ahora bien, ni en la comprensión lectora ni en la expresión escrita, los profesores tienen claro qué y cómo evaluar y terminan, más que evaluando, calificando libros y actividades desarticuladas unas de otras.

Por otra parte, en este capítulo 2, se dio cuenta de los diagnósticos aplicados a los alumnos los cuales mostraron que los estudiantes tienen serias dificultades en la comprensión lectora para relacionar la información, hacer inferencias, determinar el tema, en su mayoría se quedan sólo con la información literal, esto quedó corroborado

al observar los resultados de la segunda parte del diagnóstico, cuando al hacer el resumen se evidencia la falta de capacidad de entender globalmente el texto y la capacidad de interpretarlo más allá de la estricta información que da. Los resúmenes que muestran una mayor fidelidad a la información del texto-fuente, no llegan a efectuar una selección de información principal. Los alumnos que utilizan este tipo de estrategias para resumir no trabajan con la totalidad del texto-fuente, sino que operan a nivel de palabras, frases u oraciones, realizando, por lo general, sustituciones y/o supresiones al azar.

Sus resúmenes evidenciaron también que los estudiantes carecen de estrategias para la escritura de textos. Los que más se nota en sus escritos es la ambigüedad, la falta de relación de conexión entre las unidades que constituyen su texto y una falta de adecuación entre el texto y el contexto, incluyendo la intención comunicativa, pues presentan inadecuado registro lingüístico (coloquial). Los textos escritos muestran además problemas ortográficos.

La información que el diagnóstico me proporcionó, puso en claro que en la educación es importante centrar el interés en los procedimientos, integrar el conocimiento formal del lenguaje y adoptar una perspectiva cognitiva, pues en la medida en que el alumno practique la lectura (entendida como comprensión) se irá apropiando de un conjunto de procesos y conocimientos diversos —lingüístico, sociolingüístico, estratégico y discursivo— que se ponen en juego a la hora de estructurar el discurso, adecuado a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalización requerida.

Para dar sustento a la propuesta de esta tesis el tercer capítulo da cuenta de las corrientes educativas y dado que el Programa de Estudios de la asignatura de Español, para la preparatoria tiene como marco teórico el Constructivismo y el Enfoque Comunicativo Funcional, en este capítulo se abordaron estas corrientes. Además en este capítulo se plantea la propuesta de la Mtra. María Luisa Quaglia Arduino, que da sustento a las estrategias del siguiente capítulo y que se basan en el análisis de los textos a partir de la estructura narrativa y descriptiva.

Los aspectos cognitivos del comportamiento, como lo han expresado estudiosos en el campo como Vigotsky y Wallon principalmente, no se producen al margen de los

afectivos, sociales y motivacionales. La comprensión de un texto exige una fuerte motivación para seguir avanzando en él, de ahí tan necesaria la interacción entre maestro-alumno. En este capítulo se pone énfasis en el aprendizaje significativo donde lo importante es la manera en que la información se organiza en la mente, en la significación que tienen los conocimientos para el alumno, así un texto puede resultar familiar, porque podemos insertarlo en nuestro conocimiento previo, es decir, nos resulta significativo.

En el constructivismo el alumno no se toma como un sólo receptáculo inactivo de la información, sino más bien como un hacedor de su propio conocimiento. El educando posee curiosidad nata que lo lleva al descubrimiento y al conocimiento significativo a través de realizar tareas reales bajo la motivación y la guía del maestro en la producción de su propio aprendizaje.

La comprensión de un texto es un resultado tanto de las características del propio texto, como de la actividad cognitiva que el alumno utiliza para comprenderlo. Con respecto al texto, aquí se plantea, siguiendo la propuesta de la Mtra. Quaglia, la estructura-tipo: narrativa, descriptiva y argumentativa. Estos tipos son la representación de los esquemas mentales que todo buen lector tiene en su cerebro. La propuesta se basa en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de la comprensión escrita como aprehensión de los tipos textuales básicos (narración, descripción, argumentación) ya que la casi totalidad de los textos escritos se caracteriza por uno de ellos. Así en esta tesis trabajé sólo con los textos narrativos y descriptivos ya que son las estructuras más familiares a los alumnos, y requieren recursos cognitivos propios de la edad de los adolescentes, tales como: relaciones lógicas e inferencias.

La comprensión lectora es un proceso objetivo porque está guiado por el texto mismo de acuerdo con los principios de estructura-tipo, este proceso en el que al leer se va construyendo significado se involucran distintos sub-procesos, como conjunto de operaciones que pueden ir desde la discriminación, el reconocimiento y la decodificación de los signos gráficos, hasta la codificación de proposiciones, pasando por el acceso léxico y la aprehensión sintáctica. Pero la lectura de comprensión no se queda en esto, sino que va hasta la construcción de la información principal o lo que es lo mismo hasta el significado completo del texto en su coherencia global, esto es, en la

construcción del tema central.

