



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

ESPAÑOL

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS  
DEL EJERCICIO DE HABILIDADES COGNITIVAS.

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA  
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:

MARÍA DEL CARMEN SANJUAN PÉREZ

TUTOR PRINCIPAL:

DRA. LILIAN ÁLVAREZ ARELLANO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS

CIUDAD UNIVERSITARIA, SEPTIEMBRE 2023



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

# Dedicatoria

---

A Catalina y Agustín que me enseñaron el gusto y la curiosidad por el mundo.

A Cuauhtémoc por la alegría de todos los días.

A Ovidio, Agustín, Claudia y Laura por estar siempre allí.

A mis compañeros de viaje: Haydée, Azucena, Guillermo, Alfredo, Irma, Yaris, Fernando, Bety, Susana y Libertad por su complicidad, sonrisa y gran disposición.

A Patricia Cervantes y Alfredo López Austin por sus luminosas enseñanzas.

A mis ancestros hñahñú por su tenacidad y resiliencia.

Mi reconocimiento para la Dra. Marquina Terán por ayudarme a comenzar.

Mi eterno agradecimiento a la Dra. Lilián Álvarez por su tiempo, guía e invaluable ayuda.

Gracias también a los integrantes del Comité Tutorial y a los generosos lectores de este texto.

## ÍNDICE

Presentación .....	6
Introducción.....	11
Capítulo 1	
Diagnóstico	
1.1 La lectura en México, situación y contexto actual .....	14
1.2 La lectura en México .....	15
1.3 La perspectiva de la Secretaría de Educación Pública .....	16
1.3.1 La comprensión lectora en Planea.....	23
1.4 El concepto de lectura en México vs el concepto de lectura en el mundo .....	24
1.5 ¿Qué miden los niveles 4, 5 y 6 de PISA? .....	27
1.6 ¿Qué necesitamos para enfrentarnos con éxito a los niveles 5 y 6? .....	27
Capítulo 2	
La psicología cognitiva y el procesamiento de información	
2.1 El procesamiento de la información .....	29
2.2 La mente humana y la metáfora de la computadora .....	30
2.3 Las representaciones mentales como objeto de estudio.....	31
2.4 Concepciones globales vs concepciones modulares de la mente.....	32
2.5 Subsistemas autónomos o en interacción .....	33
2.6 Memoria .....	34
2.7 Otros tipos de memoria semántica y episódica .....	37
2.8 Memoria procedimental.....	38
2.9 La recuperación de información .....	38
2.10 De la memoria a la elaboración de conceptos.....	39
2.11 Redes semánticas, esquemas, marcos y guiones .....	41

## Capítulo 3

### Elementos, teorías y modelos de lectura

3.1 Lectura y decodificación .....	43
3.2 La lectura y sus dificultades .....	44
3.2.1 El contexto educativo del lector .....	44
3.2.2 Prejuicios y concepciones previas con respecto a la lectura .....	44
3.3 La lectura y sus objetivos .....	45
3.3.1 Lectura de ojeada o “rápida” .....	46
3.4 El texto .....	47
3.4.1 La calidad y los contextos .....	47
3.4.2 Tipología textual.....	47
3.4.3 Tipos de textos diferentes a los de uso social .....	47
3.5 La comprensión lectora .....	48
3.5.1 Modelos y enfoques de la comprensión lectora .....	50
3.5.2 El modelo proposicional.....	50
3.5.3 El modelo de memoria .....	50
3.5.4 Procesamiento de abajo a arriba .....	51
3.5.5 Procesamiento de arriba a abajo .....	51
3.5.6 Procesamiento interactivo .....	52
3.5.7 El Enfoque cognoscitivo .....	53

## Capítulo 4

### Metacognición

4.1 Control y autorregulación .....	55
4.2 Estrategias .....	55
4.3 Elementos que intervienen en las estrategias de comprensión lectora.....	56
4.3.1 Conocimiento anterior e inferencias.....	56
4.3.2 La microestructura y la construcción del significado.....	58
4.3.3 El acceso al vocabulario .....	58
4.3.4 Los marcadores discursivos .....	59

4.3.5 Las referencias anafóricas .....	60
4.3.6 Las estructuras textuales y la superestructura .....	60
4.4 Elementos para lograr un buen nivel de comprensión lectora.....	61
4.5 En busca de una estrategia integradora.....	61
4.6 Tiempo de aplicación de la estrategia .....	62
4.7 Las taxonomías cognitivas y las habilidades de pensamiento de orden superior .....	64

## Capítulo 5

### Propuesta para integrar a México en estándares internacionales de comprensión lectora

5.1 Secuencia didáctica .....	71
5.2 Objetivos de la estrategia .....	74
5.2.1 Objetivo general .....	74
5.2.2 Objetivos específicos .....	74
5.3 Metodología de la estrategia didáctica .....	77

Conclusiones.....	153
-------------------	-----

Anexo 1 Evaluación .....	155
--------------------------	-----

Anexo 2 Claves de respuesta .....	164
-----------------------------------	-----

Bibliografía .....	169
--------------------	-----

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Niveles de logro para velocidad lectora, palabras leídas por minuto.....	12
Tabla 2. Niveles de logro para velocidad lectora por grado escolar .....	117
Tabla 3. Niveles de fluidez lectora.....	14
Tabla 4. Ejemplificación de niveles de fluidez lectora.....	19
Tabla 5. Referentes nacionales de niveles de comprensión lectora (SEP) .....	20
Tabla 6. Ejemplificación de los referentes de comprensión lectora a nivel nacional .....	211
Tabla 7. Aprendizajes esperados en comprensión de textos para tercero de secundaria según el Modelo Educativo (2017) .....	22
Tabla 8. Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro según la prueba PLANEA .....	23
Tabla 9. Dimensión de los procesos cognitivos.....	25
Tabla 10. Marco conceptual para evaluar del pensamiento básico al complejo en la lectura.....	26

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de procesamiento de información .....	32
Figura 2. Diagrama de las características de los sistemas de memoria.....	35
Figura 3. Modelo de memoria operativa de Alan Baddeley .....	36
Figura 4. Estructura hipotética de memoria con una jerarquía de nivel.....	41
Figura 5. Comparativo de la Taxonomía del dominio cognitivo de Bloom vs la revisión propuesta por Anderson y Krathwohl .....	65
Figura 6. Ejes de trabajo para mejorar la comprensión lectora .....	72

# Presentación

---

Este trabajo analiza los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión de lectura de textos en español. Y presenta una propuesta de intervención para mejorar la lectura. El estudio se enfoca en población adolescente, de manera particular en grupos de alumnos de bachillerato. La pertinencia de la intervención se fundamenta en:

- Las necesidades de aprendizaje y los medios para aprender en la Sociedad del Conocimiento y de la Información (Carrión, 2007).
- Los resultados arrojados por las pruebas PISA y Planea en 2018.
- Los nuevos enfoques y metodologías de comprensión lectora.

En todos estos documentos se hace alusión a la capacidad de aprender a lo largo de la vida y es por ello que la presente estrategia se enfoca en el desarrollo de aspectos cognitivos que intervienen en los procesos de aprendizaje y que se pueden ejercitar a partir de la lectura de un texto. Se plantea que, si contamos con las herramientas cognitivas y metacognitivas necesarias para comprender textos escritos, será viable formar aprendices permanentes.

La perspectiva que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) plantea en la prueba PISA (Programme for International Student Assessment) se fundamenta en una serie de documentos, avalados por organismos internacionales, que analizan las necesidades formativas para participar socialmente, aprender y trabajar con buen éxito en el siglo XXI. En este contexto, la OCDE (2009) establece un marco de competencias para esta centuria organizado en tres dimensiones:

- competencias en el ámbito de la información
- competencias en el ámbito de la comunicación
- ética e impacto social.

En el ámbito de la información se considera, en un primer nivel, la capacidad para obtener información, evaluarla y organizarla; en otro nivel de habilidades también se considera la capacidad para modelarla y transformarla en nuevo conocimiento o para usarla como fuente de nuevas ideas. De acuerdo con este organismo internacional, una vez que la información ha sido recolectada y organizada es necesario pasar a una etapa en donde se transforme de manera que se pueda comunicar mejor y llevar a las personas a desarrollar interpretaciones para generar nuevos conocimientos y aplicaciones. Para todo lo anterior es necesario pasar por procesos de integración, síntesis, análisis, modelado, observación del modelo y finalmente generación de nueva información. Estos procesos llevan implícitos el desarrollo de habilidades de creatividad, innovación, solución de problemas y decisión (OCDE, 2009:9).

De acuerdo con la OCDE, el paradigma de conocimiento en el ámbito educativo actual apunta a que los educandos desarrollen habilidades para manejar grandes cantidades de información y para transformarla. La persona transforma la información en conocimiento cuando actúa con ella y la liga con su pasado y su futuro, es decir, cuando lo aprendido tiene significado porque le sirve para dar sentido a lo que aprende y fortalece su capacidad de generar cambios en diversos ámbitos en los que se desarrolla su vida.

Según el mismo organismo internacional especializado en educación y desarrollo, el conocimiento, en nuestros días, debe ser capaz de trascender las fronteras de los intereses particulares para aplicarse y compartirse a nivel global. Por todo lo anterior las capacidades de expresión, de comunicación y de dominio de la tecnología son herramientas indispensables para la vida individual, comunitaria y global.

Carrión (2007:22) citando a Niklas Luhman (1996) propone considerar una sociedad como el conjunto de los “principios de construcción “ de la misma, considerada “como una estructura de comunicaciones, no de individuos”. De aquí que, uno de los objetivos de la educación deba ser dotar a las generaciones jóvenes de las herramientas necesarias para obtener y transmitir significados.

En este trabajo se plantea que la aproximación a los objetivos de aprendizaje se debe hacer desde la base de la construcción, la experiencia y el descubrimiento guiados con miras a formar expertos que desarrollen su conocimiento a partir del significado de los mensajes que reciben, buscan o elaboran. Estos expertos deben ser tales en virtud de que sean capaces de entender, manipular, cuestionar, construir y reformular los significados del mundo en que viven. Es decir, deben ser dueños del conocimiento, capaces de crearlo, recrearlo y cuestionarlo, y no sólo recibirlo pasivamente.

LA OCDE plantea que, para ser eficaz, la construcción de significados se deberá lograr con el concurso o aportación de la experiencia directa, de la práctica y no sólo por la manipulación abstracta de símbolos. Recomienda también que los modelos educativos para la sociedad actual se basen en la construcción de ambientes propicios para el aprendizaje dinámico y activo, a la vez que fomenten que los alumnos adquieran habilidades para manejar herramientas tecnológicas e intelectuales que den apoyo al proceso que va desde el acceso a la información hasta su transformación en conocimiento.

Las características de la comunicación y de la información actuales requieren que los individuos cuenten con un nivel alto de comprensión de lectura, ya que esta es un paso indispensable en la comunicación, discriminación, apropiación y generación del conocimiento, así como del aprendizaje y la educación continua. Es por ello que, en nuestros tiempos, las habilidades de comprensión lectora ocupan un papel preponderante.

Aunque los organismos internacionales insisten en que para conseguir aprendizajes y logros educativos se requiere de la práctica o experiencia por un lado y de la mediación por tecnologías de la información, el eslabón crítico en el proceso es la comprensión de mensajes orales, o escritos en algún lenguaje simbólico.

Es necesario profundizar en el estudio de los procesos mediante los cuales las personas comprenden los mensajes que leen o escuchan, y cómo los transforman en significado y acción para que el modelo cognitivo sea comprensible, aplicable y exitoso.

En la presente propuesta se aprovechan las herramientas de la psicología cognitiva para ayudar a estudiantes de educación media superior a desarrollar habilidades de comprensión lectora. Se aborda la problemática de la comprensión del lenguaje escrito desde la perspectiva de la lectura no como una actividad sino como un proceso de desarrollo cognitivo. La psicología cognitiva brinda criterios para identificar y clasificar las habilidades de pensamiento necesarias para comprender mensajes escritos, así como parámetros de referencia claros.

Este trabajo tiene como sustento las teorías sobre el procesamiento humano de información, la taxonomía de Bloom y las modificaciones que dieron como resultado los niveles de dominio cognitivo de la Taxonomía de Krathwohl (2002) así como la taxonomía enfocada a la lectura que Peter Afflerbach, Byeong-Young Cho y Jong Yun Kim (2015) elaboraron a partir del trabajo de Krathwohl (loc.cit.).

Se siguen, además, las recomendaciones que hace la ONU (UNESCO), en el Informe Delors (1996) al considerar que toda habilidad desarrollada debe estar relacionada con alguna de las habilidades fundamentales identificadas en tal informe: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Se retoman estas propuestas, ya que se volvieron directrices de sistemas educativos, entre los que contamos a la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

También se toman como fundamento los aportes de la psicología cognitiva sobre el procesamiento humano de información y los modelos interactivos de lectura planteados por Solé, Smith y otros autores. Finalmente, parto de mi propia experiencia como docente y del contraste que encuentro entre las formas en que se conceptualiza, enseña y evalúa la lectura en las materias de Español y de Inglés como lengua extranjera.

La estrategia didáctica se desarrolló en diez sesiones y consiste en combinar tanto estrategias de acceso al léxico como de organización y recuperación de información, al tiempo que se ejecutan actividades que requieren de distintos niveles de habilidad cognitiva. En cada una de las sesiones se escogió un texto breve para trabajar los distintos aspectos que se plantean a lo largo de este trabajo y que se explican a detalle en los capítulos posteriores.

# Introducción

---

La comprensión lectora es un proceso complejo que depende de una serie de conocimientos y destrezas. Este proceso se inicia con la percepción e identificación de letras y sonidos para formar palabras, oraciones, párrafos y textos de cualquier extensión. Esta identificación es sólo el inicio del proceso de comprensión.

El conocimiento del mundo y la capacidad del lector para relacionar ese conocimiento con el contenido de la lectura es un elemento determinante en este proceso. A mayor conocimiento, mayor capacidad también de establecer conexiones entre lo que se lee, lo que se sabe y lo que se aprende. Es por ello que la lectura no es una actividad pasiva sino un proceso de ida y vuelta en el que el lector activa todo su conocimiento previo a fin de analizar, evaluar y eventualmente incorporar el contenido del texto a sus esquemas de conocimiento.

Derivado de lo anterior, encontramos que la lectura implica también el procesamiento de información en distintos niveles, desde la mera decodificación y recuperación de información hasta la posibilidad de incorporar información que modifique completamente los esquemas de pensamiento previos y con ellos las posibilidades de entender, y en consecuencia, de actuar en el mundo.

La participación de la memoria es esencial para la lectura, ya que sin ella no existiría la posibilidad de procesar información. Los complejos mecanismos que se activan en cada uno de nosotros al leer un texto son personales, al igual que la vivencia del mundo, por lo que una buena parte de la comprensión lectora está ligada a la subjetividad del lector, y es por ello que el proceso de lectura es también un proceso de reconstrucción del texto. Cada lector, reconstruirá un texto a partir de los recursos, conocimientos y destrezas con que cuente para hacerlo. De allí la importancia de dotar a nuestros alumnos con la mayor cantidad de habilidades lectoras.

Las destrezas que se requieren para ser un buen lector se deben desarrollar a lo largo de las distintas etapas escolares. Muchas de ellas, están ligadas a los procesos de maduración cognitiva que se presentan como parte del desarrollo del ser humano, tal es el caso de las habilidades superiores de pensamiento. Por esta razón, cada uno de los elementos que intervienen en la comprensión lectora se deben enseñar y desarrollar en un momento específico de la formación del alumno.

En nuestro país, la formación lectora se da de buena manera a lo largo de los años de educación básica<sup>1</sup>, pero se interrumpe a partir de la educación media superior. Aún así, se da por sentado que un alumno es capaz de comprender un texto al llegar a la educación superior. Los resultados de evaluaciones como PISA y PLANEA han puesto en evidencia que esto no es así. Es por ello que es muy necesario hacer un replanteamiento de la forma en que se entiende y se trata el desarrollo de la lectura en nuestro sistema educativo.

La definición que se da la lectura determina la forma de leer y el nivel de comprensión lectora. Esto a su vez genera formas de evaluar esta actividad; sin embargo, más allá de una evaluación debemos formar individuos capaces de analizar, cuestionar y evaluar.

Para ello es necesario formar lectores con el perfil que a continuación se describe:

- 1) Lectores activos frente al texto. Debemos formar alumnos que aprendan a enfrentarse a un texto de manera segura y activa, es decir, desde el uso consciente de la totalidad de sus procesos cognitivos en acción y no desde la pasividad de quien lee sólo para recibir información. Esto implica un conocimiento claro de los procesos que se activan en el cerebro para transformar información en conocimiento, de los niveles de profundidad con que leemos, de los objetivos del autor y del lector con respecto al texto y sobre todo de las estrategias que se pueden utilizar para enfrentar de manera exitosa cada uno de estos aspectos.

---

<sup>1</sup> En el Sistema Educativo Nacional, la educación básica incluye los niveles de preescolar, primaria y secundaria.  
Fuente: Portal del Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/articulos/conoce-el-sistema-educativo-nacional>

- 2) Lectores críticos. Debemos lograr que los alumnos sean capaces de aproximarse a un texto y al conocimiento de manera crítica, 'perdiendo el respeto absoluto al autor y a los conocimientos establecidos' para poder evaluar y o manipular un texto, para desmenuzarlo y apreciarlo y, si es necesario, para reelaborarlo o rechazarlo. Debemos romper con la noción de que el conocimiento es definitivo, absoluto, intocable y permanente para dar paso a las nociones del conocimiento reelaborado y perfectible por los individuos que lo usan en su vida cotidiana.
  
- 3) Lectores de por vida. Debemos desarrollar la noción de que las actividades de lectura van más allá de la decodificación, la asociación o el contraste de nuestros conocimientos con lo que el texto nos presenta. Se debe concebir a la lectura como un elemento clave para la generación de nuevos conocimientos y el aprendizaje a lo largo de la vida.

De todas las reflexiones anteriores surge mi propuesta para el tratamiento de la comprensión lectora. Es claro que las actividades que propongo y el número de sesiones de la secuencia son insuficientes para el desarrollo sólido de un buen nivel de comprensión lectora. Sin embargo, este trabajo es sobre todo un primer paso que busca expandir el panorama de lo que implica la lectura y su comprensión. Idealmente, estas actividades deberían desarrollarse a lo largo de ciclos escolares completos, por lo que las sesiones presentadas en la secuencia didáctica son sólo una muestra.

# Capítulo 1

---

Las palabras son más importantes que nunca: Navegamos el mundo con palabras y conforme la palabra se desliza en la red, necesitamos seguirla, para comunicar y para comprender lo que estamos leyendo. Las personas que no pueden entender a las otras no pueden intercambiar ideas, no se pueden comunicar.<sup>2</sup>

Neil Gaiman, Por qué nuestro futuro depende de la lectura, las bibliotecas y de soñar despiertos (2013)

## Diagnóstico

### 1.1 La lectura en México, situación y contexto actual

En 2018, los resultados de México en la prueba PISA pusieron en evidencia uno de los problemas más serios en nuestro sistema educativo: nuestros jóvenes no tienen el nivel de competencia necesario en cuanto a la comprensión de lectura que les demanda la sociedad actual. Del total de alumnos evaluados, sólo el 1% alcanzó los niveles de comprensión más altos, mientras que el promedio fue de 420 puntos, contra los 487 del resto de los países que presentaron la prueba (OECD,2019). Esto toma dimensiones particularmente serias si consideramos que la tendencia educativa y comunicativa a través de la tecnología se apoya más que nunca en la palabra escrita. En nuestros días, los niveles de comprensión lectora limitan tanto la comunicación como el acceso al conocimiento que se encuentra a la mano en sitios de internet, libros, artículos en PDF, presentaciones, videos, clases y programas completos de aprendizaje en plataformas libres.

En la actualidad, los procesos de aprendizaje ya no están limitados por las circunstancias geográficas, económicas o materiales. Hoy en día, el acceso a un dispositivo con conexión a internet pone en nuestras manos la posibilidad de aprender sobre cualquier tema. Este nivel de sencillez en el acceso a la información implica que en las sociedades actuales tendrán mejores oportunidades aquellos que posean los elementos de acceso al conocimiento, no necesariamente a partir de condiciones económicas, que les procuren

---

<sup>2</sup> The Guardian, en <http://www.theguardian.com/books/2013/oct/15/neil-gaiman-future-libraries-reading-daydreaming> . Traducción propia.

mejores libros o maestros; sino a partir de una mayor destreza en el dominio de los instrumentos para tener acceso a las nuevas formas de aprendizaje. Por lo anterior, la destreza mental necesaria para procesar la información escrita se vuelve una habilidad de primer orden. En otras palabras, quienes tengan mejores niveles de comprensión lectora tendrán también mejores posibilidades de integrarse a la sociedad de la información y el conocimiento a través de sus habilidades de aprendizaje y de la actualización de su comprensión del mundo.

## 1.2 La lectura en México

En nuestro sistema educativo el desarrollo de las habilidades lectoras se inicia en los primeros años de vida y continúa a través de los distintos ciclos de estudio. Sin embargo, el proceso no logra, después de 12 años o más, formar estudiantes de bachillerato competentes en cuanto a su nivel de comprensión lectora. Esto se debe a que la lectura en lengua materna se ha conceptualizado como un todo sin considerar las partes que intervienen en el proceso. En nuestras escuelas, la lectura se *practica*, como si una vez adquirida la habilidad de decodificar un sistema de letras, el proceso para lograr un buen lector se limitara a la destreza que se tiene para reproducir el código de manera aceptable.

La lectura se concibe como un fin en sí misma y no como un medio de adquisición de conocimientos. A través de los métodos que se utilizan en aulas, el proceso de adquisición de competencias lectoras se automatiza y se limita, por lo que la lectura no logra consolidarse como un proceso de aprendizaje, una forma de interacción del lector con el mundo ni como un elemento que provoque las inquietudes necesarias para la generación de nuevos conocimientos. De igual manera, nuestro sistema educativo no logra que la lectura se convierta en una actividad permanente, ni que se conciba como una habilidad que será una herramienta para la vida. Muestra de ello son los números arrojados en el MOLEC (Módulo de lectura del INEGI, 2021) en donde se informa que el número de libros leídos en el año es de 3.7 para la población en general. En este documento, se indica también que la actividad lectora es mayor en la población con una escolaridad más alta.

### 1.3 La perspectiva de la Secretaría de Educación Pública

En México, la mayor parte de la población aprende a leer en la escuela y leen de acuerdo con las pautas que allí les enseñan. Es por ello que creemos que los procesos para formar lectores competentes deberán llevarse a cabo, al menos en su etapa formativa, en la educación escolarizada.

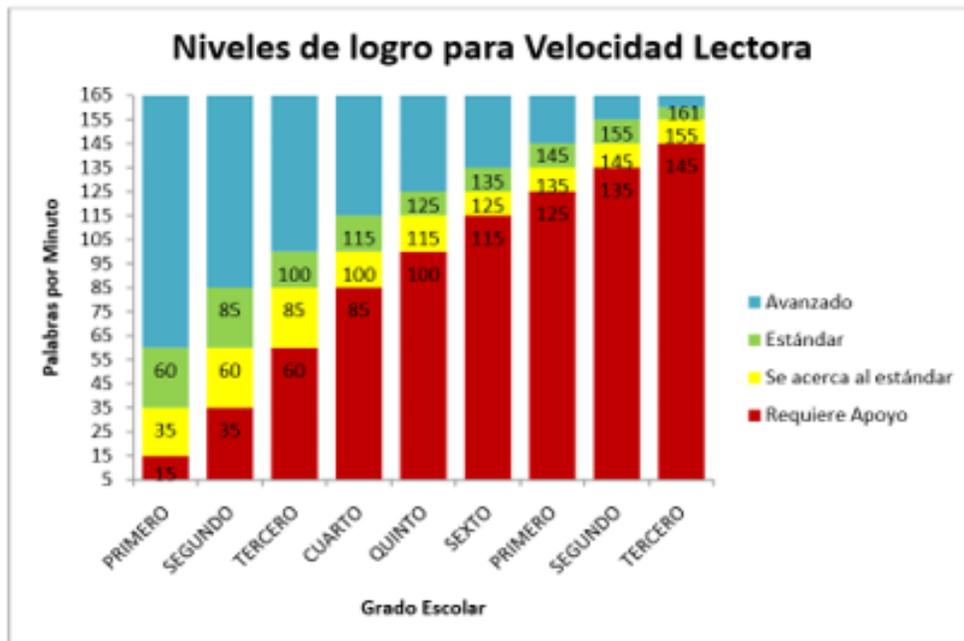
Al revisar el Manual de Procedimientos para el Fomento y la Valoración de la Competencia Lectora en el Aula (SEP, 2012) encontramos que las recomendaciones para formar a un buen lector desde la primaria y hasta el último grado de secundaria se centran en tres aspectos: la velocidad, la fluidez y la comprensión lectora. Así, en el documento mencionado, la Secretaría de Educación Pública (SEP) muestra las siguientes tablas como los niveles de logro que deben desarrollarse y alcanzarse en el aula:

Tabla 1. Niveles de logro para velocidad lectora, palabras leídas por minuto

Niveles de Logro para Velocidad Lectora Palabras Leídas por Minuto				
Primaria				
Grado Escolar	Nivel Requiere Apoyo	Nivel Se acerca al estándar	Estándar	Nivel Avanzado
Primero	Menor que 15	De 15 a 34	De 35 a 59	Mayor que 59
Segundo	Menor que 35	De 35 a 59	De 60 a 84	Mayor que 84
Tercero	Menor que 60	De 60 a 84	De 85 a 99	Mayor que 99
Cuarto	Menor que 85	De 85 a 99	De 100 a 114	Mayor que 114
Quinto	Menor que 100	De 100 a 114	De 115 a 124	Mayor que 124
Sexto	Menor que 115	De 115 a 124	De 125 a 134	Mayor que 134
Secundaria				
Primero	Menor que 125	De 125 a 134	De 135 a 144	Mayor que 144
Segundo	Menor que 135	De 135 a 144	De 145 a 154	Mayor que 154
Tercero	Menor que 145	De 145 a 154	De 155 a 160	Mayor que 160

Fuente: SEP (2012). Manual de Procedimientos para el Fomento y la Valoración de la Competencia Lectora en el Aula.

Tabla 2. Niveles de logro para velocidad lectora por grado escolar



Fuente: SEP (2012). Manual de Procedimientos para el Fomento y la Valoración de la Competencia Lectora en el Aula

En la primera tabla aparecen los niveles determinados para la velocidad lectora. Como se puede observar, según los parámetros marcados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), un lector de nivel avanzado será capaz de leer a un mínimo de velocidad de 160 palabras por minuto al término de la educación secundaria.

En cuanto a la fluidez, como podremos ver en las tablas que se presentan a continuación, los aspectos por desarrollarse se centran en la habilidad para seguir pautas ortográficas, lograr una entonación y un ritmo adecuados, así como agrupar palabras, hasta que en el nivel avanzado los alumnos logren la lectura adecuada de oraciones largas o de párrafos. A manera de resumen y ejemplo la SEP presenta los siguientes cuadros para determinar el nivel de fluidez del lector:

Tabla 3. Niveles de fluidez lectora

Nivel Requiere Apoyo	Nivel Se acerca al estándar	Estándar	Nivel Avanzado
<p>En este nivel el alumno es capaz de leer sólo palabra por palabra, en pocas ocasiones puede leer dos o tres palabras seguidas. Presenta problemas severos en cuanto al ritmo, la continuidad y la entonación que requiere el texto, lo cual implica un proceso de lectura en el que se pierde la estructura sintáctica del texto.</p>	<p>En este nivel el alumno es capaz de realizar una lectura por lo general de dos palabras agrupadas, en pocas ocasiones de tres o cuatro palabras como máximo. Eventualmente se puede presentar la lectura palabra por palabra. Presenta dificultad con el ritmo y la continuidad indispensables para realizar la lectura, debido a que el agrupamiento de las palabras se escucha torpe y sin relación con contextos más amplios como oraciones o párrafos.</p>	<p>En este nivel el alumno es capaz de leer frases pequeñas. Presenta ciertas dificultades en cuanto al ritmo y la continuidad debido a errores en las pautas de puntuación indicadas en el texto (no considera los signos de puntuación o los adicionales), los cuales, en la mayoría de los casos, no afectan el sentido del mismo porque se conserva la sintaxis del autor. Además, la mayor parte de la lectura la realiza con una entonación apropiada presentando alguna omisión respecto a las modulaciones requeridas por el texto.</p>	<p>En este nivel el alumno es capaz de leer principalmente párrafos u oraciones largas con significado. Aunque se pueden presentar algunos pequeños errores en cuanto al ritmo y la continuidad por no seguir las pautas de puntuación indicadas en el texto, estos errores no demeritan la estructura global del mismo, ya que se conserva la sintaxis del autor. En general, la lectura se realiza con una adecuada entonación aplicando las diversas modulaciones que se exigen al interior del texto.</p>

Fuente: SEP (2012). Manual de Procedimientos para el Fomento y la Valoración de la Competencia Lectora en el Aula.