Con el fin de evitar la dispersión en las propuestas didácticas que sólo conducen a prácticas inútiles y hasta incoherentes, es importante, primero, que el maestro planee la enseñanza acorde al proceso de aprendizaje de los alumnos y, segundo, que realice la programación de las capacidades lectoras dentro de su secuencia lógico-cronológica de aprendizaje. Así en el capítulo 4 se hace la propuesta de estrategias para la lectura de un texto narrativo y dos textos descriptivos.

En cada uno de los textos se trabajó con un esquema que evidencia la estructura de los textos y la relación de la información tanto de forma horizontal y vertical, además de que a partir de preguntas guía se lleva al alumno a realizar los procesos mentales para llegar a la comprensión final del texto.

Como la lectura es un proceso, en este capítulo se plantea seguir el proceso, por ello se propone primero una lectura global, para que el alumno obtenga lo esencial del texto, es decir, que llegue a un concepto general del mismo. Siguiendo la secuencia del proceso, de acuerdo a la estrategia, se realiza una lectura local cuyo propósito es obtener una información específica como puede ser un nombre, lugar, fecha, etc. Esta lectura consiste en recorrer el texto tanto de forma horizontal como vertical, para localizar el dato, aquí el lector selecciona, discrimina y reconoce.

Posteriormente, dentro de esta estrategia se realiza la lectura de sondeo conocida también como “Search Reading”, esta lectura tiene como propósito el encontrar las relaciones causa-efecto o de antecedente-subsecuente. Las operaciones que implica esta lectura son la relación de información explícita en el texto, la inferencia de información a partir de lo dado en él. Aquí los conocimientos previos que el alumno tenga acerca de la tipificación textual juegan un papel importante. En la lectura de sondeo se detecta la coherencia y cohesión textual.

Es importante enfatizar que no son los alumnos quienes van a realizar el análisis esquemático de los textos, pues la finalidad no es crear teóricos de la lengua, sólo se persigue desarrollar competencias de uso, de práctica, aunar los aspectos formales y funcionales de la lengua. Será el maestro a quien le corresponderá este trabajo con la finalidad de que el alumno se familiarice con ellos, se apropie de los esquemas y

posteriormente lleve a cabo la lectura y comprensión de un texto, por cuenta propia. En otras palabras, se busca que el proceso de lectura de los estudiantes sea una construcción gradual de habilidades cognitivas en las cuales el alumno identifique su propio desenvolvimiento intelectual.

La propuesta presentada aquí tiene su base en estudios científicos pues considera el desarrollo de ser humano, específicamente el del adolescente, como elemento importante para el aprendizaje. Al abordar de una forma más integral los problemas profesionales, el diseño de las propuestas aquí planteadas integra los contenidos de los programas de la ENP pero de manera jerarquizada y tomando en cuenta el desarrollo cognitivo de los alumnos.

Lo aquí presentado no pretende ser un recetario, sino una guía que el profesor puede ir acomodando según las necesidades específicas de sus alumnos.

La estrategia didáctica propuesta, se lleva a cabo mediante la realización de etapas o pasos, tiene como elemento esencial el proceso de formación del estudiante, para ello el profesor deberá determinar las principales tareas y posibles obstáculos que permitan precisar los fundamentos científicos para desarrollar las acciones aquí propuestas.

Comprender un texto es importante para el alumno, pero esto no lo logra de la noche a la mañana, es con un trabajo sistematizado, bajo la guía del profesor, como llegará a desarrollar su habilidad escrita, entendida ésta, como la aprehensión del contenido de los textos cuya articulación temática corresponde a una estructura-tipo determinada, esto es, narración, descripción, argumentación (de todo género), el propósito fundamental de la lectura guiada es llegar a la esencia del texto, localizar informaciones específicas, relacionar las informaciones de manera lógica y en sus distintos niveles de profundidad semántica.

De esta manera, en la medida que el alumno lea y aprehenda el contenido del texto, de acuerdo con su articulación tipológica, comprenderá y será capaz de producir textos bien estructurados. Esto es, manifestará su pensamiento, de forma coherente, por escrito. Es necesario como ya se mostró que el profesor realice su planeación, que imagine el escenario de la clase para tomar en cuenta la posible dispersión de los

alumnos, el descontrol en el desempeño de la actividad planeada y también, el posible fracaso de la misma

Dado que el proceso de escritura es también complejo, en el capítulo 5: “Propuesta para promover la elaboración de resúmenes” se propuso el resumen, primero, porque es una forma de escritura en la que el autor (alumno) pone primero en juego las habilidades para la lectura y segundo, porque el resumen es un instrumento de evaluación de la comprensión lectora. En cuanto a la producción escrita el resumen consiste en ser capaz de establecer la relación correcta entre el texto de origen, como fuente de información y el texto derivado, que es el resumen. Al elaborar un resumen se ponen en juego los saberes operativos de comparar y establecer relación de causa-efecto. Además de que el alumno debe observar en este escrito la correcta ortografía, la coherencia y la cohesión, que se desprende de la comprensión del texto fuente tanto en su tipo estructural como en su contenido semántico.