El uso de estas tablas es la propuesta que hace la SEP al docente para medir el nivel de competencia lectora en el aula. Aunque el manual en el que las encontramos dice ser el resultado de un estudio (p.15), nunca se dan mayores detalles de dicho estudio al docente.

Por otro lado, es de llamar la atención los bajos niveles de desempeño a los que aquí se aspira, ya que, de acuerdo con estas tablas, si el alumno puede hilar un máximo de cuatro palabras, su nivel de desempeño es cercano al estándar.

A lo anterior debemos agregar la poca precisión del texto, ya que se hace referencia a “frases pequeñas” u “oraciones largas”, sin que se defina con claridad lo que se considera pequeño o largo. Asimismo, se indica que en el nivel avanzado no es realmente importante seguir las pautas de puntuación, toda vez que para la SEP lo relevante es mantener la fluidez y la sintaxis del texto.

En la siguiente tabla, continuación de la anterior, la SEP ejemplifica los descriptores a los que se refiere en la tabla 3 para determinar la competencia lectora. En esta ocasión podemos observar cómo el nivel estándar de fluidez se coloca muy por debajo de lo deseable, ya que los referentes marcan una o dos pausas por oración.

Aunado a lo anterior, estas tablas son las pautas para profesores de primaria y secundaria, es decir para todo el ciclo de nueve años de educación básica. A pesar de que el manual es el documento de orientación para un ciclo muy largo en la formación del estudiante, no considera ningún avance progresivo en función del mayor conocimiento o madurez del alumno.

Tabla 4. Ejemplificación de niveles de fluidez lectora

Nivel Requiere Apoyo	Nivel Se acerca al estándar	Estándar	Nivel Avanzado
Don Tomás compró cuatro burros y volvió a su casa por el camino. Los contó uno, dos y tres no contaba el que montaba. Ya en su casa dijo a su mujer: Mira he comprado cuatro burros y traigo sólo tres. Qué raro dijo la mujer tú no ves más que tres pero yo veo cinco.	Don Tomás compró cuatro burros montó en uno y volvió a su casa. Por el camino los contó uno, dos y tres no contaba el que montaba. Ya en su casa dijo a su mujer: Mira he comprado cuatro burros y traigo sólo tres. Qué raro dijo la mujer tú no ves más que tres pero yo veo cinco.	Don Tomás compró cuatro burros montó en uno y volvió a su casa. Por el camino los contó uno, dos y tres no contaba el que montaba. Ya en su casa dijo a su mujer: Mira he comprado cuatro burros y traigo sólo tres me han robado uno. Qué raro dijo la mujer tú no ves más que tres pero yo veo cinco.	Don Tomás compró cuatro burros. Montó en uno y volvió a su casa. Por el camino los contó: uno, dos y tres. No contaba el que montaba. Ya en su casa dijo a su mujer: — ¡Mira!, he comprado cuatro burros y traigo sólo tres, Me han robado uno. — ¡Qué raro! — dijo la mujer — Tú no ves más que tres, pero yo veo cinco.

Fuente: SEP (2012). Manual de Procedimientos para el Fomento y la Valoración de la Competencia Lectora en el Aula.

En esta tabla, podemos observar con mucha claridad, como el nivel avanzado hace referencia exclusivamente a la habilidad de decodificar con fluidez para reproducir, de manera eficiente los contenidos de un texto.

Ahora bien, en cuanto a lo que se entiende por comprensión lectora, la Secretaría de Educación Pública establece cuatro niveles, en los cuales la recuperación de información tiene un papel preponderante. Así, de acuerdo con estos parámetros, entre mayor sea la cantidad de información repetida por el alumno, más alto será su nivel de comprensión. Es de esta manera que, de acuerdo con la SEP, para lograr un nivel de comprensión aceptable o estándar (nivel 3 de 4) basta con tener buena memoria y ser capaz de organizar la información de manera adecuada. El paso entre este nivel y un nivel avanzado se da en el momento en que el alumno logra hacer inferencias mínimas sobre algún aspecto del texto, inferencias que también se basan en la recuperación de información. En el ejemplo presentado, la necesidad de inferir se enuncia en el último párrafo cuando se hace alusión a los sentimientos de los personajes, información que no se expresa de manera textual en la narración.

Tabla 5. Referentes nacionales de niveles de comprensión lectora (SEP)

Nivel Requiere Apoyo	Nivel Se acerca al estándar	Estándar	Nivel Avanzado
Al recuperar la narración el alumno menciona fragmentos del relato, no necesariamente los más importantes (señalados, con balazos, en los otros niveles). Su relato constituye enunciados sueltos, no hilados en un todo coherente. En este nivel se espera que el alumno recupere algunas de las ideas expresadas en el texto, sin modificar el significado de ellas.	Al recuperar la narración omite uno de los cuatro siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduce al (a los) personaje(s).</li> <li>• Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración.</li> <li>• Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente.</li> <li>• Dice cómo termina la narración.</li> </ul> Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento de manera desorganizada, sin embargo, recrea la trama global de la narración.	Al recuperar la narración destaca la información relevante: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduce al (a los) personaje(s).</li> <li>• Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración.</li> <li>• Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente.</li> <li>• Dice cómo termina la narración.</li> </ul> Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal y como suceden, sin embargo, la omisión de algunos marcadores temporales y/o causales (por ejemplo: <i>después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado decidió...etc.</i> ) impiden percibir a la narración como fluida.	Al recuperar la narración destaca la información relevante: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alude al lugar y tiempo donde se desarrolla la narración.</li> <li>• Introduce al (a los) personaje(s).</li> <li>• Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración.</li> <li>• Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente.</li> <li>• Dice cómo termina la narración.</li> </ul> Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal como suceden y los organiza utilizando marcadores temporales y/o causales (por ejemplo: <i>después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado decidió...etc.</i> ); además hace alusión a pensamientos, sentimientos, deseos, miedos, etc. de los personajes.

Nota: En todos los niveles se espera que el alumno se exprese con sus propias palabras, es decir, que parafrasee la información contenida en el texto.

Fuente: SEP (2012). Manual de Procedimientos para el Fomento y la Valoración de la Competencia Lectora en el Aula.

Asimismo, la evidencia que se pide para medir el nivel de comprensión lectora tiene que ver con el conocimiento y uso de elementos del discurso oral. Por ejemplo, se pide al alumno que reproduzca la historia de manera más o menos estructurada y que incluya elementos como la introducción de personajes y temporalidades o que utilice marcadores discursivos para determinar cuál es su nivel de comprensión lectora. Es evidente, que el alumno que carezca de instrucción sobre la estructura del discurso no podrá demostrar su nivel de comprensión lectora, aunque esta se limite a su habilidad para recuperar información.

Finalmente, en el manual de referencia, la SEP ejemplifica los cuatro referentes de comprensión lectora. Como podemos observar en la tabla 6, el nivel estándar se limita a recuperar el texto a través de oraciones cortas e inconexas sin que se pida al alumno realizar alguna inferencia, análisis, síntesis, ni mucho menos evaluación.

Tabla 6. Ejemplificación de los referentes de comprensión lectora a nivel nacional (SEP)

**"Cuéntame la historia que leíste."**

Nivel Requiere Apoyo	Nivel Se acerca al estándar	Estándar	Nivel Avanzado
<p>Había unos burritos que eran 4 y un señor los compró.</p> <p>Dijo uno, dos, tres y le platicó a su esposa.</p> <p>Su esposa al final le dijo son 5.</p>	<p>Un señor compró burros y al llegar a su casa contaba 3 y dijo que le robaron uno.</p> <p>En el camino los contó y le faltaba uno y se lo dijo a su esposa.</p> <p>Su esposa le dijo que contaba más que él, que eran 5.</p>	<p>Tomás compró 4 burros y se regresó a su casa en uno.</p> <p>En el camino contó sólo 3.</p> <p>Al llegar le comentó a su esposa que había comprado 4 burros y sólo tenía 3, que le habían robado.</p> <p>Su esposa le contestó que ella veía 5 y no 3 como él decía.</p>	<p>Un señor llamado Tomás compró 4 burros y regresó a su casa montado en uno.</p> <p>Durante su regreso los contó y sólo contaba 3, ya que no contaba en el que montaba.</p> <p>Al llegar a su casa le comentó a su esposa que había comprado 4 burros y sólo traía 3, le dijo que le habían robado uno.</p> <p>Asombrada, ante esto, su esposa le contestó que ella no veía 3 sino 5, insinuándole que él era el quinto burro.</p>

Fuente: SEP (2012). Manual de Procedimientos para el Fomento y la Valoración de la Competencia Lectora en el Aula.

Es claro que, por lo menos en 2012, en nuestro sistema educativo se consideraba que un lector competente era aquel que podía leer con fluidez y velocidad al tiempo que mantenía en su memoria de trabajo la mayor cantidad posible de información. De acuerdo con este documento, el objetivo de la lectura es enterarse, obtener la información expresada de manera textual. Por lo tanto, leer se vuelve una actividad receptiva que se inicia y termina en sí misma, ya que se enseña al alumno que, para leer bien, su atención debe dirigirse a retener el contenido del texto, al tiempo que mantiene una velocidad y una fluidez adecuadas; una vez que logre esto será un lector de nivel avanzado y las instituciones educativas habrán cumplido con su fin.

En 2017, la SEP dio a conocer el Nuevo Modelo Educativo, el cual se basa en “aprendizajes clave”. En dicho modelo lo fundamental es el “desarrollo de habilidades cognitivas superiores” (p. 99). Dentro de este modelo, al especificar los aprendizajes esperados para el español como lengua materna al final del ciclo básico, tercero de secundaria, la SEP establecía dentro de sus aprendizajes esperados que el alumno contara con algunas habilidades cognitivas para la comprensión lectora, tales como el análisis y la evaluación (véase la Tabla 7).

Tabla 7. Aprendizajes esperados en comprensión de textos para tercero de secundaria según el Nuevo Modelo Educativo (2017)

LENGUA MATERNA. ESPAÑOL. SECUNDARIA. 3°		
ÁMBITOS	Prácticas sociales del lenguaje	Aprendizajes esperados
	Intercambio de experiencias de lectura	<p>Diseña un plan de lectura personal y comparte su experiencia lectora.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla criterios personales para seleccionar materiales de lectura y los comenta con sus compañeros.</li> <li>• Destina tiempo específico para dedicarlo a la lectura.</li> <li>• Comparte con sus compañeros sus experiencias como lector.</li> </ul>
	Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos	<p>Lee y comenta textos argumentativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica temas que pueden ser polémicos.</li> <li>• Formula preguntas para guiar la búsqueda de información.</li> <li>• Organiza sus preguntas en temas y subtemas.</li> <li>• Selecciona, en fuentes electrónicas e impresas, textos argumentativos acerca de temas polémicos.</li> <li>• Compara los contenidos de los materiales seleccionados con el fin de evaluar la calidad y actualidad de la información.</li> <li>• Compara y evalúa diversas maneras de construir argumentos.</li> <li>• Distingue datos y hechos de opiniones personales.</li> </ul>

Fuente: SEP (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral, plan y programas de estudio para la educación básica, p. 216.

Sin embargo, en dicho documento no se especificaban los procesos que mediarían dicho desarrollo. La cancelación de la Reforma Educativa impidió poner en práctica esta nueva perspectiva.

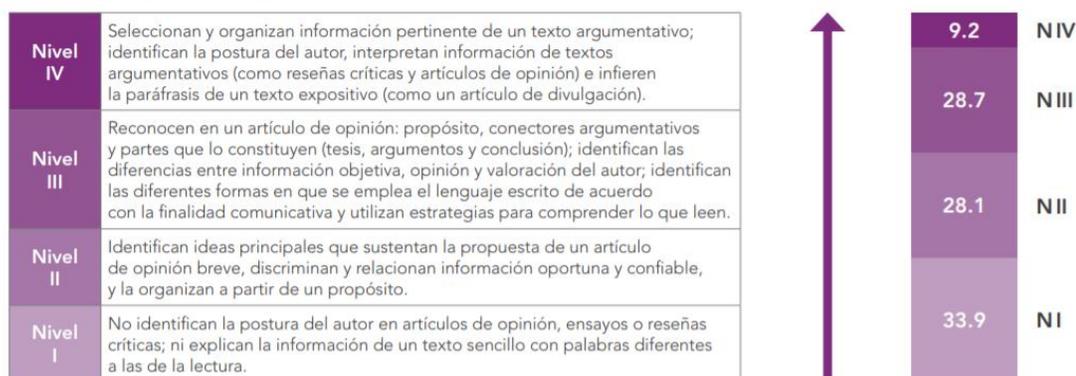
### 1.3.1 La comprensión lectora en el Plan nacional para las evaluaciones de los aprendizajes

Según el Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA) de 2017, la tercera parte de los alumnos de tercero de secundaria, 33.9%, se ubican en el nivel I de IV (véase la Tabla 8), es decir, según esta evaluación, un alto porcentaje de estudiantes mexicanos no cuenta con las habilidades mínimas para entender la postura del autor ni para parafrasear un texto, es decir, no cuentan con las habilidades especificadas en el nivel IV, en donde sólo encontramos al 9% de los estudiantes.

Tabla 8. Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro según la prueba PLANEA

## Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro, a nivel nacional

Lenguaje y Comunicación (extracto)



A nivel nacional, en Lenguaje y Comunicación, un tercio de los alumnos que están por concluir la EMS se ubica en el nivel I (34%). Casi 1 de cada 3 se ubican tanto en el nivel II (28%) como en el nivel III (29%), y casi 9 de cada 100 estudiantes en el nivel IV.

Fuente: INEE (2017:6). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. Resultados nacionales 2017: Educación Media Superior.

Si pensamos en el modelo de lectura que presenta la Secretaría de Educación Pública a sus maestros (Tablas 1 a 6), los resultados arrojados por PLANEA (Tabla 8) no son sorprendentes, ya que como vimos, a nivel nacional, los manuales de la SEP instruyen a los maestros a concentrarse primordialmente en habilidades de decodificación, fluidez y velocidad y no en habilidades cognitivas que mejoren la comprensión.

Para tener una mayor claridad al respecto, debemos mencionar que de acuerdo con Laura Frade (2014:307). “[la lectura] incluye muchas habilidades y muchos procesos y que para llegar a dicho fin se deben desarrollar las capacidades previas”. Según esta autora (op.cit., 309) los lectores deben desarrollar, una vez lograda la decodificación, las siguientes habilidades:

- 1) De acceso al léxico
- 2) Sintácticas
- 3) Semánticas
- 4) De análisis de texto
- 5) De síntesis
- 6) De interpretación
- 7) De inferencia
- 8) De velocidad, fluidez, precisión y claridad
- 9) Para la comprensión lectora multimodal <sup>3</sup>

Al no considerar el desarrollo de habilidades cognitivas en los programas, se dejan en el olvido las herramientas de pensamiento que permitirían a los alumnos mexicanos continuar avanzando en sus niveles de comprensión lectora.

#### 1.4 El concepto de lectura en México vs el concepto de lectura en el mundo occidental

Los fines y las formas que se tienen para orientar la lectura, al igual que la educación varían en función de cada época y cultura. En concordancia, existen diferentes modelos y conceptos para definir lo que se entiende por comprensión lectora. En nuestro país, la forma en que se lee corresponde a lo que Isabel Solé (1996) presenta como el modelo *bottom-up*, es decir la comprensión se expresa en el sentido de un movimiento ascendente en donde la base (*bottom*) corresponde a la decodificación de símbolos (letras), para continuar con la formación de palabras y textos. En este modelo, el texto es el componente más

---

<sup>3</sup> Acerca de la comprensión lectora multimodal, Frade (2014: 310) dice: “...incluye la posibilidad de leer textos que utilizan varias vías al mismo tiempo escrita, gráfica, y cinestésica de manera que se puede interpretar un texto con imágenes, gráficas, matemáticas y animaciones sin detenerse a ver qué tienen en conjunto, es decir que se relacionan de manera rápida”.

importante y la lectura está dirigida por los datos que pueda proporcionar al lector. Como ya vimos, la Secretaría de Educación Pública equipara la comprensión lectora con la recuperación de datos o bien con velocidad a la que los alumnos pueden decodificar letras o palabras; la elaboración de significados o interpretaciones no es algo que se contemple en los programas de la SEP. Así, la lectura en México se entiende como una actividad meramente receptiva que se lleva a cabo al tiempo que se tiene acceso al código y no al significado.

En contraste con las concepciones de comprensión lectora predominantes en México, tenemos los criterios establecidos por instituciones internacionales como el Consejo de Europa y su Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

El MCER, se ocupa en términos generales de definir seis niveles de competencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2) en cuatro habilidades comunicativas: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión de la lectura. De este documento rescatamos el enfoque de evaluación de conocimientos, pero sobre todo el enfoque de evaluación por desempeño. Es decir, se busca determinar el nivel de comprensión lectora en función de la actuación, de lo que puede hacer el alumno a partir del significado e interpretación de un texto. El enfoque totalmente pragmático del MCER contrasta con la actitud pasiva del lector formado por la SEP (2012) que sólo es receptor y repetidor de información.

Por su parte, la OCDE a través del examen PISA (*Programme for International Student Assessment*) define la competencia lectora como:

La capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> INEE, *México en Pisa 2009*. p. 44

Este enfoque integra tanto los aspectos pragmáticos como el procesamiento de información necesarios para lograr una comprensión lectora que no sea meramente receptiva o pasiva. Para PISA, la medida en que un individuo es capaz de comprender un texto se mide en 6 niveles básicos más un séptimo nivel (1b) que corresponde a los lectores con capacidades por debajo de los mínimos requeridos. Según los parámetros de esa evaluación, el nivel 2 es el mínimo necesario para integrarse a las necesidades de la sociedad actual y los alumnos que tengan desempeños por debajo de ese nivel enfrentan riesgos serios de “no continuar con su educación más allá de la educación obligatoria” (OCDE, 2014: 9).

Como respuesta a los planteamientos sobre los retos educativos identificados por la OCDE, en México se dio inicio a reformas educativas en la educación primaria y secundaria en 2006 y 2008; sin embargo, para 2009 los resultados de la prueba PISA no fueron satisfactorios y de ese año al 2018 no hay prácticamente ningún cambio.

Según los resultados de PISA 2018, México ubicó al grueso de sus alumnos en los niveles 1 y 2 y sólo al 1% en los niveles 5 y 6. Asimismo, calificó en los últimos lugares de los países miembros de la OCDE, con un promedio de 420 puntos en comprensión lectora, en comparación con el primer lugar de Estonia con una media de 523 puntos.

En el contexto de la educación para la sociedad global, los 103 puntos de diferencia, interpretados en términos de habilidades cognitivas, se pueden traducir como la posibilidad de ser en unos años una sociedad que se ocupe únicamente de trabajos manuales con baja remuneración o de ser una sociedad capaz de tener acceso al conocimiento para usarlo y generar soluciones a las múltiples problemáticas del siglo XXI.

Los resultados de PISA ponen en evidencia que, a pesar de que los documentos de la SEP hacen referencia a la definición de comprensión lectora presentada por la OCDE, sus planteamientos para conseguir mayor competencia lectora en México distan mucho de los objetivos planteados en estándares internacionales.

## 1.5 ¿Qué miden los niveles 4, 5 y 6 de PISA?

En *Estímulos de Comprensión Lectora Liberados (2013)*, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa de España analiza muestras de reactivos presentados por PISA en los años 2000, 2003, 2006 y 2009 en el área de comprensión de lectura. Para el análisis de estos reactivos y la valoración de las respuestas, este documento divide los procesos de comprensión evaluados en cuatro secciones:

- 1) Comprensión global
- 2) Obtención de información
- 3) Interpretación e integración
- 4) Reflexión y valoración.

Los puntajes por respuesta correcta se otorgan de manera ascendente, de manera que el mayor número de puntos corresponde a las preguntas de las secciones 3 y 4 respectivamente.

Al hacer un análisis de las habilidades que se evalúan en los niveles altos encontramos que el alumno se enfrenta a ejercicios que miden su capacidad para hacer inferencias, comparaciones y contrastes, para integrar información de más de un texto y para elaborar clasificaciones abstractas para interpretar, proponer hipótesis o hacer evaluaciones críticas de un texto escrito, inferir la información relevante de un texto y evaluar las inconsistencias en el mismo. Todas estas habilidades se dejan de lado, cuando entendemos la lectura como una forma pasiva de recibir información.

## 1.6 ¿Qué necesitamos para alcanzar con éxito a los niveles 5 y 6?

En primer lugar, debemos considerar que todas las habilidades que se miden en estos niveles son procesos cognitivos superiores y no solamente procesos de decodificación y recuperación de información. Por ello es necesario tener en cuenta elementos clave del procesamiento de información como la memoria y la recuperación de información para

trabajar los niveles inferiores. Después, se puede recurrir a las taxonomías existentes e identificar los procesos cognitivos superiores, sobre todo aquellos más afines al objetivo de elaborar una estrategia de comprensión lectora, para que así, podamos desarrollar una estrategia educativa fundamentada en las habilidades de pensamiento de orden superior o, en otras palabras, en los niveles más altos de dichas taxonomías.

# Capítulo 2

---

## La psicología cognitiva y el procesamiento de información

La psicología cognitiva nace a mediados del siglo XX como respuesta a las perspectivas conductistas y a la imposibilidad del conductismo para explicar de manera satisfactoria “el lenguaje, la percepción, el razonamiento y la memoria: los componentes fundamentales de la cognición humana de nivel superior” (Gluck, 2009:28). Según Gutiérrez (2005:8) La psicología cognitiva se ocupa de dos preguntas fundamentales: ¿Cómo es posible el conocimiento? y ¿Cómo se adquiere y progresa?

Así, durante los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, estudiosos de distintas áreas lanzan teorías que buscan explicar la naturaleza del aprendizaje y sus procesos. Entre otras, podemos mencionar a Gordon Bower con el aprendizaje por *insight* (ensayo/error), George Miller y sus estudios acerca de la memoria, en los que adaptó la teoría de la información a la psicología. También a Herbert Simon y sus modelos de manipulación de símbolos en donde explica el funcionamiento de la memoria como una serie de asociaciones entre símbolos que a su vez están relacionados con otros, por lo que se puede almacenar y recuperar una gran cantidad de información. Finalmente, los trabajos de David Rumelhart quien trabajó las representaciones mentales como nodos de información que activan por similitud otros conceptos.<sup>5</sup>

### 2.1 El Procesamiento de la Información

A partir de 1956, se empieza a generar la llamada *revolución cognitiva* que en palabras de Bruner tiene por objetivo *recuperar la mente de la “caja negra” que había planteado el conductismo*. Se trata de una búsqueda que debe los procesos mediante los cuales se logra la construcción de los significados y de las creaciones simbólicas que utilizamos para interpretar la realidad circundante (Hernández, 2013). La revolución cognitiva tenía por

---

<sup>5</sup> Para estos autores ver a Hernández (2013: 120-121) en la bibliografía general.

objetivo generar “una nueva forma de abordar los problemas con propuestas epistemológicas, teóricas y metodológicas alternativas” (Hernández, 2013:120). Sin embargo, el auge de las computadoras llevó a redireccionar los esfuerzos de investigación hacia la forma en que se lleva a cabo el procesamiento de la información y alejó al paradigma de su concepto original: la construcción del significado.

El paralelismo que se estableció entre el procesamiento humano de información y el procesamiento de información que hacen las computadoras llevó a los seguidores de la psicología cognitiva a desarrollar líneas muy diversas de investigación. Por un lado tenemos los trabajos en el área de la inteligencia artificial y por otro los del área de procesamiento de información en los seres humanos con líneas de investigación que se ocupan de la memoria, la solución de problemas, las estrategias cognitivas, las diversas aproximaciones según se trate de expertos y o principiantes, la cognición situada y las propuestas de corte sociocultural (Hernández, 2013:120).

## 2.2 La mente humana y la metáfora de la computadora

A partir de considerar a la computadora y la forma en que procesa la información como metáfora, se considera al sistema cognitivo humano como *un dispositivo “manipulador de símbolos” de capacidad limitada* (Gutiérrez, 2005:139). Estos símbolos toman la forma de modelos mentales con los que se representa el mundo externo y son la base para que las personas procesen y organicen esa información para actuar en consecuencia.

Diversos autores han desarrollado teorías del procesamiento humano de información a partir de establecer analogías entre una computadora y la mente humana; sin embargo, De Vega (1982; citado en Téllez, 2004:39) encuentra varias diferencias entre el procesador de una computadora y la mente humana:

- Un ser humano es capaz de enfrentarse a una gran cantidad de problemas mientras que las computadoras sólo pueden manejar una serie de problemas restringidos y bien definidos.

- Los sistemas de representación que utiliza el ordenador están claramente delimitados, mientras que las representaciones del procesador humano pueden ser analógicas.
- El ordenador sólo procesa información que un operador introduce a partir de sus periféricos de entrada, mientras que el ser humano es capaz de seleccionar información, atendiendo a metas y planes, expectativas, emociones y otros criterios. El procesamiento está condicionado por factores motivacionales de los que son totalmente inseparables.
- La capacidad de almacenamiento de información de la computadora es prácticamente ilimitada y literal mientras que la información almacenada en la memoria humana a largo plazo no es una copia exacta de la realidad, sino que se reconstruye y resignifica continuamente.
- Las computadoras sólo almacenan información e incluso pueden manipularla, pero no pueden conocer.

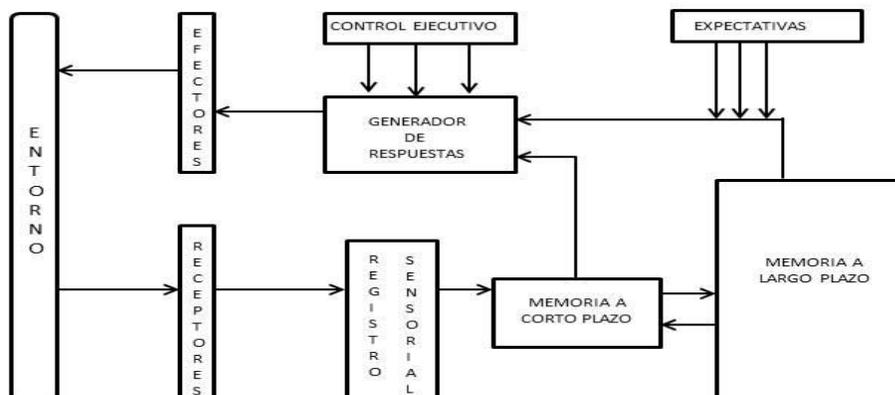
### 2.3 Las representaciones mentales como objeto de estudio

La psicología cognitiva se ocupa del estudio de las representaciones mentales, a las que se considera en sus expresiones biológicas, sociológicas y culturales. El paradigma cognitivo trata de explicar la naturaleza de las representaciones mentales, su construcción y su importancia para las acciones y conductas humanas.

Las representaciones mentales han sido nombradas de distintas formas por los investigadores: “esquemas” (Barlet, Ausbel y Rumelhart), “marcos” (Minsky), guiones (Schank), “planes” (Miller, Galanter y Pribram) “mapas cognitivos” (Neisser), “categorías” (Rosch) “estrategias” (Newell, Flavell y Brown) o “modelos mentales” (Johnson-Laird citado en Hernández, 2013:123) El estudio de las representaciones mentales es importante porque se considera que determinan las formas de actuar de las personas. Las estructuras mentales son las estructuras que el sujeto va reelaborando al tener contacto con el exterior, de manera que, mediante esta dinámica de intercambio, las personas pueden reinterpretar los significados de su entorno.

Uno de los modelos más conocidos en referencia al procesamiento humano de información es el planteado por Gagné y que se muestra en la figura 1.

Figura 1. Modelo de procesamiento de información



Fuente: Gagné, 1990 (tomado de Hernández, 2013:126).

Este modelo parte de que el entorno proporciona información que se capta a través de los receptores o sentidos y pasa por los diferentes tipos de memoria de donde se lleva a un generador de respuestas, el cual se encarga de organizar la respuesta que el sujeto dará como resultado del estímulo a fin de que los efectores (órganos musculares y glándulas) puedan realizar una acción.

#### 2.4 Concepciones globales vs concepciones modulares de la mente

Desde distintas corrientes teóricas, la mente se concibe de dos maneras: 1) como un todo; en cuyo caso se considera que, si se da un deterioro en cualquier parte del sistema de procesamiento, esto afectaría el funcionamiento del resto del sistema y 2) como una serie

de módulos con subsistemas especializados que se encargan de diversas tareas. (Téllez, 2004)

Dentro del modelo modular se considera que los sistemas que constituyen la mente actúan con cierto grado de autonomía y son capaces de establecer procesos de interacción para encargarse de tareas específicas que tienen como objetivo el acceso a tipos específicos de información y la capacidad de procesarla.

El modelo modular se aplica para representar el sistema de procesamiento de lenguaje de forma ascendente, cuando la información fluye en serie de los niveles inferiores de procesamiento a los superiores (de abajo hacia arriba) o viceversa, cuando los subsistemas de un nivel superior proporcionan información a los de nivel inferior de manera descendente (arriba abajo). Esta representación es la que usa Smith (2007) al explicar la forma en que se da el procesamiento de información durante una lectura.

## 2.5 Subsistemas autónomos o en interacción

Si se entiende el funcionamiento mental como un modelo autónomo se sigue que los subsistemas que lo conforman funcionan también con independencia y autonomía y se encargan de procesar tipos específicos de información. En el área de procesamiento de lenguaje podemos hablar de procesadores fonéticos, léxicos, sintácticos o semánticos y se supone que estos procesadores están encadenados de manera secuencial y jerárquica (Téllez, 2004:44) La información procesada por cada uno de los subsistemas es entonces el punto de partida para el sistema inmediatamente superior.

Los modelos interactivos consideran que los subsistemas envían información de uno a otro en cualquier momento y de manera simultánea, sin necesidad de que haya un encadenamiento serial y jerárquico de los procesos de información.

Lindsay y Norman (1977, citados por Téllez: 2004:45) consideran que para que se dé un procesamiento en modelo interactivo es necesario que exista un supervisor central, encargado de coordinar que el proceso se lleve a cabo de la mejor manera. Rumelhart,

entre otros autores ha planteado modelos interactivos para la comprensión de textos escritos en los que interactúan el reconocimiento de palabras, el acceso al léxico, el análisis sintáctico y el análisis semántico.<sup>6</sup>

## 2.6 Memoria

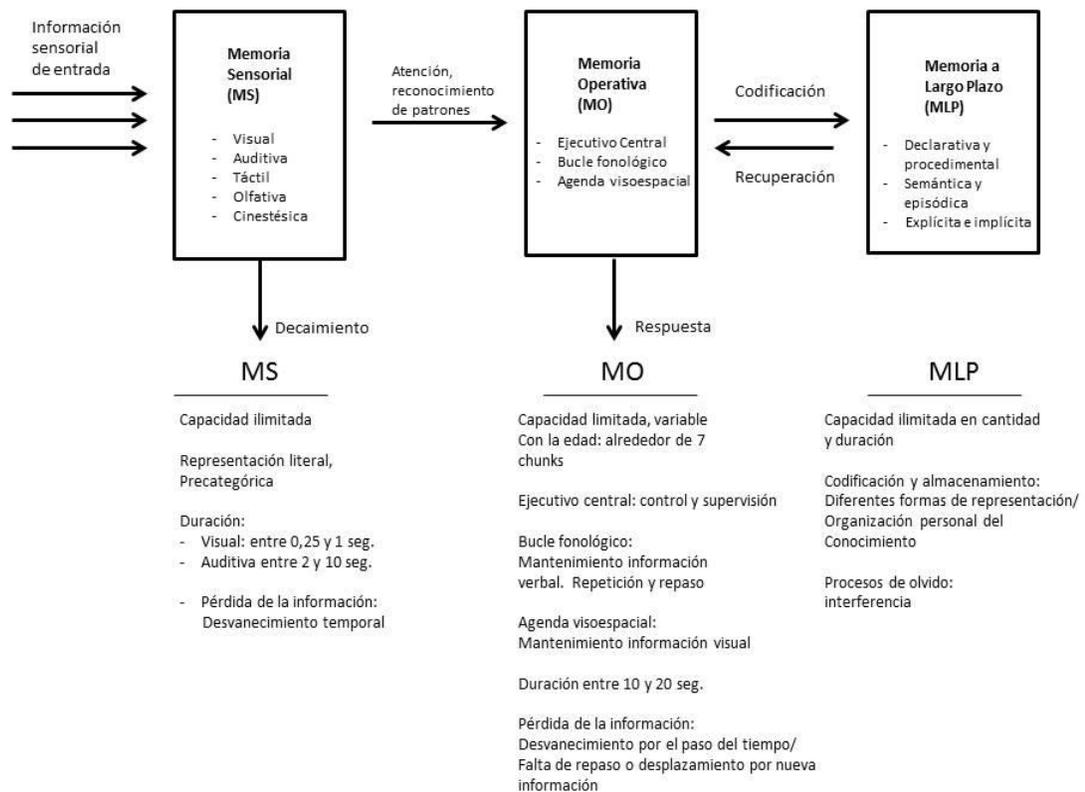
Uno de los elementos principales dentro de la psicología cognitiva es la memoria y la forma en que participa en el desarrollo de las diferentes tareas implicadas en el aprendizaje. Como fruto de las investigaciones al respecto, existen diferentes clasificaciones de las funciones de la memoria que nos llevan a conceptualizarla como un almacén de datos, pero también como la encargada de la ejecución de diversos procesos.

Según un modelo proporcionado por Atkinson y Shiffrin (1968) la memoria se puede clasificar en: sensorial, operativa y de largo plazo. En el siguiente cuadro se mencionan las características principales de cada uno de los tipos de memoria.

---

<sup>6</sup> Para mayores referencia respecto al trabajo de este autor, véase Téllez (2004) en la bibliografía general.

Figura 2. Diagrama de las características de los sistemas de memoria



Fuente: Téllez (2004:59)

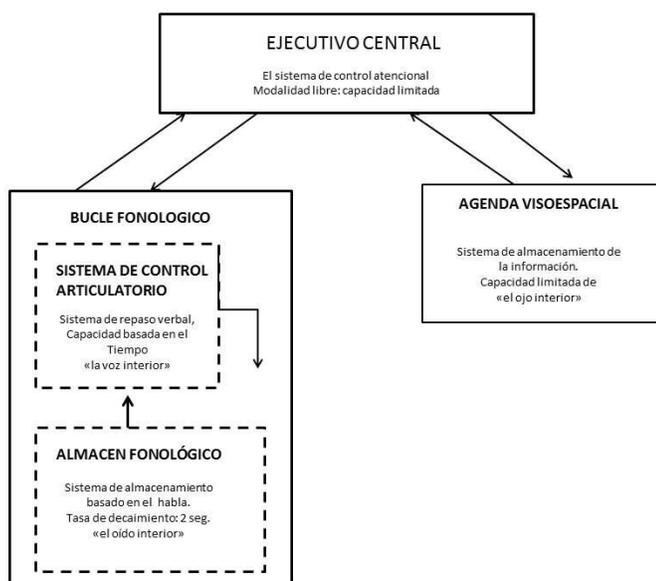
Las memorias sensoriales se definen como las “sensaciones transitorias breves de lo que acabas de percibir cuando has visto, escuchado o probado algo” (Gluck, 2009:170). Para entender los procesos involucrados en la comprensión lectora, la memoria visual desempeña un papel esencial. Es en este tipo de memoria donde se retiene brevemente la información mientras pasa a la siguiente etapa de procesamiento; es también la que nos faculta para retener la información por tiempo suficiente como para percibir la continuidad de un texto al leer o ver una película. Por otra parte, la memoria auditiva o ecoica procesa la información captada a través del oído y forma una huella auditiva.

De toda la información percibida por los sentidos se hace una selección que pasa a la memoria operativa. Aquí, la información se procesa e interactúa con aquella que se conserva en la memoria de largo plazo. La información que se guarda en la memoria

operativa (también llamada memoria primaria, inmediata o de corto plazo) se conserva sólo por un tiempo limitado si no la mantenemos activa. A este tipo de memoria se le puede considerar el núcleo central del procesamiento de información ya que aquí se llevan a cabo los procesos cognitivos, de supervisión y de control de la información por lo que tiene un papel principal en los procesos con los que se logra la comprensión lectora.

En el modelo de Baddeley citado por Téllez (2004:67) podemos observar los tres componentes de la memoria operativa: un ejecutivo central, un bucle fonológico (en donde se procesa la información de tipo verbal) y una agenda visoespacial que es la encargada de procesar los estímulos visuales.

Figura 3. Modelo de memoria operativa de Alan Baddeley



Fuente: Téllez, 2004:67

Los estudios hechos por Miller<sup>7</sup> (1956) concluyeron que la memoria operativa puede manipular 7 ítems con un rango de más menos dos. Esta capacidad tan limitada parece no variar mucho con la edad y establece un límite de 7.6 palabras para adultos de 22.5

<sup>7</sup> Para un análisis más detallado de esta información consúltese el trabajo de Miller *El mágico número siete, más menos dos* (1956).

años; mientras que otros trabajos han encontrado un rango entre 2.5 y 3.6 palabras (Téllez, 2004:69). Asimismo, la diferencia entre la capacidad de manipular información en diferentes edades parece estar más asociada con las estrategias de manipulación de información, que, con un grado de maduración del cerebro, ya que, si el cerebro usa mejores estrategias, dispondrá de mayor espacio para llevar a cabo otros procesos y tareas cognitivas.

Por otra parte, los estudios han encontrado que la información puede permanecer en la memoria de procesamiento entre 10 y 15 segundos (Norman, 1982 citado por Téllez, 2004:69) y es totalmente dependiente de la atención que la persona dedique a la información.

La información puede pasar de la memoria de corto plazo a la memoria de largo plazo. Este proceso requiere que los estímulos se conviertan en representaciones, por lo que es necesario que la información se procese y se integre con el resto de la información almacenada en la memoria de largo plazo. La información que se conserva en ella se reconstruye constantemente, de manera que lo que recordamos no corresponde, necesariamente, al registro exacto de la realidad vivida sino a una reconstrucción y resignificación. Esta idea nos conduce a reconceptualizar la memoria de largo plazo no como un almacén sino como un área de procesamiento de información que está siempre en reconstrucción, “modificando las estructuras previas, interviniendo decisivamente en el recuerdo y en la interpretación de la realidad (...) con objeto de adaptarse a las exigencias del ambiente” (Téllez, 2004:73).

## 2.7 Otros tipos de memoria: semántica y episódica

La memoria semántica es la que se encarga de almacenar la información relativa a los conceptos y al vocabulario, es la que conserva la información de los hechos que se pueden transmitir de una manera diferente a la que se adquirió, mientras que la memoria episódica “guarda la información de eventos vividos, dónde, cuándo y cómo sucedieron” (Téllez,

2004:79) se adquiere en episodios discretos y está ligada a contextos espaciales y temporales, es autobiográfica.

Una de las formas para mejorar las habilidades memorísticas tiene que ver con la profundidad del procesamiento de la información. En un experimento citado por Gluck, Lila Davachi (2003), utilizó la imagenología por resonancia magnética funcional para comparar las áreas del cerebro que se activan ante la tarea de pronunciar y de generar una imagen. El resultado sugirió que la actividad cerebral es mayor cuando se trabaja con imágenes que cuando sólo se pronuncian las palabras. Por otra parte, se ha comprobado que la mera repetición de información no es suficiente para incorporarla a la memoria de largo plazo.

Algunos investigadores como Ross Quillian (1967) han sugerido que la memoria semántica se estructura a través de redes, en las que cada nodo está asociado a una serie de conceptos.

Con base en estas investigaciones, creemos que una estrategia de aprendizaje puede estar basada en esquemas y mapas mentales que incorporen tanto elementos de texto escrito como imágenes. Ambos tipos de memoria se deben activar por medio de la información que se encuentra en un contexto.

## 2.8 Memoria procedimental

Otro tipo de memoria que se encuentra muy relacionado con los objetivos de aprendizaje es la que se encarga de almacenar información relativa a la ejecución de las acciones, las habilidades o formas de proceder. Esta memoria se ocupa del conocimiento que se adquiere mediante la práctica y nos lleva a realizar acciones automatizadas.

## 2.9 La recuperación de información

Existen dos procesos relacionados con la recuperación de información: el reconocimiento y la recuperación. La información que se puede evocar es de muy distinta naturaleza, pero

“parece que nuestra capacidad para reconocer imágenes es mucho mayor que la que tenemos para reconocer información verbal” (Téllez, 2004:76).

De acuerdo con Stanislas Dehaene (2015), el área del cerebro encargada de los procesos lectores tuvo que pasar por un proceso de reciclaje, ya que esta zona evolucionó para recibir estímulos de tipo visual formados por imágenes y no por texto escrito. “Aprender a leer consiste en reciclar una porción de la corteza para que una parte de las neuronas allí presentes reorienten sus preferencias hacia la forma de las letras y sus combinaciones” (Dehaene, 2015:35) El hecho de que la invención de la escritura es relativamente reciente en la historia de la humanidad no permitió que el cerebro desarrollara zonas dedicadas al procesamiento de la información escrita, lo que podría explicar la razón por la cual nos resulta más fácil reconocer imágenes que texto escrito.

Si consideramos esta condición, podremos ver que la recuperación de información adquirida por vía escrita no se da de manera natural, lo que de acuerdo con Norman (1982 citado en Téllez, 2004:76). requiere que las personas utilicen diferentes estrategias para acceder a la información y comiencen o frenen procesos de búsqueda o bien desvíen su atención al llegar a un punto determinado.

Dentro de los procesos de recuperación, encontramos aquellos ligados al significado de las palabras. Esta información se encuentra almacenada en la memoria a largo plazo, al igual que el conocimiento previo que se tiene acerca del tema del texto. Si un lector tiene problemas para recordar el significado del vocabulario o reconocer la información que ya tiene, su nivel de comprensión se verá seriamente afectado (Téllez, 2004:77).

## 2.10 De la memoria a la elaboración de conceptos

El solo hecho de que un lector sea capaz de recordar el vocabulario que se usa en un texto no es condición suficiente para lograr un buen nivel de comprensión lectora. Una vez que se logra identificar la información con los bancos de memoria, se lleva a cabo un proceso de categorización, mediante el cual la información se organiza y se clasifica, lo que nos

faculta para interpretar y predecir lo que está por llegar. “La posibilidad de categorizar los estímulos que provienen del exterior es algo que nos facilita el proceso de adaptación a la realidad, evitamos así que cada nuevo evento sea vivido como nuevo y por tanto la necesidad de un aprendizaje continuo. Esto nos libera de lo particular, permitiéndonos ir más allá de la información dada” (Bruner, 1998 citado en Téllez, 2004:85) A partir del conocimiento previo (memoria) y de la habilidad predictiva se pueden construir hipótesis que se aceptan o se rechazan conforme se tiene acceso a la nueva información.

Para Isabel Solé (1987) la habilidad de construir hipótesis es parte de la enseñanza dirigida a lograr la comprensión lectora, ya que para esta autora la interpretación se da en la medida en que nuestras predicciones se confirman. Cuando esto sucede no hay nueva información sólo se da un proceso de activación de conocimiento, pero en el caso contrario nos encontramos ante la oportunidad de modificar nuestros esquemas y lograr nuevos aprendizajes.

Por su parte, el enfoque del procesamiento humano de información plantea que la capacidad de confirmar, rechazar y/o reconstruir hipótesis nos lleva a detectar diferencias y semejanzas que eventualmente nos llevarán a abstraer conceptos. La definición de conceptos, sin embargo, se considera más allá de los alcances del procesamiento de información ya que su flexibilidad y subjetividad en algunos casos rebasan los alcances de este enfoque.

Las representaciones que se elaboran a partir de los conceptos se pueden expresar en el lenguaje por medio de proposiciones. De acuerdo con el Centro Virtual Cervantes algunos autores definen una proposición como una unidad de significado<sup>8</sup>. Las representaciones de tipo proposicional más común son las redes semánticas.

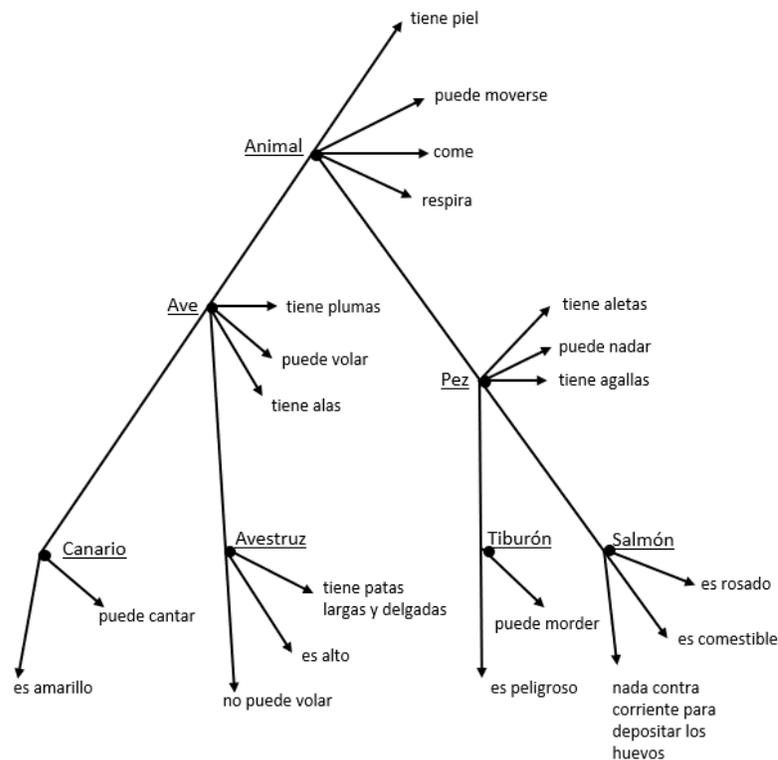
---

<sup>8</sup> [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/proposicion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/proposicion.htm)

## 2.11 Redes semánticas, esquemas, marcos y guiones

El concepto de redes semánticas se inserta en una teoría que plantea que los conceptos se organizan en nodos que a su vez están relacionados con otros conceptos. Los nodos están organizados por jerarquías de forma tal que un concepto ubicado en un nivel alto puede contener una serie de subconjuntos que a vez tienen otros nodos dependientes.

Figura 4. Estructura hipotética de memoria con una jerarquía de nivel 3



Fuente: Collins y Quillian, en Téllez, 2004:92

Al activarse un nodo, se pueden activar también todos los conceptos relacionados, de manera que nuestra actividad mental cuente con los elementos necesarios para generar asociaciones, contrastes, e inferencias que sean la base para crear nuevas ideas.

Por otra parte, tenemos los esquemas, a los que Barlett (1932, citado en Téllez, 2004:95) considera como “agrupaciones de experiencias previas organizadas, lo que permite la utilización organizada y conjunta del conocimiento previo.” A diferencia de las

proposiciones, los esquemas tienen información que proviene tanto de los conceptos como de la experiencia por lo que una diferencia importante es la relativa al uso de la información. Según Pozo (1999:136) la teoría de los esquemas “puede considerarse como una teoría de la representación y utilización de los conceptos almacenados en la memoria”, de esta manera todo el procesamiento de información depende de la activación de los esquemas (Rumelhart, 1984 citado en Pozo 1999:136).

Los esquemas tienen partes fijas y variables de modo que pueden reestructurarse y ajustarse a situaciones nuevas. La generación de nuevos esquemas se da por medio de las analogías que se realizan a partir de esquemas anteriores.

Los guiones o marcos, por su parte, son esquemas que utilizamos para distintas actividades y que están asociados al conocimiento de tipo procedimental.

Tenemos guiones estructurados para un sinnúmero de actividades: ir de compras, ir al cine, ir a una entrevista, ir a una boda, ir a la biblioteca, etc. Cada una de estas estructuras determinan la secuencia de hechos previsibles, así como las posibles interacciones entre los participantes en el suceso” (Norman, 1982; Van Dijk, 1978 citado en Téllez, 2004:98)

El uso de guiones o marcos nos permite hacer predicciones con respecto a situaciones diversas y actuar en consecuencia. En el caso en que nuestra predicción no se vea confirmada por la realidad, los seres humanos tenemos una gran capacidad de adaptación que nos permite reestructurar rápidamente nuestro conocimiento a fin de que los esquemas se adapten a las condiciones que la nueva situación requiere de nosotros.

# Capítulo 3

---

## Elementos, teorías y modelos de lectura

Los niveles de comprensión lectora se ven influidos por una serie de aspectos como la capacidad para decodificar un texto de manera adecuada, el conocimiento que el lector tiene del mundo, el concepto de lectura, la tipología textual, los objetivos de la lectura, el interés que pueda generar el texto y, en general, las formas de leer. En este capítulo se abordarán todos estos puntos a fin de plantear la complejidad de la comprensión lectora.

### 3.1 Lectura y decodificación

Según Stanislas Dehaene, el cerebro humano adquiere a muy temprana edad la organización necesaria para procesar el habla, aunque esta organización no es consciente, por lo que Dehaene dice que “Aprender a leer consiste en tomar conciencia de las estructuras de la lengua oral a fin de vincularlas con el código visual de las letras.” (2015: 32). Para leer es necesario aprender a identificar las letras que forman las palabras y las distintas formas de las letras, así como aprender las convenciones que sigue el lenguaje escrito en un idioma.

Este proceso requiere de la especialización del hemisferio cerebral izquierdo en una región llamada “área de la forma visual de las palabras o caja de letras”. Practicando la lectura se logra que la región del cerebro involucrada responda cada vez mejor al estímulo de la palabra escrita debido a la creciente especialización de las neuronas para trabajar con las letras y los morfemas (Dehaene, 2015:33). Esta información se envía hacia las áreas del lenguaje hablado. Los procesos de atención y conciencia son fundamentales para echar a andar los mecanismos básicos de la lectura.

Si una persona no es capaz de llevar a cabo un proceso de decodificación eficiente, no podrá alcanzar los niveles de automatización necesarios para dirigir sus recursos cognitivos (atención y memoria de trabajo) hacia el significado. De hecho, según Dehaene hay dos rutas para procesar las palabras: la ruta fonológica que utilizamos para decodificar las palabras nuevas y que pasa por un proceso decodificación-sonido-significado y una ruta

más directa que usamos con las palabras frecuentes y que pasa directamente de la decodificación al significado (Ibid., 2015:57-59).

### 3.2 La lectura y sus dificultades

Existe una serie de dificultades y circunstancias que influyen en los niveles de comprensión lectora. En el siguiente apartado mencionaremos primero las que se relacionan con el lector y posteriormente nos ocuparemos de los aspectos del texto que influyen en el nivel de comprensión lectora.

#### 3.2.1 El contexto educativo del lector

La primera circunstancia que actúa a favor o en contra de un lector se relaciona con pertenecer a un entorno que, por sus características, favorece o no las condiciones iniciales para lograr una buena competencia lectora. Es posible que quienes nacieron en familias desfavorecidas social y económicamente tengan menor acceso a libros o materiales de lectura. Puede ser que el nivel educativo de los padres sea bajo, lo cual a su vez repercute en un uso más limitado de vocabulario y en la sensibilización del niño ante la lectura (Dehaene, 2015:69).

#### 3.2.2 Prejuicios y concepciones previas con respecto a la lectura

Se ha comprobado que las ideas y preconcepciones que se tengan sobre el aprendizaje o las materias específicas influyen sobre la cognición. Al respecto Pérez Echeverría nos dice que *los trabajos sobre creencias epistemológicas parten del supuesto de que las personas desarrollamos y mantenemos una epistemología personal sobre la naturaleza del conocimiento que está influida por y, al mismo tiempo influye en, la forma en que nos acercamos al conocimiento y reflexionamos sobre él* (1998:342) Así, las concepciones previas que los alumnos tengan sobre la lectura influirán de manera directa sobre la manera en que se lee y en los resultados que esperan de la lectura.

Si para nuestros alumnos leer significa decodificar con fluidez o bien recuperar información, su acercamiento a los textos escritos se hará desde esta perspectiva y con estos objetivos, lo cual limitará enormemente sus posibilidades de comprensión y el uso de la información a la que tienen acceso mediante la lectura.

Otro aspecto importante es la concepción que los docentes tengan sobre la lectura. Según un estudio reportado por Jiménez (2008:15) las actividades que se realizan en el aula para el aprendizaje y mejora de las habilidades de lectura pueden moverse en un rango que va de la decodificación a la fluidez, la creación de atmósferas propicias para la actividad en el aula y la evaluación, con una incidencia mínima en el ámbito de la comprensión o de la lectura dirigida al aprendizaje o mediante la puesta en marcha de un conjunto de operaciones mentales.

### 3.3. La lectura y sus objetivos

La manera como nos acercamos a la lectura, es decir nuestra manera de leer, está determinada por los objetivos que tiene el lector al enfrentarse al texto (Brown, 1984 citado en Solé: 2007:80) ya que, en función de estos objetivos, se pondrán en marcha y se regularán los mecanismos de que el lector disponga para lograr su meta. Según Smith (2007) hay dos razones fundamentales para leer: obtener información y tener experiencia, y a decir de este mismo autor, *la lectura es experiencia* (2007:70) y la experiencia es el origen del aprendizaje.

Según Solé (2007) los objetivos de la lectura pueden ser obtener información precisa, seguir instrucciones, obtener información de carácter general, aprender, revisar un escrito propio, comunicar un texto a un auditorio, así como practicar la lectura en voz alta, dar cuenta de que se ha comprendido (sobre todo en contextos escolares); o también por gusto.

### 3.3.1 Lectura de ojeada o “rápida”

De acuerdo con un reporte de experimentos presentado por Geoffrey (2009), los lectores logran una mejor comprensión del texto utilizando la lectura de ojeada (*skimming*) en comparación con una técnica de lectura lineal. Esta técnica sin embargo “no ayuda a memorizar detalles ni facilita las inferencias acerca de la información de un texto. Sin embargo, sí permite mejorar la memoria de las ideas más importantes del texto”. (Geoffrey, 2009, p.13). En este reporte se menciona también la conveniencia de practicar esta técnica para la lectura de exploración previa a decidir la conveniencia de leer un texto en detalle; es decir, se plantea la lectura de ojeada como una práctica adecuada para la selección de documentos previa a una lectura más detallada.

Un segundo reporte de experimentos hechos con esta técnica plantea que la lectura de ojeada ayuda a los lectores a trabajar la macroestructura del texto, facilita la obtención de información que puede pasar inadvertida en la lectura más detallada, acelera el procesamiento de nueva información y ayuda a establecer relaciones que aumentan la posibilidad de que la información se recuerde. (Mason, 1982, 416).

Con esta base teórica, la estrategia de aprendizaje plantea como primer ejercicio la práctica de la lectura de ojeada (*skimming*). A través de esta técnica, los alumnos dedican algunos segundos a hacer una lectura rápida del texto con la que tendrán que contestar preguntas sobre las ideas principales del mismo. Con esta actividad se pretende activar los conocimientos previos que los lectores tengan sobre el tema, comenzar a identificar las ideas principales y establecer un primer marco de referencia en cuanto a la estructura del texto. Este primer ejercicio es, por una parte, el primer paso en la construcción de los andamiajes que darán base a nuestro proceso de la lectura de comprensión en particular. Asimismo, a lo largo de nuestra propuesta se practica este tipo de lectura a fin de que el alumno la utilice como una forma más de acercarse a un texto con fines específicos.

### 3.4 El texto

#### 3.4.1 La calidad y los contextos

Los textos presentan diversos niveles de dificultad en cuanto a la calidad de su estructura, selección de vocabulario, cohesión y coherencia. Pero es importante considerar aspectos como los objetivos con los que fue escrito, el público al que va dirigido e incluso los contextos o las circunstancias en los que se dio el proceso de escritura. Para ejemplificar lo anterior podemos citar un texto del tipo de *Una modesta proposición* del escritor inglés Jonathan Swift. Este ensayo constituye un ejemplo, de muchos, que nos ayuda a ilustrar lo importante que es entender las razones que llevaron al autor a escribir con un objetivo muy específico para poder entender la dura crítica y el sarcasmo que en él se expresan. En este caso, conocer el contexto histórico y social en el que se escribió es de primera importancia para lograr un buen nivel de comprensión lectora.

#### 3.4.2 La tipología textual

Las distintas tipologías textuales tienen una serie de convenciones y características que, al conocerlas el alumno, se facilita o dificulta comprender los textos. Así, cada tipo de texto tiene características y convenciones propias que exigen herramientas y formas de lectura diversas.

Esto se vuelve más complejo si consideramos clasificaciones aún más minuciosas como las que menciona Solé (1996) al citar a Kauffman y Rodríguez (1993). Estos autores clasifican los textos por su trama y estructura en descriptivos, argumentativos, narrativos y conversacionales y considerando si su función es informativa, expresiva, literaria o apelativa, lo que, si bien puede ser muy útil en la organización de la enseñanza, multiplica la cantidad de elementos a considerar para lograr un buen nivel de comprensión lectora.

#### 3.4.3 Tipos de textos diferentes a los de uso social

Además de las dificultades anteriores, encontramos inconsistencias entre muchos de los textos y las formas de leer en la escuela y los textos de uso social. Muchos textos, como indica Solé (2006) “tienen sentido de la escuela” pero no siempre son el tipo de textos que

nos conducen a leer para aprender o para interactuar con el mundo de acuerdo con sus circunstancias siempre cambiantes.

De esta manera, encontramos una brecha entre los textos incompletos o adaptados que se usan en la escuela y las actividades de lectura que hacen posible el aprendizaje. El salto de los textos preparados para una clase a los materiales auténticos es muy grande. En el uso social se requiere que los alumnos trabajen con textos con los que deben realizar tareas muy diferentes a las que aprenden en la escuela, por lo que la necesidad de estrategias lectoras en el día a día puede ser totalmente diferente a las formas de leer en la escuela.