Sin duda, la actividad de la lectura está configurada por la acción de elaborar preguntas apropiadas y encontrar respuestas relevantes. Estas acciones que forman parte de la estrategia aquí propuesta se adquieren con la práctica de la lectura. La escritura requiere de habilidades similares, que también se desarrollan con la práctica. Sin embargo, para que efectivamente los estudiantes se conviertan en lectores y escritores que realicen estas actividades con fluidez y autonomía deben contar con el hecho de que los docentes les den la oportunidad de leer y escribir, y en que se reflexione en la comprensión y su proceso lector, de ahí la importancia de mi propuesta en donde el alumno a través de la estrategia de lectura reflexiona y poco a poco se convierte en un lector competente. Pues todo lo que aprenda acerca de la lectura (tipología textual) contribuye al desarrollo de la escritura.

Finalmente, se recomienda continuar practicando y perfeccionando las estrategias didácticas propuestas y elaborar los materiales didácticos para su introducción en el cuarto grado de la ENP. Dar continuidad al trabajo y observar su impacto en la formación de estudiantes.

CUESTIONARIO # 1

Este cuestionario forma parte de una investigación más amplia sobre la *comprensión lectora* y la *expresión escrita*. Su función es de carácter informativo estrictamente confidencial, por lo tanto no será para calificar el trabajo del profesor. Se agradece de antemano su colaboración ya que sus respuestas serán de gran utilidad para esta investigación.

ESCUELA: _____
GRADOS QUE IMPARTE: _____ TURNO: _____
SEXO: _____ EDAD: _____
¿IMPARTE ALGUNA OTRA ASIGNATURA? Sí No ¿CUÁL? _____
FORMACIÓN Y/O PROCEDENCIA _____
AÑOS DE SERVICIO IMPARTIENDO LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL _____

I: CONOCIMIENTO DEL PROGRAMA.

A. ¿Conoce usted los propósitos del Programa de estudio de 1993 de Educación Básica Secundaria, en la asignatura de Español?

Sí	No
----	----

En caso afirmativo, seleccione la opción:

- a) conocimiento total b) conocimiento parcial

En caso negativo, por favor, comente al respecto

B. Señale usted los propósitos más relevantes de este programa. Marque la(s) opción(es) que considere pertinentes

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)
- 7)
- 8)

C. ¿El programa mencionado es importante para la planeación de sus clases? Señale usted la opción.

Sí	No
----	----

En caso afirmativa, elija la opción; si escoge la opción b, elija los puntos del programa que usted sigue, marcando los números correspondientes.

a) completamente	b) parcialmente
------------------	-----------------

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)
- 7)
- 8)

En caso negativo, por favor, explique en el espacio a continuación.

D. ¿Es posible alcanzar los propósitos marcados por el Plan y programas de estudio 1993 de Educación Básica Secundaria, en la asignatura de Español?

Sí	No
----	----

En caso afirmativo ¿Cuáles son alcanzables?

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)
- 7)
- 8)

En caso de que usted considere que no son alcanzables, por favor comente a continuación.

E. ¿Considera que los temas de los programas de primero, segundo y tercer grado de la asignatura de español están encaminados a cumplir los propósitos del Plan y programas de estudio 1993 de Educación Básica Secundaria, en la asignatura de Español?

sí	parcialmente	no
----	--------------	----

En caso afirmativo comente por favor

Si señaló la opción “parcialmente” escriba cuales, según su criterio, son los propósitos que tienen relación con los temas de los programas de la asignatura de Español.

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)
- 7)
- 8)

En caso negativo, por favor comente a continuación

II. SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA SECUNDARIA.

F. ¿Qué importancia se da a la **comprensión lectora** en los programas de estudio 1993 de Educación Básica Secundaria, en la asignatura de Español? Marque la opción correspondiente

- a)insuficiente b)suficiente c) regular d)alta e)muy alta f) otra

De acuerdo con la opción marcada, comente brevemente en el espacio a continuación

G. ¿Qué importancia se da a la **expresión escrita** en los programas de estudio 1993 de Educación Básica Secundaria, en la asignatura de Español? Marque la opción correspondiente

a)insuficiente b)suficiente c) regular d)alta e)muy alta f) otra

De acuerdo con la opción marcada, comente brevemente en el espacio a continuación:

H. ¿Qué grado de importancia le asigna usted a la **comprensión lectora** en su curso de Español? Elija la opción correspondiente en el cuadro que se indica a continuación:

Primer grado	Menos del 50%	60%	70%	80 -100%
Segundo grado	Menos del 50%	60%	70%	80 -100%
Tercer grado	Menos del 50%	60%	70%	80 -100%

De acuerdo con la opción señalada, comente brevemente.