### 3.5 La comprensión lectora

La comprensión de lo que leemos es el resultado de dos tipos de operaciones cognitivas: por un lado, las que nos llevan a reconocer y tener acceso al significado de las palabras escritas, y, por otro, las operaciones mentales que intervienen en la interpretación del texto. (Jiménez ,2008:3) La comprensión se trata también de un proceso constructivo en el que el lector interactúa con el texto escrito, pero en tanto que el lector pertenece a una sociedad y a una cultura, los significados del texto no provienen exclusivamente del discurso escrito, sino también del lector y del contexto donde se inserta la actividad (Hernández, 2005:93) En esta interpretación, la comprensión lectora y el acceso al significado se encuentran mediados por elementos culturales, en donde tanto el lector como el escritor leen y escriben a partir de su conocimiento del mundo. Frank Smith (2007:30) lleva estas nociones aún más lejos al afirmar que estructura cognitiva, memoria a largo plazo, información no visual y conocimiento previo son términos alternativos para nombrar a la teoría del mundo elaborada por cada persona. Para este autor, la comprensión y el aprendizaje son fundamentalmente lo mismo, asociar lo nuevo a lo ya conocido (2007:13). De aquí que el nivel de comprensión de un texto esté ligado a la habilidad de los individuos para asociar el contenido de una lectura al conocimiento que hayan obtenido previamente.

Desde esta perspectiva, un factor importante para la comprensión es su aspecto dialógico. En los procesos de comprensión lectora, lector y texto deben entablar un diálogo en donde la significación de lo que el texto dice (o puede decir) cobra vida cuando la voz del lector se pone en contacto con la que infiere que expone el autor (Hernández, 2005:15). El acercamiento a los textos desde una perspectiva dialógica abre las puertas a una gran cantidad de posibilidades de interpretación y de comprensión. A través de la lectura dialógica, el lector puede buscar las claves que lo lleven a entender la intencionalidad y la función de diversos aspectos lingüísticos y la forma en que se insertan y actúan dentro del texto y en la construcción y comunicación de una teoría del mundo.

Otro factor determinante en la comprensión lectora es lo que se entiende por lectura y por la función de un texto. Solé (2007:17) dice que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura. Por otra parte, en relación con el texto, Yuri M. Lotman plantea que los textos tienen dos funciones básicas: la primera consiste en transmitir y la segunda en generar significados (citado en Hernández, 2005). La claridad de estas distinciones es de capital importancia, ya que la perspectiva que se adopte en cuanto a la conceptualización de la lectura y del texto influirá de manera definitiva en nuestra docencia, en los objetivos de la actividad lectora y en la adopción de una actitud pasiva o activa como lector. En otras palabras, las preconcepciones que se tengan sobre la naturaleza de los textos van a determinar la forma de leerlos y la posibilidad de comprenderlos. Si se entiende que la función del texto es la de transmitir, el lector hará lo posible por obtener significados, pero limitará las posibilidades de diálogo con el texto. Por el contrario, si se concibe que la función de un texto es la de generar significados, el acercamiento y las expectativas de la lectura pueden ir más lejos, ya que el lector buscará integrar su conocimiento del mundo a los planteamientos del autor, en un continuo intercambio que compare, contraste y coincida, o difiera de las ideas que se tenían antes de comenzar la lectura, logrando así, como propone Smith, empatar la comprensión lectora con el aprendizaje. El acercamiento a los textos desde su función como generadores de significados desemboca en concebir a los textos, en palabras de Hernández (2005:100), como “dispositivos para pensar”.

### 3.5.1 Modelos y enfoques de la comprensión lectora

Varios modelos buscan explicar el acto lector. Mencionaremos varios de ellos: el modelo proposicional, el modelo de memoria, el llamado de procesamiento abajo-arriba, el llamado de arriba- abajo, el modelo interactivo y el enfoque cognoscitivo.

### 3.5.2 El modelo proposicional

De acuerdo con Duro (1992) este modelo tiene su fundamento en “la teoría sobre la presentación del significado en la memoria” Kintsch (1972) y se basa en comprender cómo el lector representa el significado de unidades a las que se denomina proposiciones. En este modelo, entonces, las proposiciones son las unidades de representación de significado, cuyos contenidos son conceptos léxicos completos [...] Los conceptos proposicionales pueden ser argumentos –entidades sobre las que versa el texto- o predicados –conceptos de carácter relacional o modificadores- (Duro, 1992:228) En el área de psicología el concepto de proposición se refiere a formas de representación del conocimiento a través del lenguaje en las que las uniones entre diferentes conceptos por diferentes nexos conforman una unidad con significado (Téllez, 2004:90).

El enlace coherente de proposiciones da lugar a la microestructura del texto que se almacena en la memoria a corto plazo. La microestructura inicial se enriquece al enlazarse las proposiciones anteriores con las nuevas.

### 3.5.3 El modelo de memoria

En este modelo de lectura planteado por Sanford y Garrod (1981, 1982, 1984,1989 citado en Duro, 1992) la memoria tiene un papel principal, en los procesos en que el lector recupera información y actúa sobre su conocimiento previo. Este modelo establece una

división entre las memorias dinámica y estática por un lado y las memorias del texto y del lector por el otro.

En este modelo, el procesamiento de la lectura comienza cuando la información que se recibe al leer se almacena en la memoria dinámica (memoria a corto plazo) e interactúa con el conocimiento previo que tiene el lector (memoria estática o de largo plazo). La comprensión es el resultado del proceso en que se establecen enlaces coherentes entre los componentes del texto (memoria del texto) en un proceso anafórico<sup>9</sup> simultáneo a la evaluación de la coherencia de lo que se entiende mediante la lectura con el conocimiento previo.

#### 3.5.4 Procesamiento de abajo a arriba

Desde este modelo se concibe el proceso de lectura como *un proceso secuencial y jerárquico* que parte de la identificación y decodificación de las grafías para ascender hacia la identificación de palabras, frases, etc. (Solé, 1987:1). Dado que la letra es el punto de partida, este modelo da mayor importancia al texto que al lector.

#### 3.5.5 Procesamiento de arriba a abajo

Este modelo da prioridad al lector y a todos los elementos con que cuenta para acercarse a un texto, ya que en el procesamiento de arriba abajo, el lector es un ente activo que construye significados y por lo tanto aporta toda su experiencia. En este modelo, a diferencia del anterior, el lector hace uso de sus conocimientos previos para establecer predicciones que se confirman conforme avanza la lectura. Aquí, *el núcleo de la lectura es la comprensión* (Solé, 1987:1) y el papel del lector es de mayor relevancia que el del texto. De acuerdo con Frederiksen (1979, citado en Solé, 1987:2) *se asume que el procesamiento del texto en niveles inferiores (sintáctico, de reconocimiento de palabras, de decodificación) se encuentra bajo el control de procesos inferenciales de nivel superior*. Más que la lectura por letras, palabras y frases, este modelo requiere de la activación de esquemas previos de

---

<sup>9</sup> La palabra *anáfora* hace referencia a elementos que se han mencionado con anterioridad.

conocimiento y del uso de estrategias para la comprensión, así como de la habilidad para relacionar los conocimientos previos con lo que expone el texto.

Tanto el modelo de procesamiento de abajo a arriba como el de arriba abajo muestran debilidades para explicar de manera satisfactoria la forma en que se logra la comprensión. Strange (1980, citado en Solé, 1987:3) identifica las debilidades de la siguiente manera:

Si la lectura fuera exclusivamente de arriba hacia abajo sería muy improbable que dos personas leyeran el mismo texto y llegaran a la misma conclusión general. Sería también improbable que aprendiéramos algo nuevo a partir de los textos si solamente confiáramos en nuestro conocimiento previo. Por razones similares (...) la lectura no puede ser exclusivamente de abajo hacia arriba. Si lo fuera, no habría desacuerdo sobre el significado de un texto. Además, no serían posibles las interpretaciones personales basadas en diferencias tales como prejuicios, edad, experiencias, concepciones, etcétera.

Las objeciones para ambos modelos han llevado a plantear un tercer modelo conocido como modelo de procesamiento interactivo.

### 3.5.6 Procesamiento interactivo

En este modelo el lector activa o efectúa los procesos de comprensión del texto de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba de manera simultánea. Al tiempo que realiza los procesos de decodificación, el lector utiliza la información del texto para elaborar hipótesis que se confirman o se rechazan conforme avanza en la lectura. Según Solé (1987:4).

El procesamiento de arriba a abajo asegura que la información consistente con la hipótesis del lector sea fácilmente asimilada; durante el procesamiento de abajo hacia arriba el lector está atento a aquellas informaciones que no confirman sus expectativas sobre el texto o que tienen un carácter novedoso. Así mediante la interacción de ambos procesos, se tiene acceso a la comprensión.

Para que el lector pueda plantear una hipótesis, es necesario que cuente con esquemas de conocimiento previo que puedan activarse durante el proceso de lectura.

### 3.5.7 El enfoque cognoscitivo

Desde este enfoque se concibe la lectura como un proceso complejo que se inicia cuando el lector recibe la información para que comience a hacer uso de manera consciente o inconsciente de las estrategias que le permitan construir significados (Johnston, 1989 y Romero y González 2001, en Ruíz, 2007:21).

# Capítulo 4

---

## Metacognición

Flavell presenta el término metacognición en los años 70. Se refiere al conocimiento que la persona tiene sobre sus propias cogniciones (Téllez: 2004:130) al “conocimiento sobre el propio conocimiento y los procesos cognitivos y afectivos, junto al autocontrol y la autorregulación de los mismos” (Repetto, Téllez y Beltrán 2002:61 citado en Téllez 2004:131).

Una estrategia educativa en la que el aprendiz es capaz de utilizar sus recursos de manera consciente e intencional para regular y optimizar su aprendizaje estaría desarrollándose en términos metacognitivos.

Las variables que afectan la metacognición son de diversa índole y están relacionadas con variables personales que se refieren al autoconcepto, la conciencia de uno mismo y de nuestros pensamientos y emociones. Influye también el conocimiento sobre el propio conocimiento, el conocimiento de lo que se sabe y de lo que se ignora, el manejo y la aplicación de estrategias y la aplicación de tipos específicos de conocimiento en determinadas circunstancias. Algunos autores como Mateos (2001) incluyen en el área metacognitiva el conocimiento que se tiene sobre otras personas (citado en Téllez: 2004:133).

Uno de los conceptos centrales en el área metacognitiva es el de control, en el que se incluyen los procesos de planificación, supervisión, regulación y evaluación, los que a su vez se realizan antes, durante y después de la tarea.

## 4.1 Control y autorregulación

Es importante, sin embargo, hacer una distinción entre el autocontrol y la autorregulación. Según Díaz, Neal y Amaya Williams (1993 citado en Hernández 2005:102) el autocontrol se refiere a la internalización de instrucciones que da un adulto enseñante por lo que el sujeto depende de otro, aunque el otro se encuentre ausente. Se trata de un proceso de heterorregulación, mientras que la autorregulación es un proceso en el que el sujeto puede hacerse cargo de tomar las decisiones para realizar una actividad. En la autorregulación la capacidad para proyectar, orientar y supervisar las actividades se hace bajo la dirección del propio sujeto. Según estos mismos autores, *la transformación de una función psicológica natural o inferior en otra superior es la tendencia a mayor autorregulación.*

De acuerdo con Hernández (2005:104) las propuestas pedagógicas efectivas combinan a) incentivar que los alumnos tomen decisiones conscientemente, b) que identifiquen y apliquen acciones estratégicas y c) que dominen gradualmente la regulación cognitiva de dichas acciones estratégicas con base en su dominio de habilidades lingüísticas.

## 4.2 Estrategias

Las tareas de aprendizaje implican la movilización de una serie de recursos y procesos cognitivos. Los recursos involucrados van desde los receptores sensoriales, los diversos tipos de memoria, hasta los efectores encargados de generar una respuesta; todos ellos coordinados por un ejecutivo central o cerebro. *Las estrategias son los mecanismos de control de que dispone el sujeto para dirigir sus modos de procesar la información y facilitan la adquisición, el almacenamiento y la recuperación de la información* (Danserau, 1985; Nisbeth y Shucksmith, 1987; Pozo y Postigo 1993; Weinstein, 1988; Weinstein y Danserau, 1985, citado en Gargallo 2000:140) Por otra parte, Monerero y Castelló (1997:54 citado en Téllez 2004:159) definen una estrategia de aprendizaje como:

Un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, acerca de qué conocimientos conceptuales, procedimentales y

actitudinales poner en marcha para conseguir un objetivo de aprendizaje en un contexto definido por unas condiciones específicas.

A partir de estas definiciones y de los planteamientos hechos por Gargallo (2000) - quien dice que una estrategia se tiene que entender más allá de un mero procedimiento y clasificarse como un tipo de conocimiento que se encuentra estrechamente vinculado con la actividad del docente y del alumno, ya que dirige sus esfuerzos hacia un tipo de conocimiento que fomenta su autonomía y los faculta para aprender a aprender- se plantea en la presente tesis que el desarrollo de las capacidades estratégicas de los alumnos debería formar parte de los objetivos planteados en los cursos. En caso de ser así, los objetivos de aprendizaje podrían clasificarse de acuerdo con los tipos de conocimiento que propone Monereo (1997 citado en Gargallo 2000) de la siguiente manera: 1) objetivos conceptuales o declarativos, 2) objetivos actitudinales, 3) objetivos procedimentales y 4) objetivos estratégicos. Al incluir este cuarto tipo de objetivos aseguramos que el componente metacognitivo esté siempre presente.

#### 4.3 Elementos que intervienen en las estrategias de comprensión lectora

##### 4.3.1 Conocimiento anterior e inferencias

La comprensión de la lectura se desarrolla a partir de conocimientos adquiridos con anterioridad. La comprensión depende de nuestra habilidad para relacionar la información de un texto con nuestro conocimiento previo de manera que podamos integrar la información nueva con los esquemas anteriores a la lectura (Solé, 2007:2, Smith, 2007). Una buena parte del conocimiento o esquemas previos se usa para construir inferencias.

Tener la capacidad de hacer inferencias es esencial para lograr un buen nivel de comprensión lectora, su relevancia es tal que Inga concluye que “lo más consistente en el desarrollo de las capacidades de comprensión lectora tiene que ver fundamentalmente con las capacidades inferenciales.” (2015:132), mientras que para Panayiota (2016:63) el nivel de comprensión lectora es proporcional a la habilidad que se tenga para hacer inferencias.

A través de las inferencias el lector puede vincular su conocimiento previo con el texto y hacer deducciones para cubrir los huecos o la información que los autores pudieron dar por sentada. Panayiota retoma la siguiente definición de inferencia: “En el contexto de la comprensión lectora, una inferencia es información que es recuperada de la memoria o generada durante la lectura para llenar información que no está en el texto.” (O’Brien, Cook & Lorch, citado en Panayiota (2016:63). Además, mediante el uso inferencias, el cerebro construye puentes entre piezas de información que se encuentran distantes por lo que su uso contribuye a la coherencia y unidad del texto (Barth et. al, 2016:3).

Dada su importancia, distintos investigadores han explorado diversas formas para mejorar la capacidad de realizar inferencias. Panayiota (2016:65) menciona las siguientes: a) actividades previas a la enseñanza, diseñadas para activar el conocimiento previo y para dirigir la atención de los estudiantes hacia partes importantes del texto; b) cuestionamiento sistemático acerca de las partes claves del texto y su respectiva retroalimentación; c) enseñar estrategias específicas tales como buscar claves y pensar en voz alta; d) autocuestionamiento y e) usar modelos gráficos para llenar los huecos de un texto, según se requiera para hacer inferencias.

Aunado a lo anterior, el lector puede utilizar las inferencias para hacer predicciones acerca de los posibles contenidos de un texto. Este procedimiento ayuda a establecer una secuencia cognitiva en donde quien lee predice y confirma o desecha sus suposiciones. Estas actividades, a su vez, contribuyen a establecer un proceso interactivo en el cual el lector puede establecer un diálogo constante con el texto a través de lo que puede o no encontrar en él.

Finalmente, Frade (2016:51) encuentra en la inferencia la capacidad para construir el propio aprendizaje, ya que, de acuerdo con la autora, la elaboración de inferencias abre la posibilidad de ir más allá de lo escrito. Esto sucede cuando la representación mental que se hace a partir del texto entra en contacto con el conocimiento e intereses del lector y se vincula con la información previa sobre el tema, de esa manera, los mecanismos cognitivos

se activan para elaborar enlaces de ideas y conclusiones y para construir nuevos conocimientos.

#### 4.3.2 La microestructura y la construcción del significado

Las ideas expresadas y desarrolladas en un texto se denominan proposiciones. Es trabajo del lector establecer relaciones entre las proposiciones para tener acceso al significado de un texto. Antes de construir proposiciones es necesario que el lector sea capaz de entender el vocabulario en contexto, así como las funciones de los marcadores del discurso y las relaciones anafóricas que se establecen a lo largo del texto. Es por ello que en el siguiente apartado nos ocuparemos del vocabulario y de algunas estrategias para que, apoyados en claves textuales, el lector pueda acceder al significado de las palabras.

#### 4.3.3 El acceso al vocabulario

La capacidad léxica es una de las condiciones más importantes para la comprensión lectora. Cuando leemos un texto con una gran cantidad de palabras desconocidas, aunque logremos una decodificación eficiente, la comprensión se verá seriamente afectada. La importancia del vocabulario es tal que el estudio de las metodologías, estrategias y taxonomías para su enseñanza es *per se* un área completa de estudio. En este trabajo nos limitaremos a mencionar la enseñanza directa y la enseñanza estratégica de vocabulario.

La enseñanza directa se da cuando el profesor, de manera intencional, hace uso de ciertas palabras clave para que sus alumnos las aprendan y las usen como apoyo en la construcción de conceptos o conexiones. En nuestras escuelas, esta es la forma en que se trata el vocabulario, por lo que se instruye a los alumnos para que, en caso de no comprender una palabra, hagan uso del diccionario. Sin embargo, esta es una forma de leer que interrumpe el proceso lector y que distrae el foco de atención, por lo que, aunque el uso del diccionario es muy importante, pondremos también en práctica una serie de estrategias para lograr el acceso al significado sin emplear el diccionario.

Para lograr nuestro objetivo, haremos uso de la enseñanza estratégica mediante el uso de claves contextuales. En esta modalidad el lector se alecciona en el uso del diccionario y en las formas de llegar a la opción de significado correcto, pero teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra la palabra (McEwan, 2007:89). De acuerdo con Smith (2004:3) deducir el significado a partir del contexto es una de las mejores maneras de obtener el sentido del vocabulario desconocido. En concordancia con esta afirmación, Glass (2021) nos propone algunas formas que hacen posible que los lectores construyan los conceptos que no conocen a partir del uso de prefijos y sufijos, pero también de elementos incluidos en el contexto como el uso de aposiciones, series, definiciones, sinónimos, antónimos y ejemplos. En la estrategia didáctica podremos ver la aplicación de estas propuestas para obtener el significado y sus posibles formas de enseñanza (véase en el capítulo 5 la sesión 7).

#### 4.3.4 Los marcadores discursivos

En este trabajo, tomaremos la definición del Diccionario de Lingüística de la Universidad de Barcelona para hablar de los marcadores discursivos:

Los **marcadores discursivos** o **marcadores del discurso** son expresiones como *esto es, así las cosas, sin embargo, por cierto* y otras unidades lingüísticas especializadas en encadenar los diferentes fragmentos discursivos señalando explícitamente el tipo de relación semántica que existe entre ellos, guiando así la interpretación del discurso que se transmite.

Esta definición, aunque muy general, servirá para trabajar con este tipo de palabras como parte de nuestra estrategia, toda vez que creemos que aprender a establecer relaciones entre las distintas partes del discurso mejorará la comprensión del mismo. En la propuesta didáctica se podrá observar una aproximación a estas palabras tanto desde aspectos semánticos como funcionales (véase en el capítulo 5 la sesión 3).

#### 4.3.5 Las referencias anafóricas

Con la misma intención de que los estudiantes aprendan a establecer relaciones en el texto, es importante considerar las referencias anafóricas que, si bien, sirven para evitar la reiteración de un elemento léxico (Moreno, 2011:95) también pueden afectar el nivel de comprensión, cuando el lector no las tiene en cuenta. El Diccionario Virtual Cervantes define la anáfora de la siguiente forma:

La referencia anafórica o *anáfora* es un mecanismo mediante el cual un elemento del texto remite a otro que ha aparecido anteriormente, denominado *antecedente*. Se establece, pues, una relación interpretativa entre dos unidades lingüísticas en la que la segunda unidad adquiere sentido por su relación con la que se ha mencionado antes.

Esta definición deja en claro la importancia de las relaciones anafóricas para establecer vínculos entre distintas partes de un texto en una relación interpretativa, por lo que las relaciones anafóricas son un aspecto que los lectores deben tomar en cuenta para mantener los referentes adecuados de significado y para conservar la unidad del texto.

#### 4.3.6 Las estructuras textuales y la superestructura

Un tipo de conocimiento que facilita la lectura es el relacionado con las estructuras textuales, ya que al identificar un tipo de texto se activa la información relativa a sus características estructurales, el tipo de información que puede contener, el tratamiento que se da a la información y el tipo de lenguaje que usa. Saber si estamos frente a un texto expositivo, argumentativo o de cualquier otro tipo faculta al lector para tener expectativas y predicciones que harán posible la comprensión lectora. Al conocimiento que se tiene sobre los diferentes tipos de texto se le ha denominado superestructura o macroestructura.

#### 4.4 Elementos para lograr un buen nivel de comprensión lectora

Para la OCDE (2017:32), la competencia lectora incluye distintas fases. La primera consiste en decodificar y recuperar información, la segunda en integrar e interpretar, la cual implica “procesar lo que se lee para construir una representación interna del significado del texto”; finalmente, se deben llevar a cabo los procesos de reflexión y evaluación.

Por su parte, Laura Frade (2014:210) menciona una lista de habilidades necesarias para la lectura, en las que incluye habilidades de decodificación, de acceso al léxico, sintácticas, semánticas, de análisis de texto, de síntesis de texto, de interpretación convencional, para la interpretación propia, de inferencia, para la elaboración de un juicio sobre el texto y habilidades para el aprendizaje a partir de la lectura.

A estas listas debemos agregar que de acuerdo con los postulados del constructivismo, el lector es un ente en interacción que “procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencia previa, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que permanece activo a lo largo del proceso, enfrentando obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información que mediante la lectura ha obtenido” (Solé, 1996:2).

#### 4.5 En busca de una estrategia integradora

Hoy en día, las distintas corrientes que se ocupan de proponer teorías sobre el aprendizaje hacen propuestas considerando sólo los postulados propios de su paradigma, a pesar de la insistencia cada vez mayor de que las capacidades humanas de aprendizaje y comprensión van más allá de los procesos de adquisición de información e incluyen componentes tanto endógenos como exógenos. Frade (2016:35) menciona como habilidades psicológicas previas para la lectura; la discriminación auditiva y visual, la atención, los distintos tipos de memoria, la lateralidad, el esquema corporal, la coordinación motora fina y gruesa, la articulación, el lenguaje, las funciones ejecutivas lectoras que según la autora “nos permiten elegir el estímulo y planear sobre él”, es decir, nos permiten decidir

si queremos leer o no y si deseamos hacer uso de estrategias metacognitivas. A lo anterior debemos de sumar aspectos como el conocimiento del mundo (Bruning, 2012:263), la motivación intrínseca y extrínseca y el autoconcepto (Bruning, 2012:115,131).

En fechas más recientes el paradigma histórico-cultural ha tenido auge por su concepción del aprendizaje y sus procesos. En este paradigma, el lenguaje tiene un papel principal, ya que se le considera el principal instrumento de mediación del pensamiento. “El lenguaje tiene dos facetas integradas en cuanto a mediador semiótico: por un lado, es un instrumento cultural que se emplea para comunicar significados, pero también dadas sus potencialidades permite pensar en forma conjunta (nos permite “interpensar” y construir conocimientos en forma compartida, y, por otro lado, es un instrumento psicológico que se usa para organizar los pensamientos y para planificar y reflexionar sobre ellos (p. ej. el habla interna, la autorregulación cognitiva).” (Mercer, 2001 citado en Hernández, 2005:87). Estas concepciones enriquecen la perspectiva de la comprensión lectora para poder entenderla también como un proceso eminentemente social en el que se deben activar funciones psicológicas superiores pero que al mismo tiempo requiere que el lector cuente con conocimiento social.

Por lo anterior, la estrategia aquí presentada adoptará un enfoque de constructivismo cognitivo, en donde el desarrollo de habilidades para la lectura se realice de manera escalonada y graduada, ejercitando en primer lugar las habilidades que corresponden a los niveles más bajos de la taxonomía<sup>10</sup>: recordar, entender y aplicar para posteriormente poner en práctica el análisis, la evaluación y la creación, con el eje de lo metacognitivo planteado de manera transversal. De igual manera, se promoverá el aprendizaje cooperativo y entre pares para enriquecer el conocimiento social de los alumnos.

#### 4.6 Tiempo de aplicación de la estrategia

De acuerdo con los especialistas, el esfuerzo para aprender se optimiza cuando se trabaja en intervalos de 60 a 90 minutos y posteriormente se toma un descanso. Gerber (2014) cita

---

<sup>10</sup> En el apartado 4.7 de este capítulo se encontrarán las taxonomías a las que hace referencia este punto.

experimentos llevados a cabo por Erikson *et al.* en donde se pudo comprobar que un violinista promedio y uno de élite practicaban durante el mismo número de horas con resultados muy distintos, la diferencia –según los resultados del experimento- radica en los intervalos de tiempo y la forma en que realizaban esa práctica:

Los músicos promedio, descubrieron [los investigadores], distribuían su práctica a lo largo del día. Una gráfica incluida en el reporte, que muestra el tiempo promedio dedicado a la práctica a lo largo de las horas de vigilia es prácticamente plana.

Los músicos de elite, en contraste, consolidaron su trabajo en dos periodos bien definidos. Cuando se relaciona el tiempo promedio dedicado a la práctica con las horas de vigilia, hay dos picos prominentes: uno en la mañana y uno en la tarde.

De hecho, entre más alto sea el nivel del músico, más pronunciados son los picos. Para los mejores músicos de todos – el subconjunto de elites cuyos profesores pensaban que irían a tocar a una de las dos orquestras más reconocidas de Alemania- no había desviación de un horario de dos sesiones al día. La separación del trabajo y el esparcimiento tenía efectos muy marcados en otras áreas de la vida de los músicos.<sup>11</sup>

Así, los resultados de este experimento parecen fundamentar la conveniencia de plantear estrategias que lleven al alumno a utilizar el pensamiento enfocado durante períodos determinados de tiempo, 90 minutos como máximo, con repeticiones regulares de los aprendizajes, ya que, de acuerdo con el experimento citado, este es el modo en el que el cerebro logra mejores resultados.

---

<sup>11</sup> <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1993-40718-001>. Traducción propia.

#### 4. 7. Las taxonomías cognitivas y las habilidades de pensamiento de orden superior

En *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Benjamín Bloom propone una clasificación de las metas de los objetivos de la educación, para ello define con claridad los términos a los que se refieren esos objetivos a fin de unificar criterios entre educadores, evaluadores y diseñadores de currículo para que puedan “planificar las experiencias de aprendizaje y preparar los medios adecuados para la evaluación” (Bloom, 1975). Así, el nivel de profundidad de un conocimiento se puede medir en una escala de seis niveles de la siguiente manera:

- 6.- Evaluación
- 5.- Síntesis
- 4.- Análisis
- 3.- Aplicación
- 2.- Comprensión
- 1.- Conocimiento

En este esquema los niveles inmediatamente anteriores son necesarios para alcanzar un nivel superior.

En 2001, Anderson y Krathwohl hicieron una revisión del dominio cognitivo de la Taxonomía de Bloom y presentaron una nueva versión en donde consideran los niveles como procesos. De aquí que en la taxonomía de Anderson se utilicen verbos y no sustantivos, además de hacer algunos cambios en lo relativo a las categorías que se deben tomar en cuenta. En el siguiente esquema podemos ver el comparativo de la taxonomía propuesta por Bloom y las modificaciones realizadas por Anderson y Krathwhol.

Figura 5. Comparativo de la Taxonomía del dominio cognitivo de Bloom vs la revisión propuesta por Anderson y Krathwohl



Tomado de: Nani et al. (2019).

En 2002, Krathwohl presentó una nueva revisión de la taxonomía revisada en donde conserva la nomenclatura de Anderson para los distintos niveles, pero reorganiza las subcategorías y, sobre todo, propone el uso de una tabla de dos dimensiones para ubicar los objetivos educativos.

En la nueva propuesta de Krathwohl encontramos en el eje vertical los tipos de conocimiento y en el horizontal seis dimensiones para describir el proceso cognitivo. De esta manera, los objetivos de aprendizaje se deberán ubicar en el cruce de los dos ejes de la tabla. Es de particular relevancia la inclusión de un nivel para la metacognición dentro de los tipos de conocimiento.