I. ¿Qué grado de importancia le asigna usted a la **expresión escrita** en su curso de Español? Elija la opción correspondiente en el cuadro que se indica a continuación:

Primer grado	Menos del 50%	60%	70%	80 -100%
Segundo grado	Menos del 50%	60%	70%	80 -100%
Tercer grado	Menos del 50%	60%	70%	80 -100%

De acuerdo a la opción señalada, comente brevemente

J. Según usted ¿En qué consiste “escribir textos”? Escoja su opción

- a) escribir poemas b) escribir cartas c) escribir novelas d) transcribir textos e) Escribir dictados o copias f) otras

III. PLANEACIÓN.

K. ¿Sus alumnos conocen el programa?

Sí	No
----	----

En caso afirmativo, comente por favor, en el espacio que está a continuación:

En caso negativo, comente por favor, en el espacio que está a continuación:

L. ¿Cuenta usted con un plan de organización personal de sus clases?, conteste por favor eligiendo su opción.

Sí	No
----	----

En caso afirmativo marque su opción.

- a)semanalmente b)mensualmente c)bimestralmente d) por periodo e) otros

Con base en su opinión, a continuación, comente brevemente la(s) opción(es) marcadas

a)

b)

c)

d)

e)

M. ¿Toma usted en cuenta para la planeación de sus clases el programa de estudio 1993 de Educación Básica Secundaria, en la asignatura de Español? Elija el porcentaje correspondiente

Menos del 50%	60%	70-80%	90-100%
---------------	-----	--------	---------

N. Con base en la elección anterior comente brevemente a continuación.

O. ¿Al planear sus clases, toma en cuenta el *Libro para el maestro*?

Sí	No
----	----

En caso afirmativo señale una de las siguientes opciones:

a) de vez en cuando b) parcialmente c) siempre pero con alguna modificación d) siempre sin modificar

Comente brevemente la opción elegida.

En caso negativo, por favor, comente a continuación

IV EVALUACIÓN

P. ¿Considera usted necesario realizar una evaluación diagnóstica de las capacidades lingüísticas de sus alumnos al inicio del ciclo escolar?

Sí	No
----	----

En caso afirmativo señale por qué

En caso negativo señale por que

Q. ¿Cómo evalúa a sus alumnos? Marque la(s) opción(es)

a) exámenes b) participación c) tareas d) trabajos e) trabajos f) tareas g) otras
periódicas parciales finales _____

R. ¿Con qué periodicidad realiza usted sus evaluaciones? Marque la opción (es)

a) semana b) mes c) bimestre d) trimestre e) semestre f) año g) otros

S. ¿Realiza usted una evaluación global al término del ciclo escolar? Escoja la opción

Sí	No
----	----

En caso afirmativo, por favor, comente a continuación

En caso negativo, por favor, comente a continuación

Si usted considera pertinente hacer comentarios sobre aspectos que no fueron abordados en este instrumento o acerca del instrumento mismo, puede hacerlo en la parte posterior de esta hoja o anexarlo a la presente en hojas separadas.

CUESTIONARIO #2

Este cuestionario forma parte de una investigación más amplia sobre la *comprensión lectora* y la *expresión escrita*. Su función es de carácter informativo estrictamente confidencial, por lo tanto no será para calificar el trabajo del profesor. Se agradece de antemano su colaboración ya que sus respuestas serán de gran utilidad para esta investigación.

ESCUELA: _____
GRADOS QUE IMPARTE: _____ TURNO: _____
SEXO: _____ EDAD: _____
¿IMPARTE ALGUNA OTRA ASIGNATURA? Sí No ¿CUÁL? _____
FORMACIÓN Y/O PROCEDENCIA _____
AÑOS DE SERVICIO IMPARTIENDO LA ASIGNATURA DE LENGUA
ESPAÑOLA _____

I: CONOCIMIENTO DEL PROGRAMA.

A. ¿Conoce usted los propósitos del Programa de la asignatura de **Lengua española**?

Sí	No
----	----

En caso afirmativo, seleccione la opción:

a) conocimiento total b) conocimiento parcial

En caso negativo, por favor, comente al respecto.

B. Enumere los propósitos que a su consideración sean los más relevantes en el programa de **Lengua Española** y por favor señale por qué

C. ¿El programa mencionado es importante para la planeación de sus clases? Señale usted la opción.

Sí	No
----	----

En caso afirmativa, elija la opción; si escoge la opción b, Escriba los puntos del programa que usted sigue.

a) completamente	b) parcialmente
------------------	-----------------

En caso negativo, por favor, explique en el espacio a continuación.

D. ¿Es posible alcanzar los propósitos marcados por Programas de estudio de la asignatura de Lengua Española?

Sí	No
----	----

En caso afirmativo ¿Cuáles son alcanzables?

En caso de que usted considere que no son alcanzables, por favor comente a continuación.