Tabla 9 Dimensión de los procesos cognitivos

Dimensión de conocimiento	Recordar	Entender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
A. Conocimiento factual						
B. Conocimiento conceptual				X		X
C. Conocimiento Procedimental						
D. Conocimiento metacognitivo						

Tomada de Krathwhol (2002)

A partir del trabajo de Krathwohl, los investigadores Peter Afflerbach, Byeong-Young Cho y Jong Yun Kim (2015) desarrollaron una nueva propuesta de taxonomía enfocada a la lectura y muy en particular a las habilidades de pensamiento de orden superior, es decir, su propuesta se enfoca en los niveles cuatro, cinco y seis de la taxonomía revisada: analizar, evaluar y crear. En su propuesta caracterizan la lectura desde las habilidades de pensamiento de orden superior como a) dirigida hacia objetivos b) activa y c) autorregulada. Asimismo, plantean un marco de evaluación de habilidades lectoras. A continuación, se presenta dicho marco.

Tabla 10. Marco conceptual para evaluar del pensamiento básico al complejo en la lectura

<b>Taxonomía revisada. Dominio Cognitivo</b>	Ejemplos de habilidades y estrategias de lectura relevantes para la taxonomía revisada.	Actividades para tipos específicos de pensamiento.
<b>Recordar</b>  Reconocer  Evocar	Determinar los significados de las palabras mediante el acceso a la memoria semántica.  Evocar información que está expresada de manera explícita en el texto.	Pruebas cloze para evaluar conocimiento de vocabulario.  Preguntas de opción múltiple que se enfoquen en la evocación de los significados de las palabras o de la información explícita en el texto.
<b>Entender</b>  Interpretar Ejemplificar Clasificar Resumir Inferir Comparar	Identificar y construir relaciones causales entre una serie de elementos previos y anticipar eventos subsecuentes.  Identificar y resumir las ideas principales por medio del discernimiento entre la información	Elaboración de un <i>story map</i> que describa la anticipación del lector y su entendimiento de la trama de la historia y del desarrollo de los personajes.

Explicar	importante y la no importante dentro del texto.	Resumen escrito que incluya las ideas principales y los detalles de apoyo que el autor presenta en el texto
<b>Analizar</b>  Diferenciar Organizar Atribuir	Segmentar el texto en ideas y unir las utilizando las palabras y frases como claves para obtener la organización general de la información del texto.  Identificar y construir los vínculos semánticos entre y a través de distintas fuentes para construir un entendimiento general del texto.	Organizador gráfico o representación visual de las relaciones complejas entre los conceptos y los componentes.  Análisis de las características de varios textos con puntos de vista diferentes que representan el entendimiento de cómo cada texto trata cierto tema y las relaciones intertextuales (por ejemplo: apoyo, contradicción, afirmación)
<b>Aplicar</b>  Ejecutar Implementar	Aplicar el entendimiento de conceptos ecológicos complejos, así como de mecanismos aprendidos en textos científicos en las investigaciones del ecosistema local.  Usar el conocimiento de los principios fundamentales obtenidos mediante la lectura de la confrontación y revisión de las concepciones erróneas del lector acerca de fenómenos científicos relevantes.	Bibliografías anotadas que incluyen perspectivas diversas, afirmaciones y evidencia relacionada a una controversia que el lector hace a partir de un texto.  Ensayo de reflexión que compare y contraste el conocimiento previo del lector y la información obtenida a partir de la lectura y que identifique las inconsistencias entre los textos.
<b>Evaluar</b>  Revisar, criticar	Evaluar la confiabilidad de un texto al examinar su autor, el contexto en el cual fue escrito y publicado y cómo se asocia con otros textos.	Rúbricas críticas para verificar y evaluar textos como fuente de lectura sobre un período histórico.

	Juzgar la relevancia de los objetivos del texto y la validez de la información.	Discusión dirigida por un par acerca de los argumentos y contraargumentos aprendidos en diferentes textos.
<b>Crear</b> Generar Planear Producir	Identificar problemáticas y generar preguntas de investigación mientras se leen, se examinan y se seleccionan los textos que se consideran útiles para lograr los objetivos.  Construir un texto nuevo a partir de la reconstrucción de la información obtenida en diversos textos para formar la base de conocimiento para la escritura.	Preguntas de investigación que reflejen el entendimiento de los textos leídos y que guíen la investigación en archivos para reunir y sintetizar fuentes relevantes.  Presentación profesional de un plan exhaustivo, basado en el aprendizaje de múltiples textos, que sugiera soluciones
<b>Reflexionar</b> Metacognición Monitorear Controlar Revisar	Detectar un problema de comprensión en uno o múltiples textos e intentar resolver el problema detectado buscando información en otros textos.  Reenfocar el objetivo de la lectura cuando se encuentra demasiada información en una lectura compleja de hipertexto y revisar las estrategias de lectura.	Reportes de pensamiento en voz alta en donde el lector refleje sus procesos de pensamiento estratégico y de monitoreo para la comprensión.  Lista de verificación para autoevaluación que sirva como guía hacia el pensamiento de orden superior en la lectura.

Fuente: Afflerbach et al. (2015: 206-209) Traducción propia.

Los investigadores mencionados utilizan como documentos de referencia el National Assessment of Educational Progress (NAEP)<sup>12</sup> y el Common Core State Standards<sup>13</sup> (CCSS) y es, en particular en el segundo documento en donde se establecen las habilidades lectoras con las que debe contar una persona antes de iniciar su formación universitaria. Un simple vistazo a dicho documento es suficiente para advertir que tanto la formación como la evaluación de los estudiantes se plantean desde las taxonomías de desarrollo cognitivo.

Ahora bien, como mencionan Afflerbach et al. (2015:210), para desarrollar las habilidades de pensamiento de nivel superior es necesario contar con las de los niveles anteriores, por lo que se debe pasar por todos los niveles de la tabla para lograr el desarrollo sólido de la comprensión lectora. Asimismo, el uso de los verbos inherentes a las actividades de cada nivel de la taxonomía nos habla del tipo de actividades que los alumnos deberán realizar a fin de alcanzar el nivel de pensamiento que se desee trabajar.

---

<sup>12</sup> The Nation's Report Card. (2022). *NAEP Long-term Trend Assessment Results: Reading and Mathematics*. <https://www.nationsreportcard.gov/highlights/ltt/2022/>

<sup>13</sup> Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects (2010) p.62 [https://learning.ccsso.org/wp-content/uploads/2022/11/ELA\\_Standards1.pdf](https://learning.ccsso.org/wp-content/uploads/2022/11/ELA_Standards1.pdf)

## Capítulo 5

---

Propuesta para integrar a México en estándares internacionales altos de comprensión lectora

En concordancia con los planteamientos hechos en el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, en donde se indica que si la educación y el aprendizaje quieren ser eficaces ante los retos del futuro, deben considerarse cuatro pilares fundamentales: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser*<sup>14</sup>, nuestra propuesta aborda el problema de la comprensión lectora a partir de los dos primeros pilares y en función de los resultados aportados por las pruebas PISA (2018) y Planea (2017). Nuestra fundamentación teórica utilizará perspectivas diversas.

Para empezar, partiremos de la distinción que la OCDE hace entre lectura y competencia lectora, la primera, nos dice, puede interpretarse como lectura en voz alta o decodificación, mientras que la competencia lectora se define como:

Entender, usar, evaluar, reflexionar e involucrarse con textos para alcanzar objetivos propios, para desarrollar el conocimiento y potencial de cada uno y para participar en la sociedad (OCDE, 2019).

En el mismo documento, encontramos que la competencia lectora requiere del uso de estrategias de procesamiento de información en las que se incluyen habilidades de análisis y síntesis, así como conseguir e interpretar información relevante proveniente de diversas fuentes.

A partir de estas definiciones podemos observar que la competencia lectora está directamente relacionada con el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, mismas que facultan al lector para interactuar con el texto. Este es un concepto que no se

---

<sup>14</sup> Delors), J. y Al Mufti, In'am (coautor) *La educación encierra un tesoro: Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. P. 34

contempla en los temarios de educación básica de la SEP, en donde la calidad de la lectura se determina a partir de la velocidad con que el alumno logre decodificar palabras.

La propuesta de esta tesis tiene como objetivo contribuir a cerrar la brecha entre la competencia lectora de la que habla la OCDE y la lectura de nuestros estudiantes. Se basa en el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, que actuarán como los intermediarios para lograr nuestros objetivos. Consideraremos el concepto de objetos intermediarios del conocimiento que Egan Kieran (2000) desarrolló a partir del trabajo de Vygotsky.

En concordancia con estos autores, partimos de la idea de que el lenguaje y los procesos cognitivos y metacognitivos median entre los seres humanos y los textos que van a leer y comprender. Proponemos una estrategia que, fundamentada en los avances en las ciencias cognitivas, busca formar lectores estratégicos con el objetivo de que con la práctica automaticen el uso de estas estrategias y mejoren su competencia lectora. Asimismo, como fundamento teórico de nuestra propuesta, utilizaremos el marco para evaluar habilidades de pensamiento en la lectura elaborado por Afflerbach et al. (2015) y la taxonomía de dominio cognitivo que dichos autores proponen.

La secuencia didáctica que proponemos está organizada en diez sesiones, en las cuales se trabajan en orden ascendente, de lo más sencillo a lo más complejo, los distintos niveles de las habilidades de pensamiento.

## 5.1 Secuencia didáctica

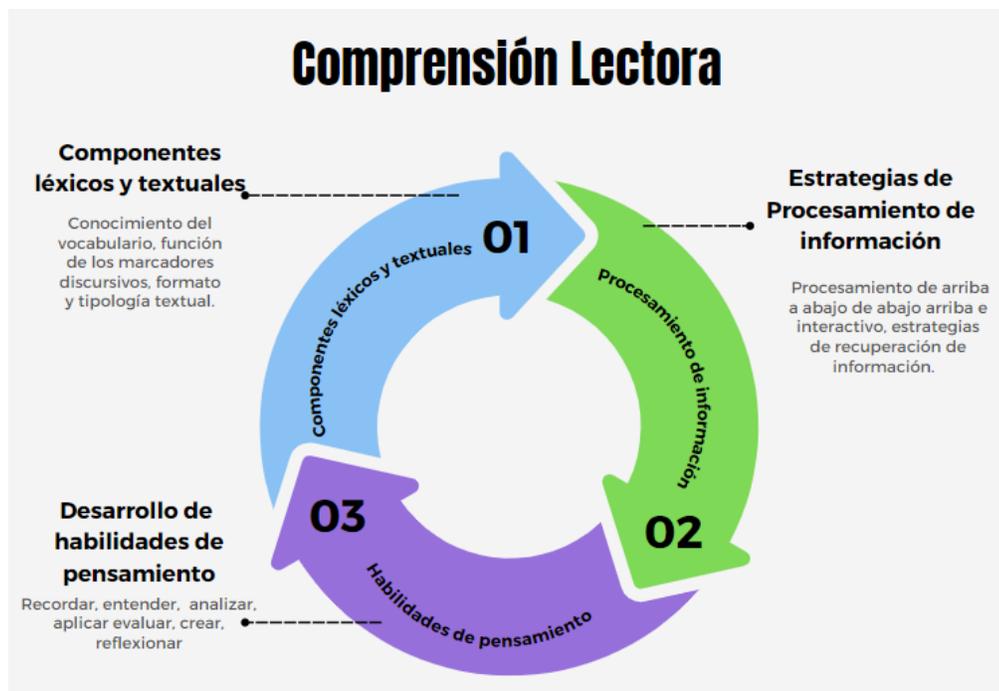
En el siguiente apartado presentaremos una estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora de alumnos de educación media superior.

Esta estrategia parte de los siguientes supuestos: 1) la comprensión lectora es una actividad cognitiva de nivel superior 2) existe una serie de factores que actúan como intermediarios para lograr dicha comprensión 3) estos factores son tanto de índole

lingüística como cognitiva y 4) dichos factores se pueden enseñar, aprender y ejercitar por medio del diseño de las estrategias que favorezcan su desarrollo.

Para ello y, principalmente, con la integración de los trabajos de Solé (2007), Frade (2016), Afflerbach et al. (2015), las propuestas de la psicología cognitiva y la taxonomía de Krathwhol (2002) trabajaremos la comprensión lectora a partir de tres ejes: componentes léxicos y textuales, estrategias de procesamiento de información y desarrollo de habilidades de pensamiento.

Figura 6. Ejes de trabajo para mejorar la comprensión lectora



Fuente: Elaboración propia

## I. Componentes léxicos y textuales:

1.- En este eje de trabajo, la estrategia se ocupará de la selección léxica, de reflexionar sobre qué tipo de palabras se usan, cuál es su significado y cuál es la

intención del autor al usar estas palabras. Aquí nos ocuparemos también de cómo y para qué se usa un marcador discursivo.

2.- Analizaremos también la posición en que aparecen los distintos componentes léxicos y textuales, es decir qué implica que cierta información se presente al inicio, en la parte central o al final.

3.- Reflexionaremos sobre el uso de elementos no textuales tales como el formato: elementos y distribución de texto en un mensaje, carta, artículo académico, de periódico o de revista, y la tipología textual: reporte, nota, carta, ensayo, etcétera.

4.- Se hablará de la intencionalidad del autor y de cómo se puede hacer explícita mediante la tipografía y el uso de ciertos elementos visuales que son parte del subtexto. Todo esto desde el conocimiento de que el concepto texto va más allá de la palabra escrita y que incluye mucha información que no se expresa directamente.

## **II. Estrategias de procesamiento de información:**

1.- En esta parte nos ocuparemos de los modelos de lectura de arriba abajo, de abajo a arriba e interactivo.

2.- Haremos uso de técnicas de almacenamiento y recuperación de información como subrayar, anotar y elaborar mapas mentales.

## **III. Habilidades de pensamiento**

1.- Las habilidades de pensamiento de las que se ocupa la estrategia son las planteadas por Afflerbach et al. (2015), es decir recordar, entender, analizar, aplicar, evaluar, crear, reflexionar. Todas ellas se encontrarán especificadas tanto en los objetivos como en los formatos de planeación y en los instrumentos de evaluación.

## 5.2 Objetivos de la estrategia

### 5.2.1 Objetivo general:

Que los alumnos mejoren su comprensión lectora a través del uso de estrategias de procesamiento de información y de habilidades de pensamiento de orden superior.

Para lograr el cumplimiento de nuestro objetivo general, desarrollaremos cada una de nuestras sesiones a partir de objetivos específicos. Como ya hemos mencionado, las habilidades de pensamiento de orden superior se desarrollan a partir de las habilidades de pensamiento de orden inferior, por lo que los objetivos específicos de nuestra estrategia se presentan considerando el orden de estas habilidades en la taxonomía de Afflerbach para la comprensión lectora. Así la sesión 1 tendrá como objetivo el desarrollo de habilidades que corresponden al nivel más bajo de la taxonomía mencionada. La sesión 2 se ocupará del segundo nivel de la taxonomía y así sucesivamente.

### 5.2.2 Objetivos específicos:

<b>Sesión 1</b>  Recordar,  reflexionar.	<b>Que los alumnos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Apliquen técnicas de selección y recuperación de información</li><li>• Se familiaricen con el concepto de estrategias de lectura</li><li>• Reflexionen sobre sus formas de leer</li></ul>
<b>Sesión 2</b>  Recordar, entender,  aplicar	<b>Que los alumnos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Analicen la importancia de los marcadores discursivos y las referencias anafóricas para reconstruir un texto.</li><li>• Recuperen información y distingan la información importante de la no importante según un objetivo de lectura.</li><li>• Realicen predicciones en función de los contenidos del texto.</li></ul>

<p><b>Sesión 3</b></p> <p>Recordar, aplicar, analizar, reflexionar.</p>	<p><b>Que los alumnos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilicen los marcadores discursivos como guías de razonamiento.</li> <li>• Establezcan diferencias y conexiones entre dos textos</li> </ul>
<p><b>Sesión 4</b></p> <p>Analizar, reflexionar.</p>	<p><b>Que los alumnos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendan a deducir significados a partir del uso de prefijos y sufijos.</li> <li>• Reflexionen sobre la importancia de los prefijos y sufijos.</li> </ul>
<p><b>Sesión 5</b></p> <p>Evaluar, analizar</p>	<p><b>Que los alumnos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entiendan la diferencia entre lectura literal y la lectura entre líneas.</li> <li>• Identifiquen la intencionalidad del autor a partir del análisis de referencias textuales y contextuales.</li> <li>• Interpreten y deduzcan significados no expresados directamente en un texto.</li> </ul>
<p><b>Sesión 6</b></p> <p>Entender, analizar.</p>	<p><b>Que los alumnos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Practiquen la lectura entre líneas y las inferencias.</li> <li>• Utilicen el contexto para deducir significados.</li> <li>• Entiendan la lectura como una actividad cognitiva y no sólo de decodificación y/o recuperación de información.</li> </ul>
<p><b>Sesión 7</b></p> <p>Analizar, evaluar.</p>	<p><b>Que los alumnos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilicen estructuras textuales para deducir significados.</li> </ul>

<p><b>Sesiones 8, 9, 10</b></p> <p>Recordar, entender, aplicar, analizar, evaluar, crear, reflexionar.</p>	<p><b>Que los alumnos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apliquen los conocimientos y técnicas de lectura aprendidas a lo largo de la estrategia.</li> <li>• Aprendan técnicas de planeación de proyectos.</li> <li>• Reflexionen sobre sus prácticas lectoras y las herramientas que pueden aplicar para procesar y comprender información.</li> </ul>
--	--

Como se podrá observar, en cada uno de los objetivos también se desglosan actividades en las que los alumnos utilizarán las habilidades de pensamiento que deseamos desarrollar.

### 5.3 Metodología de la estrategia didáctica

Nuestra estrategia se divide en tres fases:

- 1 En la primera fase, buscaremos lograr una decodificación eficiente mediante el desarrollo de actividades que faciliten el acceso al código escrito y a su estructura semántica. Se trata de poner en marcha estrategias para construir o lograr significados a partir de los elementos del mismo texto. En esta fase, al tiempo que se construyen los accesos al significado nos ocuparemos del trabajo relativo a la elaboración de la microestructura y de los aspectos involucrados en su construcción.
- 2 Conforme la estrategia avance, buscaremos que en la fase dos se dé un salto cualitativo a la comprensión, trabajando las habilidades de análisis y evaluación. Aquí integraremos lo aprendido anteriormente para realizar tareas que buscan obtener información a partir de la aplicación de las habilidades de razonamiento y deducción. El objetivo en esta fase es contar con los elementos lingüísticos y cognitivos necesarios que nos permitan realizar una lectura entre líneas a través de las inferencias.
- 3 En la tercera fase, nos ocuparemos de trabajar con habilidades cognitivas de nivel superior. A estas alturas de nuestra estrategia buscaremos incorporar todos los niveles anteriores para alcanzar la lectura a través del razonamiento que se ocupa también de la evaluación de los contenidos y del uso de la información aplicada a tareas y proyectos.

A lo largo de la estrategia nos acompañarán dos nociones esenciales: la lectura activa y la metacognición. Nuestro lector ideal se ocupará de trabajar con textos a partir de una construcción y reconstrucción de lo que entiende por lector y por lectura, así como de los alcances de estos conceptos. Buscamos desarrollar un lector consciente de su propio desarrollo cognitivo y de sus posibilidades para mejorarlo. Es por ello que en las rúbricas de evaluación se hace uso de la autoevaluación y de la coevaluación, para que el alumno reflexione acerca del desarrollo de sus propios procesos cognitivos y de su aprendizaje.

Todos los instrumentos de evaluación se podrán consultar en el anexo 1 de este documento.

Deseamos que al final de los ejercicios, el alumno sepa que cuenta con una gran cantidad de estrategias que puede usar, desechar o intercambiar para alcanzar sus metas. Si logramos los objetivos planteados, nuestro lector será una persona que posea una mayor conciencia del lenguaje y de los procesos involucrados en su comprensión lectora.

No omitimos reiterar que, en nuestro país, la lectura en lengua española y las actividades para su aprendizaje se abordan desde otras perspectivas. Es una realidad que en nuestro sistema educativo no contamos con una clase en donde se tenga por objetivo desarrollar habilidades de comprensión lectora. Por ello, aunque la estrategia didáctica se ubica en el contexto del Colegio de Ciencias y Humanidades, se puede insertar en el programa de cualquier semestre de bachillerato y aplicarse como parte de las actividades del Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación, o bien aplicarse de manera independiente.

## ESTRATEGIA DIDÁCTICA

<b>Institución educativa:</b> Colegio de Ciencias y Humanidades	<b>Sesión 1</b>
<b>Asignatura:</b> Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación 1, 3	
<b>Nombre de la actividad académica:</b> Técnicas de selección y recuperación de información Niveles: Recordar, reflexionar.	
<b>Fase 1</b>	

Habilidades o aspectos cognitivos:	Contexto:	Duración:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuperación y almacenamiento de información.</li> <li>• Memoria a corto y largo plazo.</li> <li>• Metacognición.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ CCH Azcapotzalco</li> <li>➤ Grupos con 50 alumnos</li> <li>➤ Disposición de mesas en forma de herradura</li> <li>➤ Promedio de edad: 16 años</li> <li>➤ Escaso conocimiento de los elementos tratados en la secuencia.</li> </ul>	1 sesión de 90 minutos
Temas y subtemas:	Objetivos estratégicos	Recursos y medios
Estrategias de repetición para tareas complejas (Gargallo, 2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Practicar técnicas de almacenamiento y recuperación de información.</li> </ul>	Textos del libro: Tony Buzan. <i>Usa tu cabeza</i> p. 47, 50-53.  Cuestionarios  Pizarrón, marcadores.  Internet y dispositivos electrónicos.

## Objetivos

### Conceptuales:

#### El alumno:

Aprende qué es la lectura de ojeada y la lectura a detalle.

Reformula sus conceptos de lectura y el aprendizaje para entenderlos como actividades estratégicas.

Conoce los conceptos de almacenamiento y recuperación de información.

Conceptualiza la memoria de trabajo, memoria a largo plazo, ideas principales y palabras clave.

### Procedimentales:

#### El alumno:

Predice el contenido de un texto a partir de la lectura de títulos y subtítulos.

Utiliza la lectura de ojeada y la lectura a detalle de acuerdo con los objetivos de lectura.

Utiliza el subrayado y anotado de su texto hacia el objetivo de almacenar y recuperar información de manera eficiente.

Desarrolla estrategias para reforzar su capacidad de memoria.

### Actitudinales:

#### El alumno:

Aprecia su propia capacidad para mejorar su memoria

Se interesa en la posibilidad de mejorar sus habilidades cognitivas.

Desarrolla un mayor grado de confianza al enfrentarse a un texto.

Mejora su autoconcepto al poder almacenar y recuperar información de manera estratégica.

<b>Secuencia didáctica</b>			
Procedimiento	Objetivos específicos	Recursos Didácticos	Patrón de interacción
Presentación de la actividad y de los objetivos	Crear una atmósfera adecuada en la clase.		Clase-profesor
Diagnóstico	Explorar la forma de leer de los alumnos	Cuestionario	
<b>Previo a la lectura:</b>	Se comunicará a los alumnos que el objetivo de las actividades es mejorar su comprensión lectora mediante el desarrollo de estrategias de procesamiento de información.		Clase-profesor
La profesora pedirá a los alumnos que definan <i>inteligencia</i> .	Activar el conocimiento previo (esquemas) con respecto al concepto de inteligencia.		Clase-profesor
Los alumnos escribirán sus definiciones y las contrastarán con las de otros compañeros.	Activar la reflexión con respecto al tema que se tratará.  Establecer un marco de referencia respecto a los conocimientos con los que el alumno llega a la clase.		Alumno-alumno
Algunos alumnos leerán sus definiciones y en grupo se observarán similitudes y diferencias con las definiciones de otros alumnos.  Los alumnos que así lo deseen podrán ajustar sus definiciones a partir de lo que escuchen de otros compañeros.	Fomentar la comunicación.  Fomentar el aprendizaje entre pares.		Alumno-clase
La profesora escribirá en el pizarrón las siglas CI y preguntará a la clase su significado.	Preparar el vocabulario que los alumnos podrían no entender en el texto.		Clase-profesor

Los alumnos compartirán con el grupo su conocimiento respecto al término coeficiente intelectual.	Activar conocimiento previo.		
<b>Durante la lectura:</b> La profesora entregará un texto sobre el CI y los tipos de inteligencia y pedirá a los alumnos que lean los subtítulos y la información en negritas y que digan de qué se trata el texto.	Hacer predicciones respecto al texto.  Elaborar hipótesis sobre el contenido del texto.  Proporcionar un primer objetivo para la lectura: comprobar si la hipótesis es verdadera o falsa.	Textos del libro: Tony Buzan. <i>Usa tu cabeza</i> p. 47, 50-53.	Clase-profesor
La profesora solicitará a los alumnos que lean el texto a la velocidad de un minuto por página y que, al terminar su lectura, comparen su definición de inteligencia con la del autor.	Elaborar un primer esquema mental sobre los contenidos del texto.  Contrastar el conocimiento previo con el que establece el autor.	Texto  Cuaderno de notas	Trabajo individual
La profesora preguntará a los alumnos sobre su experiencia al leer a la velocidad indicada de una página por minuto.  Los alumnos compartirán su experiencia.	Reflexionar sobre la propia experiencia de lectura.		Grupal

<p>La profesora pedirá a los alumnos que busquen en sus dispositivos el concepto <i>lectura de ojeada</i>. Los alumnos, en equipo, utilizarán sus dispositivos electrónicos para entender el concepto, discutirán y presentarán una definición al resto el grupo.</p> <p>Los equipos escribirán su definición en el pizarrón y se compararán las versiones para llegar a una definición de lectura de ojeada.</p>	<p>Aprender el concepto de <i>lectura de ojeada</i>.</p> <p>Aprender a hacer una lectura de ojeada y evaluar los alcances de esta actividad a nivel de conocimiento.</p>	<p>Dispositivos electrónicos.</p>	<p>Equipos de 3 ó 4 integrantes.</p>
<p>Los alumnos reflexionarán sobre las ventajas y desventajas de la lectura de ojeada y su experiencia al practicarla.</p> <p>Tras su reflexión, los alumnos enlistarán las ventajas, limitaciones y posibles usos de esta técnica de lectura.</p>		<p>Cuaderno</p>	<p>Trabajo individual</p>
<p>Se solicitará a los alumnos que expliquen el contenido del texto y se discutirá brevemente el concepto de inteligencia que allí se presenta.</p>	<p>Evaluar brevemente la capacidad de los alumnos para recuperar información.</p> <p>Reflexionar acerca de la posibilidad de mejorar las propias habilidades cognitivas.</p>	<p>Texto</p>	<p>Clase-profesor</p>

<p>• <b>Presentación de conceptos</b></p> <p>Se presentarán los conceptos memoria de trabajo y memoria a largo plazo. En equipo, usando sus dispositivos electrónicos, los alumnos discutirán y explicarán lo que entienden por cada uno de los tipos de memoria.</p> <p>Se reflexionará sobre los alcances y la duración de la información que se almacena en la memoria de trabajo, así como las implicaciones que esto puede tener en el aprendizaje.</p> <p>Los alumnos presentarán propuestas de actividades que pueden ayudar a que la información de la memoria de trabajo se transfiera a la memoria a largo plazo.</p>	<p>Presentar a los alumnos algunos de los elementos que intervienen en los procesos de comprensión de lectura y de aprendizaje.</p> <p>Introducir a los alumnos al concepto de lectura como una forma de procesar información.</p>	<p>Dispositivos electrónicos</p> <p>Pizarrón</p>	<p>Trabajo en equipo</p> <p>Grupal</p>
<p>La profesora preguntará a los alumnos lo que entienden por palabras clave. El grupo compartirá y discutirá sus conceptos y elaborará una definición de palabra clave.</p>	<p>Incorporar el concepto de palabras claves como uno de los elementos fundamentales para reforzar la memoria y para organizar y recuperar información.</p> <p>Adquirir los elementos necesarios para hacer uso de habilidades y destrezas que sirven de base para las estrategias de recuperación de información.</p>		<p>Grupal</p>

<p>• <b>Estrategia de elaboración</b></p> <p>La profesora pedirá a los alumnos que realicen una segunda lectura haciendo breves anotaciones de los contenidos al margen, usando palabras clave que sintetizen la información de las distintas secciones del texto.</p>	<p>Identificar las ideas principales</p> <p>Sintetizar contenidos</p> <p>Que los alumnos aprendan a anotar el texto.</p>	<p>Texto</p>	<p>Individual</p>
<p>La profesora pedirá a los alumnos que expongan en su equipo toda la información del texto apoyándose en las palabras clave y anotaciones al margen</p> <p>Como tarea, se solicitará al grupo hacer una pequeña reflexión sobre las formas de leer y las estrategias que se pueden usar para lograr una lectura más efectiva.</p>	<p>Recuperar información</p>	<p>Texto</p>	<p>Equipos</p>
<p><b>Estrategia de evaluación</b></p>			
<p><b>Procesos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Evaluación continua a través de las respuestas y la argumentación de los alumnos.</li> <li>2) Rúbrica de autoevaluación (Ver la rúbrica de la sesión 1 en el anexo 1)</li> </ol> <p><b>Aprendizajes:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Evaluación por desempeño, a través de la capacidad que muestren los alumnos de recuperar información del texto al exponerlo a sus compañeros de equipo.</li> </ol>			

**Después de la lectura:  
Actividades de seguimiento y/o recuperación:**

Los alumnos realizarán un audio en donde describan el proceso para recuperar información de un texto.