E. ¿Considera que los temas de la asignatura de Lengua Español están encaminados a cumplir los propósitos del programa de estudio?

sí	parcialmente	no
----	--------------	----

En caso afirmativo comente por favor

Si señaló la opción “parcialmente” escriba cuáles, según su criterio, son los propósitos que tienen relación con los temas de los programas de la asignatura de Lengua Española.

En caso negativo, por favor comente a continuación

II. SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y ESCRITURA DE TEXTOS EN EL BACHILLERATO.

F. ¿Qué importancia se da a la **comprensión lectora** en los programas de estudio en la asignatura de Lengua Española? Marque la opción correspondiente

- a)insuficiente b)suficiente c) regular d)alta e)muy alta f) otra

De acuerdo con la opción marcada, comente brevemente en el espacio a continuación.

G. ¿Qué importancia se da a la **expresión escrita** en los programas de estudio, en la asignatura de Lengua Española? Marque la opción correspondiente
a)insuficiente b)suficiente c) regular d)alta e)muy alta f) otra

De acuerdo con la opción marcada, comente brevemente en el espacio a continuación

H. ¿Qué grado de importancia le asigna usted a la **comprensión lectora** en su curso de Lengua Española? ¿por qué? Escriba por favor, en el espacio a continuación:

I. ¿Qué grado de importancia y por qué le asigna usted a la **expresión escrita** en su curso de Lengua española? Escriba por favor, en el espacio a continuación:

J. Según usted ¿En qué consiste “escribir textos”? Escoja su opción

a) escribir poemas b) escribir cartas c) escribir novelas d) transcribir textos e) Escribir dictados o copias f) otras

K. Enumere por favor las estrategias que utiliza para la comprensión lectora de un cuento

L. Escriba por favor las estrategias que utiliza para que sus alumnos escriban textos

III. PLANEACIÓN.

M. ¿Sus alumnos conocen el programa?

Sí	No
----	----

En caso afirmativo, comente por favor, en el espacio que está a continuación:

En caso negativo, comente por favor, en el espacio que está a continuación:

N. ¿Cuenta usted con un plan de organización personal de sus clases?, conteste por favor eligiendo su opción.

Sí	No
----	----

En caso afirmativo marque su opción.

a) semanalmente b) mensualmente c) bimestralmente d) por periodo e) otros

Con base en su opinión, a continuación, comente brevemente la(s) opción(es) marcadas

a)

b)

c)

d)

e)

O. ¿Toma usted en cuenta para la planeación de sus clases el programa de estudio de asignatura de Lengua Española? Elija el porcentaje correspondiente

Menos del 50%	60%	70-80%	90-100%
---------------	-----	--------	---------

P. Con base en la elección anterior comente brevemente a continuación.

IV EVALUACIÓN

Q. ¿Considera usted necesario realizar una evaluación diagnóstica de las capacidades lingüísticas de sus alumnos al inicio del ciclo escolar?

Sí	No
----	----

En caso afirmativo señale por qué

En caso negativo señale por que

R. Según su experiencia ¿Cuál es el grado alcanzado en las competencias de comprensión lectora y escritura de textos de los alumnos al ingresar a la Preparatoria?

S. ¿Cómo evalúa a sus alumnos? Marque la(s) opción(es)

a) exámenes b) participación c) tareas d) trabajos e) trabajos f) tareas g) otras
periódicas parciales finales _____

T. ¿Con qué periodicidad realiza usted sus evaluaciones? Marque la opción (es)

a) semana b) mes c) bimestre d) trimestre e) semestre f) año g) otros

U. ¿Realiza usted una evaluación global al término del ciclo escolar? Escoja la opción

Sí	No
----	----

En caso afirmativo, por favor, comente a continuación

En caso negativo, por favor, comente a continuación

Si usted considera pertinente hacer comentarios sobre aspectos que no fueron abordados en este instrumento o acerca del instrumento mismo, puede hacerlo en la parte posterior de esta hoja o anexarlo a la presente en hojas separadas.

PRUEBA DE DIAGNÓSTICO # 1

Esta prueba forma parte de una investigación más amplia sobre la *comprensión lectora* y la *expresión escrita*. Su función es de carácter informativo estrictamente confidencial, **NO TIENE FINES DE ACREDITACIÓN**, ni será tomado en cuenta para tu calificación. Agradecemos de antemano tu colaboración ya que sus respuestas serán de gran utilidad para esta investigación.

ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA: _____

GRADO: _____ TURNO: _____ SEXO: _____ EDAD: _____

Lee el siguiente texto y después realiza lo que se te pide.

CUENTO SIN TÍTULO

- 1 Una joven pareja, un poco agobiada por la ciudad, se fue a vivir al campo, con su par de perros
- 2 labradores. Viviendo ya en su casita del valle, hicieron amistad con un matrimonio vecino, que tenía
- 3 huertas y cría de conejos. Una mañana, los vecinos fueron a decirles que debían ir a la ciudad y que
- 4 regresarían al día siguiente. La mañana transcurrió tranquila, pero después del mediodía los perros
- 5 llegaron hasta la cocina con sendos conejos muertos en la boca. La pareja se estremeció con tan
- 6 inesperada cacería y conversaron sobre qué hacer. Decidieron no decirles nada a sus vecinos y
- 7 devolvieron los conejos a sus nichos. Así que fueron a los corrales y los dejaron sobre sus camitas.
- 8 Volvieron a la casa, con el alma un poco marchita y en silencio siguieron viviendo lo que quedaba
- 9 del día.
- 10 A la mañana siguiente, los vecinos tocaron a la puerta. Cada uno traía en sus manos un
- 11 conejito muerto. Antes de que hubiese tiempo de salir de ese espanto doméstico que estaban
- 12 esperando desde el día anterior y con el que habían pasado toda la noche, los vecinos les dijeron:
- 13 “Los encontramos en sus camitas esta mañana; estamos aterrados, pues ayer los
- 14 habíamos enterrado en el jardín”.

Conversaciones desde la soledad, *Los cinco cuentos cortos más bellos del mundo*, Santiago Mutis D., número 1, Bogotá, 2001.

A. Subraya la respuesta que mejor se ajusta a la pregunta que se hace.

1. El autor del texto ¿Qué hace?
 - a) Cuenta una breve historia.
 - b) Describe la vida en el campo.
 - c) Comenta una anécdota.

2. En este texto se habla de:
 - a) dos parejas vecinas que comparten el amor por sus mascotas.
 - b) dos parejas amigas, una dueña de dos perros y otra dueña de conejos.
 - c) dos parejas amantes de los animales y de la naturaleza.

3. ¿Qué relación había entre las dos parejas?
 - a) Sobre todo una relación de amigos.
 - b) Solamente una relación de compañeros.
 - c) Simplemente una relación de vecinos

4. ¿Qué sucedió cuando la pareja de vecinos se fue a la ciudad?
 - a) Los dos perros labradores atraparon a los conejos y los mataron.
 - b) Los dos perros llegaron a la casa cada uno con un conejo muerto.

PRUEBA DE DIAGNÓSTICO # 2

Lee el siguiente texto y después realiza lo que se te pide.

El peliclesco Dr. Atl. Pintor de Volcanes

1 El verdadero nombre del Dr. Atl fue José Gerardo Murillo, pero llegó un momento que no quiso saber nada de su verdadero nombre, al que llamaba “el otro”, como si Gerardo Murillo fuera otra persona más bien despreciable.

5 El Dr. Atl fue un pintor muy original (que es lo que vale en el arte), pero además escribió numerosos libros y cuentos, de modo que como literato también hay que tomarlo en cuenta. Participó activamente en política en momentos importantes de la Revolución Mexicana, cayó prisionero y estuvo a punto de ser fusilado por órdenes caprichosas de jefes menores de la tropa revolucionaria.

10 Pero ésta fue una de sus inacabables aventuras – entre las de verdad y las que se inventaba-, de manera que el Dr. Atl podría ser tema para una gran película de grandes efectos técnicos.

15 Has de saber que estaba fascinado con los volcanes y que no tenía miedo de acercarse en plena erupción con el fin de pintarlos, como pasó con Paricutín, ese volcán que apareció de la nada, de la noche a la mañana, el 20 de febrero de 1943. El Paricutín se levantó en un campo de cultivo del pueblo de San Juan Parangaricutiro en Michoacán. El pueblo desapareció cubierto por la lava, pero hubo tiempo de trasladar a la población. El volcán estuvo activo nueve años hasta 1952. La zona afectada tuvo una extensión de 25 km². El cono del volcán tiene una altura de 450 m y el cráter presenta un diámetro de 250 m y 35 m de profundidad.

20 En realidad, el Dr. Atl fue un experto vulcanólogo, que no sólo estudió personalmente los volcanes mexicanos, sino también los de Italia. Escribió toda una colección de libros sobre vulcanología, entre los más conocidos se halla el que trata del Paricutín: *Cómo nace y crece un volcán*.

25 Sin embargo, nadie habría dado un cacahuete por ese hombre de fuerza mental titánica: era bajito, flacucho y muy pronto quedó calvo.

Nació en el barrio de San Juan de Dios, Guadalajara, el 3 de octubre de 1875. Su padre, Eutiquio, era quimicofarmacéutico y había nacido en España; la madre, Rosa Cornadó descendía de familia noble también española. Tuvo cuatro hermanos y una hermana. José Gerardo Murillo no estuvo mucho tiempo en la escuela; apenas si llegó a la preparatoria, pero no dejó nunca de cultivarse por su propia cuenta.

“El peliclesco Dr. Atl” en
Saber ver, No. 15, México, 1998.

A. Encierra en un círculo la letra que corresponda correctamente a lo que dice el texto.

1. Al Dr. Atl le gustaba pintar volcanes y estudiar acerca de ellos, escribió varios libros sobre esto, por eso se le considera:

- a) un gran escritor.
- b) un experto vulcanólogo.
- c) un buen literato.