**Bibliografía de textos usados en la secuencia**

Buzán, Tony (2012). *Usa tu cabeza*. México: Producciones Educación Aplicada. p. 47, 50-53.

## ESTRATEGIA DIDÁCTICA

<b>Institución educativa:</b> Colegio de Ciencias y Humanidades	<b>Sesión 2</b>
<b>Asignatura:</b> Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación 1, 3	
<b>Nombre de la actividad académica:</b> Referentes anafóricos. Niveles: recordar, entender, aplicar.	<b>Fase 1</b>

Habilidades o aspectos cognitivos:	Contexto:	Duración:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuperación y almacenamiento de información.</li>   <li>• Metacognición</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ CCH Azcapotzalco.</li> <li>➤ Grupos con 50 alumnos.</li> <li>➤ Disposición de mesas en forma de herradura.</li> <li>➤ Promedio de edad: 16 años.</li> <li>➤ Escaso conocimiento de los elementos tratados en la secuencia.</li> </ul>	1 sesión de 90 minutos
Temas y subtemas:	Objetivos estratégicos	Recursos y medios
Asociación y secuencia.	Aprender técnicas para hacer predicciones y establecer relaciones entre las diversas partes del texto.	Texto de Jorge Ibarguengoitia. <i>Instrucciones para vivir en México.</i>  Cuestionarios  Pizarrón, marcadores.

<b>Objetivos</b>			
<b>Conceptuales:</b>	<p><b>El alumno:</b>            Conceptualiza las palabras desde su perspectiva semántica y funcional.</p> <p>Entiende el concepto y la función de las anáforas.</p>		
<b>Procedimentales:</b>	<p><b>El alumno:</b>            Aprende a distinguir las relaciones entre palabras e ideas que hacen que el texto se constituya como unidad.</p> <p>Utiliza los referentes anafóricos de un texto para mejorar su comprensión lectora.</p>		
<b>Actitudinales:</b>	<p><b>El alumno:</b>            Reconoce la importancia de los elementos funcionales de las palabras que componen un texto.</p> <p>Desarrolla sus habilidades de trabajo en equipo.</p> <p>Desarrolla un mayor grado de conciencia lingüística.</p>		
<b>Secuencia didáctica</b>			
Procedimiento	Objetivos específicos	Recursos Didácticos	Patrón de interacción
Presentación del tema	<p>Crear una atmósfera adecuada en la clase.</p> <p>Saber sobre los objetivos de la sesión.</p>		Clase-profesor
<b>Previo a la lectura:</b> La profesora escribirá en el pizarrón el título del texto y hará una lluvia de ideas sobre lo que los alumnos infieren acerca de la lectura a partir del título.	<p>Captar la atención de los alumnos hacia la lectura.</p> <p>Practicar la predicción de contenidos a partir de la lectura de títulos.</p>		
Se proporcionará a los alumnos un texto del cual se han extraído varios párrafos. Por separado los alumnos tendrán los	Explicar y modelar el tipo de ejercicios a los que se enfrentarán los alumnos.	Texto	Clase-profesor

<p>párrafos faltantes en desorden con una opción adicional. Los alumnos deberán hacer un análisis que les permita identificar los elementos de cohesión y coherencia necesarios para reinsertar los párrafos en el lugar correspondiente.</p>			
<p><b>Durante la lectura:</b> Los alumnos realizarán una lectura de ojeada al texto en 2 minutos</p>	<p>Practicar la lectura de ojeada para obtener una idea general acerca de los temas que trata el texto y de su estructura.</p>	<p>Texto</p>	<p>Individual</p>
<p>Se pedirá a los alumnos que lean las opciones con los párrafos que deben insertar en el texto.</p>	<p>Familiarizarse con los párrafos que tienen que insertar en el texto.</p>	<p>Texto y ejercicios</p>	<p>Individual</p>
<p>Los alumnos insertarán los párrafos en el texto.</p> <p>En equipos los alumnos compararán sus respuestas y explicarán a sus compañeros los elementos en los que se apoyaron para insertar el párrafo en ese lugar.</p>	<p>Identificar los elementos anafóricos de un texto.</p> <p>Identificar la manera en que la carga semántica de las palabras hace una función de enlace entre las distintas partes de un texto, contribuyendo con ello a crear la cohesión y la coherencia del mismo.</p>	<p>Texto y ejercicios</p>	<p>Equipos</p>
<p>El grupo y la profesora discutirán las respuestas correctas. La profesora hará especial énfasis en los tipos de palabra y estructuras (pronombres, subordinaciones, sujetos implícitos en la conjugación verbal, secuencia semántica, paralelismo) que establecen enlaces entre las oraciones de un texto. Se discutirá también los conceptos de cohesión,</p>	<p>Revisar el ejercicio y reflexionar sobre las palabras en sus aspectos funcionales.</p> <p>Familiarizarse con los conceptos de relaciones anafóricas, cohesión y coherencia.</p>	<p>Texto y ejercicios</p>	<p>Individual</p>

coherencia y las relaciones anafóricas, así como la importancia de que un texto considere estos aspectos.

### **Estrategia de evaluación**

#### **Procesos:**

- 1.- Evaluación continua a través de las respuestas y la argumentación de los alumnos.
- 2.-Rúbrica de autoevaluación. (Ver la rúbrica de la sesión 2 en el anexo 1)

### **Después de la lectura**

#### **Actividades de seguimiento y/o recuperación :**

A partir de la lectura, los alumnos elaborarán la respuesta que un lector hipotético daría al texto. En la respuesta deberán indicar su perfil de género, edad, nivel educativo y ocupación y justificarán por qué creen que esta sería la respuesta del lector.

### **Bibliografía de textos usados en la secuencia**

Jorge Ibarguengoitia. *Instrucciones para vivir en México. Malos hábitos; levantarse temprano*. Recuperado de [www.literatura.us/jorge/malos1.html](http://www.literatura.us/jorge/malos1.html)

## EJERCICIO PARA LA SESIÓN 2

Lee el siguiente texto e inserta los párrafos A\_H en los espacios 1-10. Asegúrate de que el lugar donde insertas los párrafos sea coherente con el texto que está antes y después.

### MALOS HÁBITOS

#### LEVANTARSE TEMPRANO

EL VIERNES PASADO encontré en *Revista de Revistas* un artículo escrito por mi buen amigo Loubet que es una especie de oda a los que se levantan temprano. Además de bien escrito está bien ilustrado. Allí aparecen los panaderos, los lecheros, los barrenderos, los que van a hacer ejercicio en Chapultepec, los niños que piden aventón para llegar a clase de siete, etcétera.

1)

Ahora comprendo que los últimos veinte años los he pasado en un mundo dado a la molicie.

—Paso por ti cuando reviente el alba. Es decir, a las nueve y media de la mañana — dicen mis amigos.

Pues sí, un mundo dado a la molicie del que no pienso salir.

Los efectos de madrugar son de muchas índoles, pero todos ellos corrosivos de la personalidad. 2) se para frente al espejo a bostezar y a arreglarse el cabello y la cara con el objeto de dar la impresión de que se lavó. Este intento generalmente es patético. Si alcanza lugar sentado en el camión que lo lleva al trabajo se duerme sobre el hombro del vecino, desayuna en la esquina del lugar donde trabaja unos tamales, o bien dos huevos crudos metidos en jugo de naranja

3) pasa la mañana sintiéndose infeliz, trabajando un poquito y quitándose las lagañas; se va de bruces en el camión de regreso, a las seis de la tarde.

Los que se levantan temprano a fuerzas constituyen un grupo social de descontentos,

4) En vez de revolucionar, gruñen y dicen que el destino les hizo trampa.

Los que madrugan por gusto son peores.

5)

— Mal veo despuntar el sol, brinco de la cama, abro la ventana y pregunto “¿solecito, solecito, qué quieres de mí hoy?”

—Cuando me estoy rasurando oigo el canto del primer jilguero, después, un regaderazo con agua helada, me seco con una toalla especial de ixtle para que me abra el poro, y por último mi té de boldo. Quedo como nuevo.

Esta clase de gente tiene la costumbre de salir a la calle de noche y caminar con paso vivaz por el centro del asfalto —le temen a la banqueta, porque creen que hay gente agazapada en los zaguanes, lista para asaltarlos; no se dan cuenta de que los asaltantes están dormidos a esa hora— dejan a su paso una estela de agua de Colonia o talco desodorante que queda

6)

o, peor todavía, a despertar al velador del edificio para que les abra el despacho.

Son por lo general, gente de dinero y creen que la fortuna que tienen se las concedió Dios nomás por el gusto que le da verlos levantarse temprano.

7)

-en realidad no tienen otro tema de conversación, inventarían refranes si pudieran, como no pueden, repiten el consabido de “al que madruga, Dios le ayuda”, que es una afirmación que carece de fundamento histórico.

8)

—Mira niño, es como de fierro. Aprende: estoy así porque me levanto temprano. Tengo sesenta años y mírame.

Llegan a los sesenta como jóvenes, dando brinquitos y mueren de sesenta y uno, víctimas de una trombosis cuádruple.

9)

que los fusilamientos se lleven a cabo al amanecer, que se reparta la leche al alba, que no se permita la entrada de carga después de las siete de la mañana, etcétera. 10)

a una hora de la que nada bueno puede esperarse (18-VII-72).

- a) Esta lectura, unida a la circunstancia de que hoy tuve que levantarme a las cinco de la mañana, me han hecho recapacitar y llegar a la conclusión de que francamente, levantarse temprano no sólo es muy desagradable, sino completamente idiota.
- b) —Yo siento que la cama materialmente me avienta a las cinco de la mañana.
- c) Los que inventaron que es bueno levantarse temprano son los que determinaron que los turnos de trabajo cambien rayando el sol,
- d) Hay quien se levanta temprano a fuerzas,
- e) flotando en el ambiente hasta que pasa el primer autobús. Van a misa de cinco, a la Adoración Nocturna, a hacer ejercicio, a pasear un perro desmañado
- f) En resumen, son los únicos responsables de que la ciudad empiece a funcionar
- g) -que es una mezcla que produce cáncer en el intestino delgado-
- h) Aconsejan esta práctica saludable a todo el que encuentran
- i) en donde se gestarían revoluciones si sus miembros no tuvieran la tendencia a quedarse dormidos con cualquier pretexto y en cualquier postura.
- j) Esta clase de personajes también tiene la tendencia a obligar niños a que les piquen la panza con el dedo.

## ESTRATEGIA DIDÁCTICA

<b>Institución educativa:</b> Colegio de Ciencias y Humanidades	<b>Sesión 3</b>
<b>Asignatura:</b> Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación 1, 3	
<b>Nombre de la actividad académica:</b> Marcadores discursivos / Cohesión y coherencia textual Niveles: recordar, aplicar y analizar, reflexionar.	

Habilidades o aspectos cognitivos:	Contexto:	Duración:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asociación.</li> <li>• Diferenciación</li> <li>• Aplicación</li> <li>• Análisis</li> <li>• Metacognición</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ CCH Azcapotzalco</li> <li>➤ Grupos con 50 alumnos</li> <li>➤ Disposición de mesas en forma de herradura</li> <li>➤ Promedio de edad: 16 años</li> <li>➤ Escaso conocimiento de los elementos tratados en la secuencia.</li> </ul>	<p>1 sesión de 90 minutos</p>
Temas y subtemas:	Objetivos estratégicos	Recursos y medios
<p>Marcadores discursivos y su clasificación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Practicar la lectura activa.</li> <li>➤ Utilizar los marcadores discursivos como guías de razonamiento.</li> </ul>	<p>Texto de Paulo Freire. <i>Consideraciones en torno al acto de estudiar en La importancia de leer y el proceso de liberación.</i></p>

Pizarrón y  
marcadores.

## Objetivos

### Conceptuales:

#### El alumno:

Conceptualiza los marcadores discursivos del texto desde su perspectiva funcional.

Distingue las distintas funciones que realizan los marcadores discursivos.

### Procedimentales:

#### El alumno:

Utiliza los marcadores discursivos como una herramienta de apoyo para mejorar su comprensión del texto.

Interpreta los marcadores discursivos a partir de las funciones de cohesión que realizan en el texto.

Utiliza cuadros comparativos para comparar, contrastar, organizar y almacenar información.

Integrará los marcadores discursivos a su vocabulario con lo que mejorará su fluidez lectora.

### Actitudinales:

#### El alumno:

Aprecia la importancia de las relaciones entre las ideas que se establecen a partir de los marcadores discursivos.

Integra los marcadores discursivos al marco de referencias con que cuenta para aproximarse al discurso escrito.

Desarrolla sus habilidades de trabajo en equipo.

Desarrolla un mayor grado de conciencia lingüística.

<b>Secuencia didáctica</b>			
Procedimiento	Objetivos específicos	Recursos Didácticos	Patrón de interacción
Presentación del tema	<p>Crear una atmósfera adecuada en la clase.</p> <p>Aprender sobre los objetivos de la sesión.</p>		Clase-profesor
<p><b>Introducción</b></p> <p>Se proporcionará a los alumnos un texto del cual se han extraído varios marcadores discursivos. Asimismo, se proporcionará a los alumnos la lista con las palabras que se extrajeron del texto.</p> <p>Los alumnos completarán los huecos con los marcadores discursivos proporcionados.</p>	<p>Practicar la lectura de ojeada</p> <p>Practicar el conocimiento sobre los criterios de cohesión y coherencia.</p>	Texto de ejemplo	Clase-profesor
El grupo y la profesora discutirán las respuestas correctas. La profesora invitará a los alumnos a identificar la función que realizan los marcadores discursivos.	Entender los marcadores discursivos desde su aspecto funcional.	Texto y ejercicios	Individual
La profesora presentará al grupo una lista con varias funciones que	Identificar las funciones que realizan los marcadores discursivos.	Texto y ejercicios	Equipos

realizan los marcadores discursivos. En el pizarrón se escribirá una lista de marcadores discursivos y se solicitará a los alumnos que los clasifiquen de acuerdo con su función.			
Los alumnos realizarán cuadros comparativos en los que se clasificarán distintos tipos de marcadores.	Separar y clasificar los marcadores discursivos.	Texto y ejercicios	Alumno-clase
Los alumnos compartirán sus respuestas con el resto de la clase y argumentarán las razones por las que creen que su respuesta es correcta.	Diferenciar las funciones que realizan los marcadores discursivos.  Explicar (analizando) las funciones que los alumnos encuentran en los distintos marcadores discursivos.	Texto y pizarrón	Actividad grupal
<b>Actividad lúdica</b> En equipos, los alumnos elaborarán tarjetas con algunos de los marcadores discursivos.  En otro juego de cartas se escribirán las funciones de los marcadores discursivos.  Un alumno leerá una tarjeta que indique la función	Reforzar la memoria de las palabras que se identifican como marcadores discursivos.	Tarjetas de papel o cartón	Actividad grupal

<p>del marcador. El resto de los alumnos deberá identificar un marcador que cumpla con la función enunciada. El primero en entregar la tarjeta al enunciador obtendrá un punto.</p> <p>Una vez terminado y revisado el trabajo con los marcadores discursivos, los alumnos elaborarán un mapa mental con los puntos relevantes del texto.</p> <p><b>Almacenamiento y recuperación de información:</b> Al terminar el mapa se entregará un segundo texto: <i>Derechos del lector</i> para que los alumnos lo lean y elaboren un nuevo mapa.</p> <p><b>Análisis y síntesis:</b> Una vez que se tengan ambos mapas, los alumnos tratarán de encontrar las posibles conexiones y</p>			
--	--	--	--

diferencias entre los artículos. En plenaria se comentarán los puntos de convergencia y divergencia de los mismos, así como las ideas que al respecto tengan los alumnos.

### **Estrategia de evaluación**

#### **Procesos:**

1.- Evaluación continua a través de las respuestas y la argumentación de los alumnos.

2.- Rúbrica de autoevaluación (Ver la rúbrica de la sesión 3 en el anexo 1)

#### **Aprendizajes:**

Los alumnos seleccionarán un texto expositivo de su interés e identificarán tantos marcadores discursivos como sea posible e indicarán su función.

### **Actividades de seguimiento y/o recuperación:**

Los alumnos escribirán un texto en donde presenten su propia definición de qué es la lectura.

### **Bibliografía de textos usados en la secuencia**

Algunas propuestas para llevar los marcadores discursivos al aula  
[marcoele.com/descargas/enbrape/corral\\_marcadores.pdf](http://marcoele.com/descargas/enbrape/corral_marcadores.pdf)

Echeverría, Adán (2021) Derechos del lector. *Archipiélago Revista Cultural de Nuestra América*. (112), 16.

Freire, Paulo. *Consideraciones en torno al acto de estudiar en La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI editores.

## TEXTO PARA EJERCICIO 1

### **CONSIDERACIONES EN TORNO AL ACTO DE ESTUDIAR**

*Paulo Freire Escrito en 1968, en Chile, este texto sirvió de introducción a la relación bibliográfica propuesta a los participantes en un seminario nacional sobre educación y reforma agraria. Tomado del libro de Paulo Freire "La importancia de leer y el proceso de liberación". Editado por Siglo XXI. México, 1996.*

Toda bibliografía debe reflejar una intención fundamental de quien la elabora: la de atender o despertar el deseo de profundizar conocimientos en aquel o aquellos a quienes se propone. Si falta, en quienes la reciben, el ánimo de usarla, o si la bibliografía en sí misma no es capaz de desafiarlos, se frustra entonces esa intención fundamental.

La bibliografía se convierte en un papel inútil más, entre otros, perdida en los cajones de los escritorios. Esa intención fundamental de quien hace la bibliografía le exige un triple respeto: hacia las personas quienes se dirige, hacia los autores citados y hacia sí mismo.

Una relación bibliográfica no puede ser una simple serie de títulos, hecha al acaso o de oídas. Quien la sugiere debe saber lo que está sugiriendo y por qué lo hace. Quien la recibe, a su vez, debe encontrar en ella, no una prescripción dogmática de lecturas, sino un desafío. Desafío que se hará más concreto en la medida en que empiece a estudiar los libros citados y no leerlos por encima, como si apenas los hojeara.

Estudiar es, realmente un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola. Esto es, precisamente, lo que la "educación bancaria" no estimula. Por el contrario, su tónica reside fundamentalmente en matar en los educandos la curiosidad, el espíritu investigador, la creatividad. Su "disciplina" es la disciplina para la ingenuidad frente al texto, no para la posición crítica indispensable.

Este procedimiento ingenuo al cual se somete al educando, junto con otros factores, puede explicar las fugas del texto que hacen los estudiantes, cuya lectura se torna puramente mecánica, mientras que con la imaginación se desplazan hacia otras situaciones. Por último, lo que se les pide no es la comprensión del contenido, sino su memorización. En lugar de ser el texto y su comprensión, el desafío pasa a ser la memorización. Si el estudiante consigue memorizarlo, habrá respondido al desafío.

En una visión crítica las cosas ocurren de otro modo. Quien estudia se siente desafiado por el texto en su totalidad y su objetivo es apropiarse de su significación profunda. Esta postura crítica, fundamental, indispensable al acto de estudiar, requiere de quien a eso se dedica:

a) Que asuma el papel de sujeto de ese acto. Eso significa que es imposible un estudio serio si quien estudia se coloca frente al texto como si estuviera magnetizado por la palabra del autor, a la cual atribuiría una fuerza mágica; si se comporta pasivamente, "domesticadamente", procurando solamente memorizar las afirmaciones del autor; si se deja "invadir" por lo que afirma el autor; si se transforma en una "vasija" que debe ser llenada por los contenidos que toma del texto para colocarlos dentro de sí mismo.

Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. Es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento. Es buscar las relaciones entre el

contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto. De esta manera, no es posible, para quien estudia en esa perspectiva, alienarse con el texto, renunciando así a su actitud crítica frente a él.

La actitud crítica en el estudio es la misma que es preciso adoptar frente al mundo, la realidad, la existencia. Una actitud de adentramiento con la cual se va alcanzando la razón de ser de los hechos cada vez más lúcidamente.

Un texto será tanto mejor estudiado en cuanto, en la medida en que se tiene de él, delimitando sus dimensiones parciales. El retorno al libro para esa delimitación aclara la significación de su globalidad.

Al ejercer el acto de delimitar los núcleos del texto que, en interacción, constituyen su unidad, el lector crítico irá descubriendo todo un conjunto temático, no siempre explícito en el índice de la obra. La demarcación de esos temas debe atender también al cuadro referencial de interés del sujeto lector.

Es así que, frente a un libro, ese sujeto lector puede despertar ante un trozo que le provoca una serie de reflexiones en torno a una temática que le preocupa y que no es necesariamente la temática principal del libro en estudio. Una vez sospechada la posible relación entre el trozo leído y su preocupación, corresponde entonces, fijarse en el análisis del texto, buscando el nexo entre su contenido y el objeto de estudio en que se encuentra trabajando. Se le impone una exigencia: analizar el contenido del trozo en cuestión en relación con los precedentes y con los que lo siguen, evitando así traicionar el pensamiento del autor en su totalidad.

Verificada la relación entre el trozo en estudio y su preocupación, debe separarlo de su conjunto, transcribiéndolo en una ficha con un título que lo identifique con el objeto específico de su estudio. En esas circunstancias, puede detenerse inmediatamente en reflexiones a propósito de las posibilidades que el trozo le ofrece o bien continuar con la lectura general del texto, señalando otros trozos que pueden aportarle nuevas meditaciones.

En último análisis, el estudio serio de un libro o de un artículo de revista implica no sólo una penetración crítica en su contenido básico sino también una sensibilidad aguda, una permanente inquietud intelectual, un estado de predisposición a la búsqueda.

b) Que el acto de estudiar, en el fondo es una actitud frente al mundo.

Ésta es la razón por la cual, el acto de estudiar no se reduce a la relación lector-libro, o lector texto.

Los libros en verdad reflejan el enfrentamiento de sus autores con el mundo. Expresan ese enfrentamiento. Y aun cuando los autores huyan de la realidad concreta estarán expresando su manera deformada de enfrentarla. Estudiar es también y sobre todo pensar la práctica, y pensar la práctica es la mejor manera de pensar correctamente. De esta manera quien estudia no debe perder ninguna oportunidad, en sus relaciones con los demás, con la realidad, de asumir una postura de curiosidad. La de quien pregunta, la de quien indaga, la de quien busca.

El ejercicio de esa postura de curiosidad termina por tornarla ágil, de lo cual resulta un mayor aprovechamiento de la misma curiosidad.

Es así que se impone el registro constante de las observaciones realizadas durante una determinada práctica, durante las simples conversaciones. El registro de las ideas que tenemos y de las que nos

“asaltan” con frecuencia cuando caminamos solos por la calle. Registros que pasan a constituir lo que Wright Mills llama “fichas de ideas”<sup>15</sup>

Estas ideas y estas observaciones, debidamente fijadas, pasan a constituir desafíos que deben ser respondidos por quien las registra.

Casi siempre, al transformarse en la incidencia de la reflexión de quien las anota, esas ideas nos remiten a la lectura de textos con los cuales pueden instrumentarse para proseguir en su reflexión.

c) Que el estudio de un tema específico exige del estudiante que se ponga, hasta donde sea posible, al tanto de la bibliografía referente al tema u objeto de su inquietud.

d) Que el acto de estudiar es asumir una relación de diálogo con el autor del texto, cuya mediación se encuentra en los temas de que trata. Esa relación dialógica da como resultado la percepción del condicionamiento histórico-sociológico e ideológico del autor, que no siempre es el mismo del lector.

e) Que el acto de estudiar exige humildad. Si quien estudia asume realmente una posición humilde, coherente con la actitud crítica no se siente disminuido si encuentra dificultades, a veces grandes, para penetrar en la significación más profunda del texto. Humilde y crítico, sabe que el texto, en la medida misma en que es un desafío, puede estar más allá de su capacidad de respuesta. No siempre el texto se entrega fácilmente al lector.

En ese caso, lo que debe hacer es reconocer la necesidad de instrumentarse mejor para volver al texto en condiciones de entenderlo. Es inútil pasar las páginas de un libro si no se ha alcanzado su comprensión. Se impone, por el contrario, la insistencia en la búsqueda de su desvelamiento. La comprensión de un texto no es algo que se recibe de regalo: exige trabajo paciente de quien se siente problematizado por él.

El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, no por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.

## Texto 1. Hoja de ejercicio

1. Inserta los siguientes marcadores discursivos en el lugar que les corresponde

Mientras que   Si   Por último,   o   Al   entre otros   Y aún cuando   no  
entonces   sino   como si   Esto es,   Por el contrario,   Una vez   Este no...  
En último   sino   si (2)   junto con   De esta manera   con la cual   Es así que   o  
bien   no sólo...sino también   Casi siempre

### **CONSIDERACIONES EN TORNO AL ACTO DE ESTUDIAR**

*Paulo Freire Escrito en 1968, en Chile, este texto sirvió de introducción a la relación bibliográfica propuesta a los participantes en un seminario nacional sobre educación y reforma agraria. Tomado del libro de Paulo Freire "La importancia de leer y el proceso de liberación". Editado por Siglo XXI. México, 1996.*

Toda bibliografía debe reflejar una intención fundamental de quien la elabora: la de atender o despertar el deseo de profundizar conocimientos en aquel o aquellos a quienes se propone. (1)\_\_\_\_\_ falta, en quienes la reciben, el ánimo de usarla, (2)\_\_\_\_\_ si la bibliografía en sí misma no es capaz de desafiarlos, se frustra entonces esa intención fundamental.

La bibliografía se convierte en un papel inútil más, (3) \_\_\_\_\_, perdida en los cajones de los escritorios. Esa intención fundamental de quien hace la bibliografía le exige un triple respeto: hacia las personas quienes se dirige, hacia los autores citados y hacia sí mismo.

Una relación bibliográfica no puede ser una simple serie de títulos, hecha al acaso o de oídas. Quien la sugiere debe saber lo que está sugiriendo y por qué lo hace. Quien la recibe, a su vez, debe encontrar en ella, (4) \_\_\_\_\_ una prescripción dogmática de lecturas, (5) \_\_\_\_\_ un desafío. Desafío que se hará más concreto en la medida en que empiece a estudiar los libros citados y no leerlos por encima, (6) \_\_\_\_\_ apenas los hojease.

Estudiar es, realmente un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola. (7) \_\_\_\_\_ precisamente, lo que la "educación bancaria"<sup>1</sup> no estimula. (8) \_\_\_\_\_ su tónica reside fundamentalmente en matar en los educandos la curiosidad, el espíritu investigador, la creatividad. Su "disciplina" es la disciplina para la ingenuidad frente al texto, no para la posición crítica indispensable.

(9) \_\_\_\_\_ procedimiento ingenuo al cual se somete al educando, (10) \_\_\_\_\_ otros factores, puede explicar las fugas del texto que hacen los estudiantes, cuya lectura se torna puramente mecánica, (11) \_\_\_\_\_ con la imaginación se desplazan hacia otras situaciones. (12) \_\_\_\_\_ lo que se les pide no es la comprensión del contenido, (13) \_\_\_\_\_ su memorización. En lugar de ser el texto y su comprensión, el desafío pasa a ser la memorización. Si el estudiante consigue memorizarlo, habrá respondido al desafío.

En una visión crítica las cosas ocurren de otro modo. Quien estudia se siente desafiado por el texto en su totalidad y su objetivo es apropiarse de su significación profunda. Esta postura crítica, fundamental, indispensable al acto de estudiar, requiere de quien a eso se dedica:

a) Que asuma el papel de sujeto de ese acto. Eso significa que es imposible un estudio serio si quien estudia se coloca frente al texto como si estuviera magnetizado por la palabra del autor, a la cual atribuiría una fuerza mágica; si se comporta pasivamente, “domesticadamente”, procurando solamente memorizar las afirmaciones del autor; (14) \_\_\_\_\_ se deja “invadir” por lo que afirma el autor; (15) \_\_\_\_\_ se transforma en una “vasija” que debe ser llenada por los contenidos que toma del texto para colocarlos dentro de sí mismo.

Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. Es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento. Es buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto. (16) \_\_\_\_\_ no es posible, para quien estudia en esa perspectiva, alienarse con el texto, renunciando así a su actitud crítica frente a él.

La actitud crítica en el estudio es la misma que es preciso adoptar frente al mundo, la realidad, la existencia. Una actitud de adentramiento (17) \_\_\_\_\_ se va alcanzando la razón de ser de los hechos cada vez más lúcidamente.

Un texto será tanto mejor estudiado en cuanto, en la medida en que se tiene de él, delimitando sus dimensiones parciales. El retorno al libro para esa delimitación aclara la significación de su globalidad.

(18) \_\_\_\_\_ ejercer el acto de delimitar los núcleos del texto que, en interacción, constituyen su unidad, el lector crítico irá descubriendo todo un conjunto temático, no siempre explícito en el índice de la obra. La demarcación de esos temas debe atender también al cuadro referencial de interés del sujeto lector.