2. El volcán Paricutín sirvió al DR. Atl como motivo para que:

- a) pintara y escribiera un libro sobre él.
- b) no tuviera miedo de acercarse a él.
- c) quedara fascinado con los volcanes.

PRUEBA DE DIAGNÓSTICO # 3

Dicen

Dicen que lo mira a uno con negros ojos de deseo. Que es morena, de labios gruesos, color de sangre. Que lleva el cabello suelto hasta la cintura.

Dicen que uno tropieza con ella de noche, en los andenes del metro, en alguna estación casi vacía. Que al pasar se vuelve apenas para mirar de soslayo. Que deja en el aire un perfume de primulas. Que viste blusa de colores vivos y pantalones ajustados; que calza zapatos de tacón alto.

5 Dicen que camina echando al frente los muslos, con la cabeza erguida. Que quiebra la cintura como si fuera bailando.

10 Dicen que uno debería estar prevenido, porque no hace ruido al caminar. Que, sin embargo, lo habitual es sucumbir. Seguirle a la calle. Subir tras ella las escaleras.

Dicen que afuera camina más despacio. Que se detiene en algún rincón oscuro. Que no hace falta cruzar palabra. Que no pregunta nada; que no explica nada.

15 Dicen que la metamorfosis es dolorosa e instantánea. Que por eso en algunas estaciones del metro hay tantos y tantos perros vagando, con la mirada triste, todavía no acostumbrados a su nueva condición.

Felipe Garrido
En *Minificción mexicana*, UNAM, 2003

A. Encierra en un círculo la letra que mejor se ajuste a lo que dice el texto.

1. En este texto se habla de:

- a) una persona cualquiera.
- b) una persona especial
- c) una persona callada.

2. La persona de la que se habla en el texto es:

- a) una mujer de la calle.
 - b) una mujer misteriosa.
 - c) una mujer hechicera.
3. ¿En el texto se describe cómo es esta mujer, sí o no? Tacha una de las dos respuestas:

Sí	No
----	----

Si contestas NO, pasa a la pregunta número 4

Si contestas Sí escoge la opción más adecuada a la pregunta siguiente:

¿Qué características se dan de esta persona?

- a) Físicas, su modo de vestir y de caminar.
- b) Intelectuales y su forma de hablar.
- c) Morales y su manera de comportarse.

4. En el texto se dice “uno debería estar prevenido” ¿Contra qué?

- a) El peligro de ir tras la persona de la que se habla.
- b) La forma de caminar de la persona de quien se habla.
- c) El peligro de subir las escaleras tras una persona.

BIBLIOGRAFÍA

- Plan y programa de estudio 1993*, México, SEP.
- (1994) *Libro para el maestro. Educación Secundaria*, México, SEP.
- Programa de estudio de la asignatura de Español III, ENP, UNAM*,
- (1996) *Programas de estudio de Literatura Española*, ENP, UNAM.
- Álvarez Angulo, Teodoro (2000) *Cómo resumir un texto*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Alliende, Felipe. *et al* (2001) *Comprensión de la lectura 3*. Fichas para el desarrollo de la lectura, destinadas a adolescentes. Chile: Ed. Andrés Bello.
- Annan, Kofi. Mensaje de la 47ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO y prioridades de acción propuestas con miras a mejorar la calidad de la educación de todos los jóvenes, 2007.
- Ausubel –Novak-Hanesian (1983) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México:Trillas.
- Austin, John L. (1971) *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bofarull, Teresa M. *et al*. (2001) *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Ed. Graó.
- Castellanos, Doris (1999) *La comprensión de los procesos de aprendizaje: apuntes para un marco conceptual*. La Habana: Centro de Estudios Educativos ISP Enrique José Varona..
- Cassany, Daniel. *et al*. (2001) *Enseñar lengua*. Barcelona: Ed.Graó.
- Cassany, Daniel (2002) *La cocina de la escritura*. México: SEP, Biblioteca para la actualización del maestro.
- Cerezo Arraiza, Manuel (1997) *Texto, contexto y situación. Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Coll, Cesar (1987) *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Laia.
- et al*. (2004) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Cooper, David J. (1990) *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid: Visor.