Es así que, frente a un libro, ese sujeto lector puede despertar ante un trozo que le provoca una serie de reflexiones en torno a una temática que le preocupa y que no es necesariamente la temática principal del libro en estudio. (19) \_\_\_\_\_ sospechada la posible relación entre el trozo leído y su preocupación, corresponde (20) \_\_\_\_\_, fijarse en el análisis del texto, buscando el nexo entre su contenido y el objeto de estudio en que se encuentra trabajando. Se le impone una exigencia: analizar el contenido del trozo en cuestión en relación con los precedentes y con los que lo siguen, evitando así traicionar el pensamiento del autor en su totalidad.

Verificada la relación entre el trozo en estudio y su preocupación, debe separarlo de su conjunto, transcribiéndolo en una ficha con un título que lo identifique con el objeto específico de su estudio. En esas circunstancias, puede detenerse inmediatamente en reflexiones a propósito de las posibilidades que el trozo le ofrece (21) \_\_\_\_\_ continuar con la lectura general del texto, señalando otros trozos que pueden aportarle nuevas meditaciones.

(22) \_\_\_\_\_ análisis, el estudio serio de un libro o de un artículo de revista implica (23) \_\_\_\_\_ una penetración crítica en su contenido básico (24) \_\_\_\_\_ una sensibilidad aguda, una permanente inquietud intelectual, un estado de predisposición a la búsqueda.

b) Que el acto de estudiar, en el fondo es una actitud frente al mundo.

Ésta es la razón por la cual, el acto de estudiar no se reduce a la relación lector-libro, o lector texto.

Los libros en verdad reflejan el enfrentamiento de sus autores con el mundo. Expresan ese enfrentamiento. (25) \_\_\_\_\_ los autores huyan de la realidad concreta estarán expresando su manera deformada de enfrentarla. Estudiar es también y sobre todo pensar la práctica, y pensar la práctica es la mejor manera de pensar correctamente. (26) \_\_\_\_\_ quien estudia no debe perder ninguna oportunidad, en sus relaciones con los demás, con la realidad, de asumir una postura de curiosidad. La de quien pregunta, la de quien indaga, la de quien busca.

El ejercicio de esa postura de curiosidad termina por tornarla ágil, de lo cual resulta un mayor aprovechamiento de la misma curiosidad.

(27) \_\_\_\_\_ se impone el registro constante de las observaciones realizadas durante una determinada práctica, durante las simples conversaciones. El registro de las ideas que tenemos y de las que nos “asaltan” con frecuencia cuando caminamos solos por la calle. Registros que pasan a constituir lo que Wright Mills llama “fichas de ideas”<sup>16</sup>

Estas ideas y estas observaciones, debidamente fijadas, pasan a constituir desafíos que deben ser respondidos por quien las registra.

(28) \_\_\_\_\_, al transformarse en la incidencia de la reflexión de quien las anota, esas ideas nos remiten a la lectura de textos con los cuales pueden instrumentarse para proseguir en su reflexión.

c) Que el estudio de un tema específico exige del estudiante que se ponga, hasta donde sea posible, al tanto de la bibliografía referente al tema u objeto de su inquietud.

d) Que el acto de estudiar es asumir una relación de diálogo con el autor del texto, cuya mediación se encuentra en los temas de que trata. Esa relación dialógica da como resultado la percepción del condicionamiento histórico-sociológico e ideológico del autor, que no siempre es el mismo del lector.

e) Que el acto de estudiar exige humildad. Si quien estudia asume realmente una posición humilde, coherente con la actitud crítica no se siente disminuido si encuentra dificultades, a veces grandes, para penetrar en la significación más profunda del texto. Humilde y crítico, sabe que el texto, en la medida misma en que es un desafío, puede estar más allá de su capacidad de respuesta. No siempre el texto se entrega fácilmente al lector.

En ese caso, lo que debe hacer es reconocer la necesidad de instrumentarse mejor para volver al texto en condiciones de entenderlo. Es inútil pasar las páginas de un libro si no se ha alcanzado su comprensión. Se impone, por el contrario, la insistencia en la búsqueda de su desvelamiento. La comprensión de un texto no es algo que se recibe de regalo: exige trabajo paciente de quien se siente problematizado por él.

El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, no por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.

## TEXTO PARA EJERCICIO 2 DERECHOS DEL LECTOR

Adán Echeverría

1. El lector puede leer lo que le dé la gana.
2. El lector puede abandonar un libro si lo desea.
3. El lector puede decir lo que piense o sienta del libro que ha leído.
4. El lector puede comprar o adquirir todos los libros que desea leer, aunque no tenga tiempo de leerlos todos.
5. El lector puede no leer los prólogos, ni las introducciones, ni siquiera las notas al pie.
6. El lector leerá libros, discos, audios, cine, cómics, folletos y hasta cajas de cereal.
7. El lector puede decidir no opinar sobre un libro que haya leído.
8. El lector puede decidir no leer los libros que están de moda y menos los libros que los grandes críticos recomienden.
9. El lector es el único que le puede quitar las ínfulas de dios a un escritor.
10. El lector no tiene que sentirse escritor, ni tiene que ser académico. El lector es lector y punto.

Una vez que hemos enumerado cuáles son los derechos como lector, hay que dejar muy claro que el acto lector es un acto egoísta, algo que compartimos para nosotros mismos. Tenemos un gran poder, que es la capacidad de poder decodificar los signos escritos que contiene nuestro lenguaje. Hemos aprendido a leer y a escribir; alguien nos ayudó en ese aprendizaje, y deberíamos estar por siempre agradecidos. Leer es un acto de rebeldía. Leer es un acto de amor. Leer es un acto de libertad total. Nadie debe querer quitarte el derecho de decir lo que piensas acerca de una lectura que has realizado. Vendrán los falsos escritores, los malos escritores, a decirte que No le entendiste, que No tienes las herramientas suficientes para entender sus maravillosas obras. ¡No te arredres! ¡No permitas que nadie quiera limitarte o empequeñecerte con sus inseguridades! Leer, y hablar de lo leído es lo que hace a la humanidad avanzar. Si todos tuviéramos esa oportunidad de educarnos, de decir lo que pensamos de una lectura, de un libro, de una historia, de un poema, de

una antología, seríamos un mejor país. Podríamos encarar incluso a los tiranos.

Queremos volvernos un país de lectores, pero enseguida limitamos la lectura del otro: “No entendiste. Me tienes ojoriza. Sólo buscas dañarme”. “No eres gay no puedes hablar de literatura escrita por gays”. “No vives en Ciudad de México, no puedes entender una obra escrita por un autor de Ciudad de México”. “No eres mujer, no puedes hablar sobre una obra escrita por mujeres”. El solo hecho de elaborar las anteriores sentencias es ya un equívoco. No podemos ser nosotros, los escritores, los promotores de lectura, los antologadores, quienes decidamos cómo puede hablar el otro, el que nos lee. Pero continuamente lo hacemos. Le exigimos callar.

Si tenemos una beca del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, entonces creemos que ya todo lo hemos logrado, y estamos cubiertos de un material en el que todo aquel que no le guste mi trabajo es porque es un envidioso o peor aún, un mal lector. Así con los ganadores de premios literarios. No, queridos escritores. El gusto de tres jurados no hace poeta a nadie. El gusto de un Comité que otorga una beca de literatura no hace escritor a nadie. Para ser escritor hay que escribir, y escribir bien. Para hacer antologías hay que documentarse y hacerlo bien. Dejar de poner pretextos. Dejar de acusar las lecturas del otro, y mirar con ojo crítico tu propio trabajo. Y, sobre todo, mejorar cada día. Abandonemos el papel de víctima en el ropero de la antigüedad. Respetemos los derechos de los lectores. Aceptemos o No Aceptemos su crítica, pero no queramos callarlos. Ni busquemos fantasmas donde no los hay. Escribir lleva tiempo y es un Oficio loable por el que los escritores merecerían ganar dinero. Leer también implica tiempo de lectura, tiempo del lector dedicado a una obra. Un lector que trabaja todos los días y devenga un sueldo utiliza su dinero para hacerse de una obra, e invierte tiempo en leer dicha obra. No vas a venir tú, escritor, a burlarte de su tiempo y a no respetar las horas que ha invertido. Si la obra (producto mercantil, al fin) no fue de su agrado, el lector tiene derecho a destrozarla. Es muy simple de entender. Pero en la escritura como en la lectura hace falta algo que se ha perdido: Humilde honestidad. ☒

**Adán W. Echeverría-García.** Mexicano, doctor en Ciencias Marinas por el Cinvestav-Unidad Mérida. Biólogo. Maestro en Reproducción Animal. Investigador y responsable del Departamento de Sustentabilidad Ambiental del Centro de Investigación en Sustentabilidad Energética y Ambiental de la Universidad Autónoma del Noreste (CISEAN-UANE).

## ESTRATEGIA DIDÁCTICA

<b>Institución educativa:</b> Colegio de Ciencias y Humanidades	<b>Sesión 4</b>
<b>Asignatura:</b> Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación 1, 3	
<b>Nombre de la actividad académica:</b> Uso de prefijos y sufijos para lograr una mejor comprensión del vocabulario Nivel: Analizar, reflexionar.	<b>Fase 2</b>

Habilidades o aspectos cognitivos:	Contexto:	Duración:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar patrones</li> <li>• Organizar partes</li> <li>• Reconocer significados</li> <li>• Identificar componentes</li> <li>• Metacognición</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ CCH Azcapotzalco</li> <li>➤ Grupos con 50 alumnos</li> <li>➤ Disposición de mesas en forma de herradura.</li> <li>➤ Promedio de edad: 16 años.</li> <li>➤ Escaso conocimiento y uso de las técnicas de recuperación de información.</li> </ul>	<p>1 sesión de 90 minutos</p>
Temas y subtemas:	Objetivos estratégicos	Recursos y medios
<p>Prefijos y sufijos de uso común y su significado.</p> <p>Formación de palabras</p> <p>Microestructura</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aprender a deducir significados</li> </ul>	<p>Texto: Rivas, P. (ed.). (2011). <i>Impregnaciones metálicas. Atlas fotomicrográfico de estructuras subcelulares,</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Contar con más elementos que permitan el aprendizaje por asociación y deducción.</li> <li>➤ Leer de manera activa.</li> <li>➤ Entender un texto en función del significado de palabras clave de uso no cotidiano.</li> </ul>	<p><i>células y tejidos animales.</i> México: Facultad de Ciencias/UNAM</p> <p>Tomado de: <a href="https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid1/unidad3/lecturaAnalitica/textoExpositivo/">https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid1/unidad3/lecturaAnalitica/textoExpositivo/</a></p> <p>Pizarrón, marcadores.</p>
<b>Objetivos:</b>		
<b>Conceptuales:</b>	<p><b>El alumno:</b> Entenderá el concepto de prefijo y sus funciones</p> <p>Entenderá el concepto de sufijo y sus funciones</p> <p>Entenderá el concepto de <i>formación de palabras</i></p> <p>Reformulará su concepto de léxico o vocabulario</p>	
<b>Procedimentales:</b>	<p><b>El alumno:</b></p> <p>Deducirá el significado de las palabras a partir de los afijos que las forman.</p> <p>Establecerá relaciones entre las partes que componen algunas palabras para lograr una mejor comprensión léxica.</p> <p>Mejorará su acceso a la microestructura textual.</p> <p>Utilizará la lectura de prefijos y sufijos como estrategia de lectura.</p> <p>Leerá un texto utilizando sus habilidades para acceder a léxico poco común.</p>	

	Mejorará su ortografía		
<b>Actitudinales:</b>	<p><b>El alumno:</b>  Valorará la importancia del conocimiento de los afijos.</p> <p>Desarrollará sus habilidades de trabajo en equipo.</p> <p>Desarrollará un mayor grado de confianza al enfrentarse a un texto.</p> <p>Mejorará su autoconcepto como lector.</p>		
<b>Secuencia didáctica</b>			
Procedimiento	Objetivos específicos	Recursos Didácticos	Patrón de interacción
Presentación	Crear una atmósfera adecuada en la clase.		Clase-profesor
Introducción  La profesora presentará el tema y los objetivos de la clase.	Presentar el tema  Enfocar la atención hacia el tema de clase.  Activar los esquemas de conocimiento previo	Pizarrón	Clase-profesor

Los alumnos utilizarán sus dispositivos móviles para encontrar una definición de prefijos y de sufijos.			
En grupo los alumnos acordarán una definición para los términos <i>prefijo</i> y <i>sufijo</i> y darán algunos ejemplos.			
Los alumnos recibirán una lista de afijos y de palabras que los usan y a partir su lectura deducirán el significado de la palabra.		Dispositivos electrónicos	Individual
<b>Actividad lúdica (memorama)</b> Los alumnos recortarán la lista de afijos y sus significados para hacer las tarjetas de un memorama. En equipos jugarán memorama tratando de encontrar el par de cartas del afijo y de su significado correspondiente.	Reforzar el aprendizaje memorístico.	Texto	Individual
<b>Actividad lúdica (competencia)</b> En equipos y con ayuda de sus dispositivos electrónicos, los alumnos elaborarán una lista de cinco palabras que usen fijos y su significado. La profesora supervisará la elaboración de listas y	Aplicar el conocimiento obtenido para leer palabras.	Texto y cuadernos	Equipos

dará la asesoría necesaria a los equipos.			
Un equipo leerá a los otros el significado de las palabras que construyó y, a partir de esta lectura del significado, los otros equipos tratarán de reconstruir la palabra. El primer equipo que logre formar la palabra correcta logrará el punto.		Texto y ejercicios	Equipos
<b>Estrategia de evaluación</b>			
<p><b>Procesos:</b></p> <p>1.- Evaluación continua a través de las respuestas y la argumentación de los alumnos.</p> <p>2.- Al final del ejercicio, los alumnos realizarán una autoevaluación mediante una lista de verificación (Ver la lista de verificación de la sesión 4 en el anexo 1).</p>			
<b>Actividades de seguimiento y/o recuperación:</b>			
Los alumnos averiguarán más afijos y elaborarán una lista con sus hallazgos.			
<b>Bibliografía de textos utilizados en la secuencia:</b>			
<p>Rivas, P. (ed.). (2011). <i>Impregnaciones metálicas. Atlas fotomicrográfico de estructuras subcelulares, células y tejidos animales</i>. México: Facultad de Ciencias/UNAM</p> <p>Tomado de:</p> <p><a href="http://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid1/unidad3/lecturaAnalitica/textoExpositivo/">http://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid1/unidad3/lecturaAnalitica/textoExpositivo/</a></p>			

## SESIÓN 4

### TEXTO PARA EJERCICIOS

#### El tejido epitelial

Al tejido epitelial se le puede considerar uno de los tejidos que tiene mayor distribución en el organismo. Está constituido por membranas de cubierta y revestimiento también conocidas como epitelios, y por glándulas exocrinas y endócrinas. El epitelio de cubierta más grande es la epidermis. Los epitelios de revestimiento se encuentran, por ejemplo, formando parte de las mucosas del tubo digestivo, de las vías respiratorias y urogenitales. El interior de todo el sistema vascular está representado por un epitelio llamado endotelio. Muchas de las funciones de las estructuras mencionadas dependen de la composición celular y del tipo de epitelio llamado endotelio. Muchas de las funciones de las estructuras mencionadas dependen de la composición celular y del tipo de epitelio que poseen. La mayoría de las cavidades corporales como la abdominal, la pleural, la sinovial y la pericárdica están revestidas de un epitelio.

#### Características generales de los epitelios

Las células de los epitelios están estrechamente unidas entre sí, formando láminas avasculares sustentadas por un tejido conectivo subyacentes rico en vasos. La matriz extracelular es escasa y se ubica por debajo de las de células epiteliales formando una delgada capa llamada lámina basal. Las células soportan las tensiones mecánicas, por medio de los resistentes filamentos intermedios que se entrecruzan en el citoplasma de cada célula epitelial. Más aún, estos componentes del citoesqueleto refuerzan las uniones intercelulares tipo desmosoma y las uniones células-lámina basal o hemidesmosomas. Los epitelios limitan tanto las cavidades corporales internas, los órganos huecos, así como la superficie libre del cuerpo. La presencia de uniones intercelulares especializadas determina la polaridad morfológica y funcional de sus células lo que permite a los epitelios formar barreras de permeabilidad selectiva para el movimiento de agua, solutos o células desde un compartimiento corporal a otro.

## Clasificación de los epitelios

Desde el punto de vista morfológico los epitelios se clasifican:

1. Por el número de capas:

Epitelio simple: una capa de células.

Epitelio estratificado: dos o más capas.

2. Por la forma de las células superficiales: Epitelio plano o escamoso

Epitelio cúbico

Epitelio cilíndrico o columnar.

Fuente: Rivas, P. (ed.). (2011). *Impregnaciones metálicas. Atlas fotomicrográfico de estructuras subcelulares, células y tejidos animales*. México: Facultad de Ciencias/UNAM

## ESTRATEGIA DIDÁCTICA

<b>Institución educativa:</b> Colegio de Ciencias y Humanidades	<b>Sesión 5</b>
<b>Asignatura:</b> Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación 1, 3	
<b>Nombre de la actividad académica:</b> Interpretación de significados Niveles: Evaluar, analizar.	

Habilidades o aspectos cognitivos:	Contexto:	Duración:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de hipótesis</li> <li>• Interpretación</li> <li>• Memoria a corto y largo plazo.</li> <li>• Metacognición</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ CCH Azcapotzalco.</li> <li>➤ Grupos con 50 alumnos.</li> <li>➤ Disposición de mesas en forma de herradura.</li> <li>➤ Promedio de edad: 16 años.</li> <li>➤ Escaso conocimiento y uso de las técnicas de recuperación de información.</li> </ul>	1 sesión de 90 minutos
Temas y subtemas:	Objetivos estratégicos	Recursos y medios
Lectura en contexto. Uso del conocimiento previo Generación de hipótesis	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aprender a interpretar y a deducir.</li> <li>➤ Practicar la lectura activa.</li> </ul>	Texto: Swift, Jonathan. Una modesta proposición. Pizarrón, marcadores, dispositivos electrónicos.

<p>Síntesis</p> <p>Superestructura</p> <p>Macroestructura</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Interpretar un texto considerando el contexto en que fue escrito.</li> <li>➤ Deducir la intención comunicativa del autor a partir del contexto y la selección de vocabulario.</li> <li>➤ Reestructurar el mensaje oculto de un texto.</li> </ul>	
<b>Objetivos:</b>		
<b>Conceptuales:</b>	<p><b>El alumno:</b> Entenderá la diferencia entre la lectura literal y la lectura entre líneas.</p> <p>Entenderá la diferencia entre la lectura a nivel recordar y a nivel comprender y analizar.</p> <p>Entenderá el concepto de <i>lectura entre líneas</i>.</p> <p>Entenderá la lectura como una actividad intelectual que va más allá de la decodificación o de la recuperación de información.</p>	
<b>Procedimentales:</b>	<p><b>El alumno:</b> Aprenderá a leer un texto utilizando su conocimiento previo.</p> <p>Aprenderá a leer un texto a partir de la lectura entre líneas y de sus habilidades de análisis y deducción.</p> <p>Aprenderá a interpretar un texto utilizando elementos objetivos para justificar sus conclusiones.</p> <p>Generalizará a partir de hechos.</p> <p>Utilizará sus estrategias de lectura, su conocimiento previo y sus habilidades de pensamiento para mejorar la comprensión de un texto.</p>	
<b>Actitudinales:</b>	<p><b>El alumno:</b> Valorará la importancia de la lectura en contexto.</p>	

	<p>Se aproximará a la lectura haciendo uso de su conocimiento del mundo.</p> <p>Entenderá que en la comprensión de lectura intervienen elementos externos al texto y que el lector, su conocimiento previo, sus estrategias para almacenar información y sus habilidades de pensamiento son elementos que contribuyen a la comprensión lectora.</p> <p>Desarrollará sus habilidades de trabajo en equipo.</p> <p>Desarrollará un mayor grado de confianza al enfrentarse a un texto.</p> <p>Mejorará su autoconcepto como lector.</p>		
<b>Secuencia didáctica</b>			
Procedimiento	Objetivos específicos	Recursos Didácticos	Patrón de interacción
Presentación	Crear una atmósfera adecuada en la clase.		Clase-profesor
Introducción  Los alumnos utilizarán sus dispositivos electrónicos para hacer una breve investigación sobre la biografía del Jonathan Swift y sobre la situación política y económica que prevalecía en Irlanda en la época en que se escribió <i>Una Modesta Proposición</i> .	Construir el conocimiento previo necesario para hacer una lectura en contexto.		Clase-profesor
El grupo discutirá sus hallazgos y hará algunas anotaciones sobre el autor y la	Ubicar el contexto personal del autor.	Dispositivos electrónicos.	Individual

época en que escribió el texto con el que están trabajando.	Ubicar el contexto social, político y económico de la obra.		
Los alumnos leerán el texto y harán anotaciones al margen utilizando palabras clave.	Conocer el texto a trabajar.  Reforzar las estrategias de recuperación de información.	Texto	Individual
La profesora solicitará a los alumnos que en equipo determinen de qué se trata el texto y que escriban un resumen de un párrafo.	Utilizar palabras clave para recuperar información y elaborar síntesis.	Texto y cuadernos	Equipos
Los equipos presentarán sus resúmenes al grupo.	Comparar y contrastar la síntesis de cada uno de los equipos para enriquecer el proceso de lectura.	Texto y resúmenes elaborados por los equipos.	Equipos
La profesora pedirá a los alumnos que localicen todas las palabras con connotación negativa en los dos primeros párrafos.  El grupo reportará sus hallazgos.  La profesora preguntará a los alumnos sobre la intención que tendría el autor para utilizar todas esas palabras negativas.  La profesora interrogará al grupo sobre el tono con el que está escrito el	Analizar la selección de vocabulario.  Analizar el tono en que se escribe un texto.  Interpretar la intención del autor.	Texto y ejercicios	Actividad grupal

texto y su posible significado.			
La profesora pedirá a los alumnos que en equipos determinen en qué consiste la propuesta del autor y que sustenten sus planteamientos con argumentos del texto.		Texto y ejercicios	Alumno-clase
Los alumnos determinarán la factibilidad de la propuesta que hace el texto, misma que evidentemente no es viable. La profesora pedirá a los alumnos que consideren la información sobre el autor y el contexto y que discutan sobre la intención que perseguía el autor con este planteamiento.	Hacer lectura entre líneas.		
El grupo elaborará una interpretación sobre el texto y sus intenciones.	Hacer lectura entre líneas.		
El grupo reflexionará sobre si el uso del conocimiento previo y de su capacidad de análisis los hace mejores lectores.	Reflexionar sobre los conceptos trabajados en clase y el posible impacto que puedan tener en su aprendizaje.		Clase-profesor
<b>Estrategia de evaluación</b>			
<b>Procesos:</b> 1.- Evaluación continua a través de las respuestas y la argumentación de los alumnos.			

2.- Autoevaluación (Véase el cuadro comparativo de la sesión 5 que se encuentra en el anexo 1).

**Aprendizajes:**

1.- Una vez terminada la actividad se pedirá a los alumnos que escriban un segundo párrafo en donde indiquen de qué se trata el texto. Los alumnos realizarán una comparación entre el párrafo que escribieron al inicio del ejercicio y el párrafo que hicieron al final y determinarán cuáles son las diferencias.

**Actividades de seguimiento y/o recuperación:**

Los alumnos realizarán un trabajo de interpretación con el texto *Bases para una mala redacción* y entregarán su análisis por escrito en la siguiente clase.

**Bibliografía de textos utilizados en la secuencia:**

Swift, Jonathan. *Una modesta proposición*.

Merrill, Paul. *Bases para una mala redacción*.

## SESIÓN 5

### TEXTO PARA EJERCICIO 1

#### Una modesta proposición:

Para prevenir que los niños de los pobres de Irlanda sean una carga para sus padres o el país, y para hacerlos útiles al público  
Jonathan Swift

Dublín, Irlanda, 1729

Es un asunto **melancólico** para quienes pasean por esta gran ciudad o viajan por el campo, ver las calles, los caminos y las puertas de las cabañas **atestados** de mendigos del sexo femenino, seguidos de tres, cuatro o seis niños, todos en harapos e **importunando** a cada viajero por una limosna. Esas madres, en vez de hallarse en condiciones de trabajar para ganarse la vida honestamente, se ven obligadas a perder su tiempo en la **vagancia**, **mendigando** el sustento de sus desvalidos infantes: quienes, apenas crecen, se hacen **ladrones** por falta de trabajo, o abandonan su querido país natal para luchar por el Pretendiente en España, o se venden a sí mismos en las Barbados.

Creo que todos los partidos están de acuerdo en que este número prodigioso de niños en los brazos, sobre las espaldas o a los **talones** de sus madres, y frecuentemente de sus padres, resulta en el **deplorable** estado actual del Reino un **perjuicio** adicional muy grande; y por lo tanto, quienquiera que encontrase un método razonable, económico y fácil para hacer de ellos miembros cabales y útiles del estado, merecería tanto agradecimiento del público como para tener instalada su estatua como protector de la Nación.

Pero mi intención está muy lejos de limitarse a proveer solamente por los niños de los mendigos declarados: es de alcance mucho mayor y tendrá en cuenta el número total de infantes de cierta edad nacidos de padres que de hecho son tan poco capaces de mantenerlos como los que solicitan nuestra caridad en las calles.

Por mi parte, habiendo volcado mis pensamientos durante muchos años sobre este importante asunto, y sopesado maduramente los diversos planes de otros proyectistas, siempre los he encontrado groseramente equivocados en su cálculo. Es cierto que un niño recién nacido puede ser mantenido durante un año solar por la leche materna y poco alimento más; a lo sumo por un valor no mayor de dos chelines o su equivalente en mendrugos, que la madre puede conseguir ciertamente mediante su **legítima ocupación de mendigar**. Y es exactamente al año de edad que yo propongo que nos ocupemos de ellos de manera tal que, en lugar de constituir una carga para sus padres o la parroquia, o de carecer de comida y vestido por el resto de sus vidas, contribuirán por el contrario a la alimentación, y en parte a la vestimenta, de muchos miles.

Hay además otra gran ventaja en mi plan, que evitará esos abortos voluntarios y esa práctica horrenda, ¡cielos!, ¡demasiado frecuente entre nosotros!, de mujeres que asesinan a sus hijos bastardos, sacrificando a los pobres bebés inocentes, no sé si más por evitar los gastos que la vergüenza, lo cual arrancarí las lágrimas y la piedad del pecho más salvaje e inhumano.

El número de almas en este reino se estima usualmente en un millón y medio, de éstas calculo que puede haber aproximadamente doscientas mil parejas cuyas mujeres son fecundas; de ese número resto treinta mil parejas capaces de mantener a sus hijos, aunque entiendo que puede no haber tantas bajo las actuales angustias del reino; pero suponiéndolo así, quedarán ciento setenta mil parideras. Resto nuevamente cincuenta mil por las mujeres que abortan, o cuyos hijos mueren por accidente o enfermedad antes de cumplir el año. Quedan sólo ciento veinte mil hijos de padres pobres nacidos anualmente: la cuestión es entonces, cómo se educará y sostendrá a esta cantidad, lo cual, como ya he dicho, es completamente imposible, en el actual estado de cosas, mediante los métodos hasta ahora propuestos. Porque no podemos emplearlos ni en la artesanía ni en la agricultura; ni construimos casas (quiero decir en el campo) ni cultivamos la tierra: raramente pueden ganarse la vida mediante el robo antes de los seis años, excepto cuando están precozmente dotados, aunque confieso que aprenden los rudimentos mucho antes, época durante la cual sólo pueden considerarse aficionados, según me ha informado un caballero del condado de Cavan, quien me aseguró que nunca supo de más de uno o dos casos bajo la edad de seis, ni siquiera en una parte del reino tan renombrada por la más pronta competencia en ese arte.

Me aseguran nuestros comerciantes que un muchacho o muchacha no es mercancía vendible antes de los doce años; e incluso cuando llegan a esta edad no producirán más de tres libras o tres libras y media corona como máximo en la transacción; lo que ni siquiera puede compensar a los padres o al reino el gasto en nutrición y harapos, que habrá sido al menos de cuatro veces ese valor.

Propondré ahora por lo tanto humildemente mis propias reflexiones, que espero no se prestarán a la menor objeción.

Me ha asegurado un americano muy entendido que conozco en Londres, que un tierno niño sano y bien criado constituye al año de edad el alimento más delicioso, nutritivo y saludable, ya sea estofado, asado, al horno o hervido; y no dudo que servirá igualmente en un fricasé o un ragout.

Ofrezco por lo tanto humildemente a la consideración del público que de los ciento veinte mil niños ya calculados, veinte mil se reserven para la reproducción, de los cuales sólo una cuarta parte serán machos; lo que es más de lo que permitimos a las ovejas, las vacas y los puercos; y mi razón es que esos niños raramente son frutos del matrimonio, una circunstancia no muy estimada por nuestros salvajes, en consecuencia, un macho será suficiente para servir a cuatro hembras. De manera que los cien mil restantes pueden, al año de edad, ser ofrecidos en venta a las personas de calidad y fortuna del reino; aconsejando siempre a las madres que los amamanten copiosamente durante el último mes, a fin de ponerlos regordetes y mantecosos para una buena mesa. Un niño llenará dos fuentes en una comida para los amigos; y cuando la familia cene sola, el cuarto delantero o trasero constituirá un plato razonable, y sazonado con un poco de pimienta o de sal después de hervirlo resultará muy bueno hasta el cuarto día, especialmente en invierno.