- Cubo de Severino, Liliana, coord. (2005) *Leo pero no comprendo*, Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Delors, Jacques (1996) *La educación encierra un tesoro*, México: Ediciones UNESCO.
- Díaz-Barriga Arceo Frida y Gerardo Hernández R. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Dubois, María Eugenia (2001) *El proceso de la lectura, de la teoría a la práctica*, Buenos Aires: Aiqué.
- Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacios (2002) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* México: Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.
- Guevara González, Iris (2002) *La educación en México, S .XX*, México: UNAM.
- Gómez Palacio, Margarita y Cols. (1995) *La producción de textos en la escuela*. México: SEP Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Hernández Rojas, Gerardo (2004) *Paradigmas en psicología de la educación*, México: Paidós educador.
- Hernández Sampieri, Roberto et al. (1994) *Metodología de la investigación*, México: McGraw Hill.
- Lerner Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México: FCE.
- Lerner Delia y Alicia Palacios de Pisan (1996) *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista*, Buenos Aires: Aiqué didáctica.
- Lomas, Carlos (1993) *Las ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, Carlos (2005) *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística Vol. I y II*, Barcelona: Paidós.
- Martí, Eduard y Javier Onrubia (coord.) (1997) *Psicología del desarrollo: El mundo del adolescente 8*, Barcelona, Horsori Editorial.
- Martínez, Roser (1997) *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Monclús Estella, Antonio (2004) *Educación y cruce de culturas*, México: FCE.
- Nemirovsky Miriam (2003) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas alledaños* México: Ed. Paidós,

- Olson, David R. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. España: Ed. Gedisa.
- Quaglia Arduino, María Luisa (2004) “¿Qué dice el texto?” en *Actas del I Encuentro sobre problemas de la enseñanza del español en México*. (M. Arjona Iglesias, J. López Chávez, M. Madero, eds.) Zacatecas: Universidad de Zacatecas. pp. 76-84.
- (2005) “De la lectura a la escritura: continuidad e integración” en *Memorias. III Encuentro sobre problemas de la Enseñanza del Español en México “Dra. Marina Arjona Iglesias”*. (A. García, M. Hernández S., J. López Ch. eds.) Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas. pp. 168 -174
- (2006) “De las capacidades a los textos” en *Memorias. IV Encuentro sobre problemas de la Enseñanza del Español en México “Dra. Marina Arjona Iglesias”* Zacatecas: Universidad de Zacatecas. pp. 45-56.
- Serafini, María Teresa (2003) *Cómo redactar un tema*. México: Paidós.
- Smith, Frank (2001) *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: A Machado Libros.
- Smith, Frank (2005) *Comprensión de la lectura, Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Solé, Isabel (2003) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Ed. Graó.
- Santrock, John W. (2003) *Adolescencia. Psicología de la educación*. México: Mc Graw Hill.
- Schunk, Dale H. (1997) *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación.
- Tedesco, Juan Carlos (2000) *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: FCE.
- Van Dijk, Teun A. (1997) *La ciencia del texto*. México: Paidós Comunicación.
- Vigotsky, Lev. (1982) *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.
- (1997) *Desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wallon, Henry (1976) *La evolución del niño*, México, Crítica (Biblioteca de bolsillo).

ARTÍCULOS

- Avilés, Karina, “Secundarias privadas superan en aprovechamiento a las públicas” en *La Jornada*, Sociedad y Justicia, miércoles 26 de abril de 2006.
- Charaudeu, Patrick, “La problemática y los géneros. De la situación a la construcción textual”, *Revista Signos* 2004, 37(56), 23-39.

- Fundación *Este País*, "Lo que piensan nuestros maestros. Encuesta Nacional Sobre Creencias, Actitudes y Valores de maestros y padres de familia de la Educación Básica en México", *Este País Tendencias y opiniones*, núm. 169, abril de 2005.
- León, J., "Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto", *Infancia y Aprendizaje*, núm. 56. 1991.
- Medellín, Jorge Alejandro, "SEP culpa a drogas de deserción escolar", *El Universal*, 29 de julio de 2005.
- Sandoval, Flores, Etelvina, "Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas" en *Este país. Tendencias y opiniones*_Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) núm. 25, enero-abril, 2001.
- Sherman Dorn, Editor. De los Archivos analíticos de políticas educativas. Revista académica evaluada por pares. College of Education. University of South Florida. Volumen 13, Número 35, agosto 21, 2005.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- "Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000. OCDE / SEP / Santillana". Consultado el 20 de febrero de 2005, disponible en: www.sep.gob.mx/work/appsite/dge/archivos/publica/doctos/diversos/pisafinalb.pdf
- "Programa Nacional de Educación, 2001-2006 (II)" consultado el 19 de octubre de 2004, disponible en: <http://www.cnep.org.mx/información/articulosant/prognacional2.htm>
- Latapí, Pablo, "La tarea intelectual de la SEP" consultado el 14 de enero de 2005, disponible en <http://www.cnep.org.mx/Informacion/articulosant/tarea.htm>
- Lomas, Carlos, "Aprender a comunicar(se) en las aulas" Centro de Profesores de Gijón, Asturias, consultado el 06 de octubre de 2005, disponible en http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/05/05-articulos/monografiaco/pdf_5/Lomas.pdf.
- Muria Vila, Irene "La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas", consultado el 10 de abril de 2006, disponible en www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles-ant/65-8.htm
- Ravelo, Renato, " México ocupa el penúltimo lugar en el hábito de leer en una muestra de 108 países: UNESCO" en La Jornada virtu@l, martes 23 de abril de 2002, Sección Cultural.