He calculado que como término medio un niño recién nacido pesará doce libras, y en un año solar, si es tolerablemente criado, alcanzará las veintiocho.

Concedo que este manjar resultará algo costoso, y será por lo tanto muy apropiado para terratenientes, quienes, como ya han devorado a la mayoría de los padres, parecen acreditar los mejores derechos sobre los hijos.

Todo el año habrá carne de infante, pero más abundantemente en marzo, y un poco antes o después: pues nos informa un grave autor, eminente médico francés, que siendo el

pescado una dieta prolífica, en los países católicos romanos nacen muchos más niños aproximadamente nueve meses después de Cuaresma que en cualquier otra estación; en consecuencia, contando un año después de Cuaresma, los mercados estarán más abarrotados que de costumbre, porque el número de niños papistas es por lo menos de tres a uno en este reino: y entonces esto traerá otra ventaja colateral, al disminuir el número de papistas entre nosotros.

Ya he calculado el costo de crianza de un hijo de mendigo (entre los que incluyo a todos los cabañeros, a los jornaleros y a cuatro quintos de los campesinos) en unos dos chelines por año, harapos incluidos; y creo que ningún caballero se quejaría de pagar diez chelines por el cuerpo de un buen niño gordo, del cual, como he dicho, sacaré cuatro fuentes de excelente carne nutritiva cuando sólo tenga a algún amigo o a su propia familia a comer con él. De este modo, el hacendado aprenderá a ser un buen terrateniente y se hará popular entre los arrendatarios; y la madre tendrá ocho chelines de ganancia limpia y quedará en condiciones de trabajar hasta que produzca otro niño.

Quienes sean más ahorrativos (como debo confesar que requieren los tiempos) pueden desollar el cuerpo; con la piel, artificialmente preparada, se podrán hacer admirables guantes para damas y botas de verano para caballeros elegantes.

En nuestra ciudad de Dublín, los mataderos para este propósito pueden establecerse en sus zonas más convenientes, y podemos estar seguros de que carniceros no faltarán; aunque más bien recomiendo comprar los niños vivos y adobarlos mientras aún están tibios del cuchillo, como hacemos para asar los cerdos.

Una persona muy respetable, verdadera amante de su patria, cuyas virtudes estimo muchísimo, se entretuvo últimamente en discurrir sobre este asunto con el fin de ofrecer un refinamiento de mi plan. Se le ocurrió que, puesto que muchos caballeros de este reino han terminado por exterminar sus ciervos, la demanda de carne de venado podría ser bien satisfecha por los cuerpos de jóvenes mozos y doncellas, no mayores de catorce años ni menores de doce; ya que son tantos los que están a punto de morir de hambre en todo el país, por falta de trabajo y de ayuda; de éstos dispondrían sus padres, si estuvieran vivos, o de lo contrario, sus parientes más cercanos. Pero con la debida consideración a tan excelente amigo y meritorio patriota, no puedo mostrarme de acuerdo con sus sentimientos; porque en lo que concierne a los machos, mi conocido americano me aseguró, en base a su frecuente experiencia, que la carne era generalmente correosa y magra, como la de nuestros escolares por el continuo ejercicio, y su sabor desagradable; y cebarlos no justificaría el gasto. En cuanto a las mujeres, creo humildemente que constituiría una pérdida para el público, porque muy pronto serían fecundas; y además, no es improbable que alguna gente escrupulosa fuera capaz de censurar semejante práctica (aunque por cierto muy injustamente) como un poco lindante con la crueldad; lo cual, confieso, ha sido siempre para mí la objeción más firme contra cualquier proyecto, por bien intencionado que estuviera.

Pero a fin de justificar a mi amigo, él confesó que este expediente se lo metió en la cabeza el famoso Psalmanazar, un nativo de la isla de Formosa que llegó de allí a Londres hace más de veinte años, y que conversando con él le contó que en su país, cuando una persona joven era condenada a muerte, el verdugo vendía el cadáver a personas de calidad como un bocado de los mejores, y que en su época el cuerpo de una rolliza muchacha de quince años, que fue crucificada por un intento de envenenar al emperador, fue vendido al Primer Ministro del Estado de Su Majestad Imperial y a otros grandes mandarines de la corte, junto al patíbulo, por cuatrocientas coronas. Ni en efecto puedo negar que si el mismo uso se

hiciera de varias jóvenes rollizas de esta ciudad, que sin tener cuatro peniques de fortuna no pueden andar si no es en coche, y aparecen en el teatro y las reuniones con exóticos atavíos que nunca pagarán, el reino no estaría peor.

Algunas personas de espíritu agorero están muy preocupadas por la gran cantidad de pobres que están viejos, enfermos o inválidos, y me han pedido que dedique mi talento a encontrar el medio de desembarazar a la nación de un estorbo tan gravoso. Pero este asunto no me aflige en absoluto, porque es muy sabido que esa gente se está muriendo y pudriendo cada día por el frío y el hambre, la inmundicia y los piojos, tan rápidamente como se puede razonablemente esperar. Y en cuanto a los trabajadores jóvenes, están en una situación igualmente prometedora; no pueden conseguir trabajo y desfallecen de hambre, hasta tal punto que si alguna vez son tomados para un trabajo común no tienen fuerza para cumplirlo; y entonces el país y ellos mismos son felizmente librados de los males futuros. He divagado excesivamente, de manera que volveré al tema. Me parece que las ventajas de la proposición que he enunciado son obvias y muchas, así como de la mayor importancia.

En primer lugar, como ya he observado, disminuiría grandemente el número de papistas que nos invaden anualmente, que son los principales engendradores de la nación y nuestros enemigos más peligrosos; y que se quedan en el país con el propósito de entregar el reino al Pretendiente, esperando sacar ventaja de la ausencia de tantos buenos protestantes, quienes han preferido abandonar el país antes que quedarse en él pagando diezmos contra su conciencia a un cura episcopal.

Segundo, los más pobres arrendatarios poseerán algo de valor que la ley podrá hacer embargable y que les ayudará a pagar su renta al terrateniente, habiendo sido confiscados ya su ganado y cereales, y siendo el dinero algo desconocido para ellos.

Tercero, puesto que la manutención de cien mil niños, de dos años para arriba, no se puede calcular en menos de diez chelines anuales por cada uno, el tesoro nacional se verá incrementado en cincuenta mil libras por año, sin contar el provecho del nuevo plato introducido en las mesas de todos los caballeros de fortuna del reino que tengan algún refinamiento en el gusto. Y el dinero circulará sólo entre nosotros, ya que los bienes serán enteramente producidos y manufacturados por nosotros.

Cuarto, las reproductoras constantes, además de ganar ocho chelines anuales por la venta de sus niños, se quitarán de encima la obligación de mantenerlos después del primer año. Quinto, este manjar atraerá una gran clientela a las tabernas, donde los venteros serán seguramente tan prudentes como para procurarse las mejores recetas para prepararlo a la perfección, y consecuentemente ver sus casas frecuentadas por todos los distinguidos caballeros, quienes se precian con justicia de su conocimiento del buen comer: y un diestro cocinero, que sepa cómo agradar a sus huéspedes, se las ingeniará para hacerlo tan caro como a ellos les plazca.

Sexto: esto constituirá un gran estímulo para el matrimonio, que todas las naciones sabias han alentado mediante recompensas o impuesto mediante leyes y penalidades. Aumentaría el cuidado y la ternura de las madres hacia sus hijos, al estar seguras de que los pobres niños tendrían una colocación de por vida, provista de algún modo por el público, y que les daría una ganancia anual en vez de gastos. Pronto veríamos una honesta emulación entre las mujeres casadas para mostrar cuál de ellas lleva al mercado al niño más gordo. Los hombres atenderían a sus esposas durante el embarazo tanto como atienden ahora a sus yeguas, sus vacas o sus puerkas cuando están por parir; y no las amenazarían con golpearlas o patearlas (práctica tan frecuente) por temor a un aborto.

Muchas otras ventajas podrían enumerarse. Por ejemplo, la adición de algunos miles de reses a nuestra exportación de carne en barricas, la difusión de la carne de puerco y el progreso en el arte de hacer buen tocino, del que tanto carecemos ahora a causa de la gran destrucción de cerdos, demasiado frecuentes en nuestras mesas; que no pueden compararse en gusto o magnificencia con un niño de un año, gordo y bien desarrollado, que hará un papel considerable en el banquete de un Alcalde o en cualquier otro convite público. Pero, siendo adicto a la brevedad, omito esta y muchas otras ventajas.

Suponiendo que mil familias de esta ciudad serían compradoras habituales de carne de niño, además de otras que la comerían en celebraciones, especialmente casamientos y bautismos: calculo que en Dublín se colocarían anualmente cerca de veinte mil cuerpos, y en el resto del reino (donde probablemente se venderán algo más barato) las restantes ochenta mil.

No se me ocurre ningún reparo que pueda oponerse razonablemente contra esta proposición, a menos que se aduzca que la población del Reino se vería muy disminuida. Esto lo reconozco francamente, y fue de hecho mi principal motivo para ofrecerla al mundo. Deseo que el lector observe que he calculado mi remedio para este único y particular Reino de Irlanda, y no para cualquier otro que haya existido, exista o pueda existir sobre la tierra. Por consiguiente, que ningún hombre me hable de otros expedientes: de crear impuestos para nuestros desocupados a cinco chelines por libra; de no usar ropas ni mobiliario que no sean producidos por nosotros; de rechazar completamente los materiales e instrumentos que fomenten el lujo exótico; de curar el derroche de engreimiento, vanidad, holgazanería y juego en nuestras mujeres; de introducir una vena de parsimonia, prudencia y templanza; de aprender a amar a nuestro país, en lo cual nos diferenciamos hasta de los lapones y los habitantes de Tupinambú; de abandonar nuestras animosidades y facciones, de no actuar más como los judíos, que se mataban entre ellos mientras su ciudad era tomada; de cuidarnos un poco de no vender nuestro país y nuestra conciencia por nada; de enseñar a los terratenientes a tener aunque sea un punto de compasión de sus arrendatarios. De imponer, en fin, un espíritu de honestidad, industria y cuidado en nuestros comerciantes, quienes, si hoy tomáramos la decisión de no comprar otras mercancías que las nacionales, inmediatamente se unirían para trampearnos en el precio, la medida y la calidad, y a quienes por mucho que se insistiera no se les podría arrancar una sola oferta de comercio honrado.

Por consiguiente, repito, que ningún hombre me hable de esos y parecidos expedientes, hasta que no tenga por lo menos un atisbo de esperanza de que se hará alguna vez un intento sano y sincero de ponerlos en práctica. Pero en lo que a mí concierne, habiéndome fatigado durante muchos años ofreciendo ideas vanas, ociosas y visionarias, y al final completamente sin esperanza de éxito, di afortunadamente con este proyecto, que por ser totalmente novedoso tiene algo de sólido y real, trae además poco gasto y pocos problemas, está completamente a nuestro alcance, y no nos pone en peligro de desagradar a Inglaterra. Porque esta clase de mercancía no soportará la exportación, ya que la carne es de una consistencia demasiado tierna para admitir una permanencia prolongada en sal, aunque quizá yo podría mencionar un país que se alegraría de devorar toda nuestra nación aún sin ella.

Después de todo, no me siento tan violentamente ligado a mi propia opinión como para rechazar cualquier plan propuesto por hombres sabios que fuera hallado igualmente inocente, barato, cómodo y eficaz. Pero antes de que alguna cosa de ese tipo sea propuesta en contradicción con mi plan, deseo que el autor o los autores consideren seriamente dos

puntos. Primero, tal como están las cosas, cómo se las arreglarán para encontrar ropas y alimentos para cien mil bocas y espaldas inútiles. Y segundo, ya que hay en este reino alrededor de un millón de criaturas de forma humana cuyos gastos de subsistencia reunidos las dejaría debiendo dos millones de libras esterlinas, añadiendo los que son mendigos profesionales al grueso de campesinos, cabañeros y peones, con sus esposas e hijos, que son mendigos de hecho: yo deseo que esos políticos que no gusten de mi propuesta y sean tan atrevidos como para intentar una contestación, pregunten primero a los padres de esos mortales si hoy no creen que habría sido una gran felicidad para ellos haber sido vendidos como alimento al año de edad de la manera que yo recomiendo, y de ese modo haberse evitado un escenario perpetuo de infortunios como el que han atravesado desde entonces por la opresión de los terratenientes, la imposibilidad de pagar la renta sin dinero, la falta de sustento y de casa y vestido para protegerse de las inclemencias del tiempo, y la más inevitable expectativa de legar parecidas o mayores miserias a sus descendientes para siempre.

Declaro, con toda la sinceridad de mi corazón, que no tengo el menor interés personal en esforzarme por promover esta obra necesaria, y que no me impulsa otro motivo que el bien público de mi patria, desarrollando nuestro comercio, cuidando de los niños, aliviando al pobre y dando algún placer al rico. No tengo hijos por los que pueda proponerme obtener un solo penique; el más joven tiene nueve años, y mi mujer ya no es fecunda.

# SESIÓN 5

## TEXTO PARA EJERCICIO 2

### LAS BASES PARA UNA MALA REDACCIÓN

**Paul W. Merrill**

Son numerosos los libros y artículos sobre una buena redacción, pero ¿dónde puede uno encontrar consejos prácticos y seguros sobre cómo escribir mal? Una mala redacción es tan común que cualquier persona instruida debiera saber algo de ella. Muchos científicos redactan pobremente, pero quizá sólo por intuición, sin percibir claramente cómo logran sus resultados. Un artículo sobre las bases de la mala redacción pudiera ayudar a que cobren conciencia del arte de escribir mal. Todo autor se considera bien calificado para redactar mal un artículo, ya que puede escribir sin siquiera intentarlo. El estudiante promedio encuentra sorprendentemente fácil aprender los trucos especiales de una mala redacción, pero para hacerlo en forma congruente deben conocerse unos cuantos principios esenciales.

#### **Olvide al lector**

El mundo está dividido en dos grandes grupos: usted y los otros. Un poco de oscuridad o tortuosidad al redactar mantendrá a los otros a distancia segura; si se acercan, pueden ver demasiado. Redacte como si escribiera un diario personal; mantenga su mente concentrada en el tema sin pensar en el lector. Usted, el tema y el lector forman un mal triángulo que debe evitar. Esto es fundamental: tomar en consideración la probable reacción del lector es una seria amenaza a la mala redacción; aún más, requiere de esfuerzo mental considerable.

Un argumento lógico es que, si usted escribe suficientemente mal, tendrá tan pocos lectores que no merecerán esfuerzo alguno. Olvide al lector siempre que pueda y tenga la seguridad de que el lector lo olvidará a usted con la misma facilidad. Practique una técnica de cara dura, manteniendo todos los hechos e ideas en el mismo nivel, o dándoles el mismo énfasis, sin indicaciones sobre la importancia relativa y sin intentar una secuencia lógica. Use frases largas que contengan muchas ideas débilmente relacionadas entre sí. La conjunción “y” es el lazo de unión de empleo más frecuente en una mala redacción, ya que no indica causa o efecto, ni distingue entre ideas principales y subordinadas. Rara vez, en la mala redacción aparecen “porque” y “punto y coma”, puesto que ambos son reemplazados por “y”. Jamás aparece punto y seguido, de modo que no debe usarlo nunca si quiere escribir mal. Esto no es todo, necesita usted disfrazar las transiciones del pensamiento. Evite palabras de conexión como “además”, “por otra parte”, “sin embargo”.

Si es incapaz de resistir la tentación de dar una señal de cambio de pensamiento use “como quiera que sea”. Una mala oración puede comenzar con “como quiera que sea”, porque para el lector, sin idea de lo que sigue, “como quiera que sea” es una expresión muy vaga para ser útil.

Al olvidar al lector evite la construcción paralela, la frase equivalente más sencilla, la cual, al proporcionar el símil, aclara el sentido de lo escrito. No hay necesidad de citar ejemplos, ni casos concretos que orienten la imaginación del lector para comprender las afirmaciones generales y abstractas. Escriba: “A está relacionado con B”. “Hay una relación entre C y D”. “Entre E y P existe una relación”.

En cualquier escrito técnico omita unos cuantos detalles, sobre todo aquellos que la mayor parte de los lectores necesitan saber. Puesto que usted tuvo que descubrir estas cosas por el camino difícil, ¿por qué hacerlas fáciles para el lector? Evite definir los símbolos; nunca especifique las unidades de los datos que representa y, por supuesto, será cuestión de amor propio dar las constantes y los valores numéricos de las fórmulas. Con estas omisiones algunos escritos resultarán demasiado cortos, pero puede alargarlos explicando cosas que no necesitan explicación. Al describir tablas preste especial atención a los encabezados que se explican por sí mismos, y deje al lector que averigüe el significado de las abreviaturas o los símbolos.

### **Sea prolijo, vago y pomposo**

Los pecados capitales de la mala redacción son sencillez y concisión. Evite ser específico, esto lo limita; use bastante verborrea; incluya muchas palabras y oraciones superfluas. Un pensamiento árido le sugiere al escritor que verborrea sirve como pretexto o aun como un halo místico por medio del cual puede glorificarse una idea. Una nube de palabras sirve para ocultar los defectos de la observación o el análisis; bien por la oscuridad que provoca o porque distrae la atención del lector. Abuse de los gerundios, y empiece con ellos las oraciones más largas.

La mala redacción, como el buen fútbol, es deslumbrante, pero no contiene información. Se usan con frecuencia los adjetivos para aturdir al lector, no es difícil hacerlos ostentosos o hiperbólicos, por lo menos pueden ser floridos o inexactos. En lugar de escribir como en la Biblia: “dar al César lo que es del César”, escriba: “Se deberá considerar apropiado desde un punto de vista moral o ético, en el caso del César, proporcionar a este potentado todos aquellos objetos y materiales de cualquier tipo o carácter en que pueda comprobarse que su fuente original sea del dominio del citado.” Es lo mismo, ¿pero lo entendió? Ahora piense, en lugar de decir en el lenguaje sencillo de Shakespeare “no soy orador como Bruto”, escriba: “El que habla no es lo que pueda llamarse un adepto a la profesión de la oratoria, lo que puede decirse del señor Bruto”. En vez de escribir con concisión: “las fechas de varias observaciones son dudosas”, escriba: “Empero, se debe mencionar que en el caso de varias observaciones hay lugar para una duda considerable respecto a la exactitud de las fechas en que aquellas fueron realizadas”. En vez de escribir

en forma razonable: “Ocurren cambios excepcionalmente rápidos en el país”, escriba: “Ocurren en el contexto del país cambios que son verdaderamente excepcionales respecto a la rapidez de su acontecimiento”. En vez de escribir sin dramatismo: “Aparecerán dificultades matemáticas y de observación”, escriba: “Se encontrarán dificultades formidables tanto de tipo matemático como observacionales”

La palabra “caso” es otro elemento indispensable para lograr una mala redacción. En vez de escribir “dos comunidades cambiaron con rapidez considerable”, escriba: “Hay dos casos en los cuales las comunidades cambiaron con una rapidez considerable”. En vez de escribir “tres grupos tienen ingresos inferiores al ingreso medio”, escriba: “En tres casos el ingreso de los grupos es inferior al ingreso medio”. Y ahora presentamos el máximo exponente de la mala redacción: su majestad, el estilo deslumbrante. “Inmaculada precisión de observación y cálculos extremadamente delicados... esto probará al instante un mundo imponderable, etéreo. Nuestras acciones serán grandiosas. Qué bueno que nunca cese la energía pulsante del gran dínamo proveedor de la vida que hay en el cielo. Bueno es también que nos encontremos a una distancia segura del flameante remolino en el cual la tierra podría caer, como una pelusa estremecida, en las brasas ardientes de un gran fuego”. Si no entendió lo que quiso decir el párrafo anterior, le suplico tomar como referencia el espléndido lenguaje de muchos políticos y bastantes textos filosóficos.

### **No revise**

Escriba apresuradamente, de preferencia cuando esté cansado. Hágalo sin un plan, escriba los puntos conforme se le ocurran. Jamás escriba o redacte más de una vez el mismo texto. Así el artículo será espontáneo y pobre. Entregue su manuscrito en el momento de terminarlo. Releerlo pocos días después podría llegar a correcciones que rara vez empeoran el estilo. Si usted proporciona su manuscrito a colegas –una mala práctica– no preste atención a las críticas y comentarios. Más tarde, resista toda sugerencia del editor. Debe ser fuerte e infalible, no deje que nadie doblegue su personalidad. El crítico trata de molestarlo por algún motivo oculto e inconfesable. La probabilidad que tiene de mejorar su escrito es tan grande que debe estar siempre en guardia. Sugerencia final para disfrutar de una mala redacción: **no lea.**

## ESTRATEGIA DIDÁCTICA

<b>Institución educativa:</b> Colegio de Ciencias y Humanidades	<b>Sesión 6</b>
<b>Asignatura:</b> Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación 1, 3	
<b>Nombre de la actividad académica:</b> Inferencia Niveles: entender, analizar	

Habilidades cognitivas :	Contexto:	Duración:
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Habilidades cognitivas a trabajar:</li> <li>• Pensamiento enfocado</li> <li>• Conocimiento</li> <li>• Comprensión</li> <li>• Aplicación</li> <li>• Análisis</li> <li>• Metacognición</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ CCH Azcapotzalco.</li> <li>➤ Grupos con 50 alumnos.</li> <li>➤ Disposición de mesas en forma de herradura.</li> <li>➤ Promedio de edad: 16 años.</li> <li>➤ Nulo o escaso conocimiento de la crónica o la literatura de viajes.</li> <li>➤ Escaso conocimiento de las estrategias de lectura.</li> </ul>	1 sesión de 90 minutos
Temas y subtemas:	Objetivos estratégicos	Recursos y medios
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aprender a aprender, enseñar a pensar.</li> <li>➤ Fomentar la lectura activa.</li> </ul>	Textos de Fray Bernardino de Sahagún.  Cuestionarios

	<p>➤ Desarrollar la noción de inferencia y su funcionamiento para ayudar a los procesos de memoria de trabajo y a largo plazo y de procesamiento y reelaboración de la información.</p>	Pizarrón, marcadores.
<b>Objetivos</b>		
<b>Conceptuales:</b>	<p><b>El alumno:</b> Entenderá la diferencia entre la lectura de ojeada y la lectura a detalle.</p> <p>Entenderá la diferencia entre la lectura a nivel recordar y a nivel comprender y analizar.</p> <p>Entenderá los conceptos de lectura entre líneas e inferencia.</p> <p>Entenderá la lectura como una actividad cognitiva que va más allá de la decodificación y/o de la recuperación de información.</p> <p>Aprenderá sobre el trabajo de los cronistas de la Nueva España.</p>	
<b>Procedimentales:</b>	<p><b>El alumno:</b> Aprenderá a leer un texto utilizando la lectura global y la lectura a detalle.</p> <p>Aprenderá a leer un texto a partir de la lectura entre líneas (inferencia).</p> <p>Aprenderá a utilizar el contexto para deducir el significado del vocabulario.</p> <p>Aprenderá a hacer generalizaciones sobre las formas en que se construyen las palabras.</p>	
<b>Actitudinales:</b>	<p><b>El alumno:</b> Reconocerá la importancia de la historia en el lenguaje.</p> <p>Se hará consciente de que parte de su herencia cultural se encuentra en su vocabulario cotidiano.</p> <p>Desarrollará sus habilidades de trabajo en equipo.</p> <p>Desarrollará un mayor grado de confianza al enfrentarse a un texto.</p>	

	Mejorará su autoconcepto como lector.		
<b>Secuencia didáctica</b>			
Procedimiento	Objetivos específicos	Recursos Didácticos	Patrón de interacción
Presentación	Crear una atmósfera adecuada en la clase.		Clase-profesor
Diagnóstico	Explorar la forma de leer de los alumnos		
Introducción	Informar a los alumnos que el objetivo de la clase es mejorar sus capacidades lectoras mediante el desarrollo de sus habilidades de pensamiento.		Clase-profesor
Lectura: los alumnos realizarán una lectura de ojeada al texto en 1 minuto y tratarán de contestar la primera parte de los ejercicios.	Que los alumnos aprendan a hacer una lectura de ojeada por el texto y evalúen las posibilidades de esta actividad a nivel de conocimiento.	Texto y ejercicios	Individual
Se hará una revisión de las respuestas y el planteamiento de que en la recuperación de información nos estamos moviendo en un primer nivel de habilidades intelectuales.	Evaluar brevemente la capacidad de los alumnos para recuperar información.  Proporcionar el primer concepto sobre las habilidades de pensamiento que se activan en la comprensión de lectura.	Texto y ejercicios	Clase-profesor
La profesora preguntará a los alumnos por el concepto de inferencia y de lectura entre líneas. Los alumnos elaborarán un primer concepto de inferencia.	Explorar y en su caso aclarar el concepto de inferencia.  Que los alumnos identifiquen los elementos de apoyo necesarios para realizar inferencias.	Pizarrón	Clase-profesor
Los alumnos volverán a leer el texto y resolverán la segunda parte de los ejercicios	Utilizar la inferencia como estrategia para comprender un texto.	Texto y ejercicios	Individual

referente a hacer inferencias.			
Los alumnos compararán y discutirán sus respuestas con sus compañeros.	Intercambiar reflexiones, información y puntos de vista diversos con relación al texto.	Texto y ejercicios	Equipos
Los alumnos compartirán sus respuestas con el resto de la clase y argumentarán las razones por las que creen que su respuesta es correcta.	Evaluar las habilidades de los estudiantes para comprender un texto a partir de esta estrategia didáctica.	Texto y ejercicios	Alumno-clase
Los alumnos contestarán la tercera parte de los ejercicios, para deducir el significado de vocabulario desconocido.	Utilizar el contexto y la inferencia para deducir el significado de palabras desconocidas.	Texto y ejercicios	Individual
Los alumnos comentarán sus conclusiones y presentarán sus respuestas a la clase.	Entender el significado de vocabulario en contexto.		Equipos
Con un nuevo texto, los alumnos elaborarán dos preguntas en donde la respuesta requiera del uso de inferencias.	Practicar la habilidad de hacer preguntas al texto a fin de aumentar el nivel de comprensión del mismo.		Equipos
Juego: Los alumnos presentarán sus preguntas a sus compañeros y ganarán puntos por cada respuesta correcta.	Revisar el ejercicio de manera que permita variar el ritmo de la clase.		Equipos
El grupo reflexionará sobre si el uso de estas habilidades y estrategias los pueden hacer mejores lectores.	Reflexionar sobre los conceptos trabajados en clase y el posible impacto que puedan tener en su aprendizaje.		Clase-profesor

### **Estrategia de evaluación**

#### **Procesos:**

1.- Evaluación continua a través de las respuestas de la hoja de ejercicios y de la argumentación de los alumnos.

#### **Aprendizajes:**

1.- Se realizará ante la capacidad o dificultad que los alumnos tengan para realizar preguntas en las que se utilicen las inferencias.

### **Actividades de seguimiento y/o recuperación:**

Se proporcionará a los alumnos una lista de lecturas sobre historia, literatura fantástica y crónica a fin de que puedan continuar su exploración en cualquiera de estos rubros.

### **Bibliografía:**

Sahagún, Bernardino de. (1989) *Historia general de las cosas de Nueva España*. México: Porrúa. 623-624 pp.

## SESIÓN 6

### TEXTO PARA EJERCICIO

#### HISTORIA GENERAL DE LAS COSAS DE LA NUEVA ESPAÑA

HAY EN ESTA TIERRA un animal que se dice cóyotl, al cual alguno de los españoles le llaman zorro, y otros le llaman lobo, y según sus propiedades a mi ver ni es lobo ni zorro sino animal propio de esta tierra. Es muy vellosa, de larga lana; tiene la cola gruesa y muy lanuda; tiene las orejas pequeñas y agudas, el hocico largo y no muy grueso, y prieto; tiene las piernas nervosas, tiene las uñas corvadas y negras; y siente mucho, es muy recatado para cazar, agazápase y pónese en acecho, mira a todas partes para tomar su caza, es muy sagaz en acechar su caza y cuando quiere arremeter a la caza primero hecha su vaho contra ella, para **inficionarla** y desanimarla con él. Es diabólico este animal: si alguno le quita la caza nótales, y aguárdale y procura de vengarse de él, matándole sus gallinas u otros animales de su casa; y si no tiene cosa de estas en que se vengue, aguarda al tal cuando va camino y pónese delante ladrando, como que se le quiere comer por amedrentarle; y también algunas veces se acompaña con otros tres o cuatro sus compañeros, para espantarle, y esto hacen o de noche o día.

Este animal tiene condiciones exquisitas, es agradecido. Ahora en estos tiempos aconteció una cosa harta de notar, con uno de estos animales. Un caminante, yendo por su camino, vio uno de estos animales que le hacía señal con la mano, que se llegase a él; espantose de esto el caminante y fue hacia donde estaba, y como llegó cerca de él vio una culebra que estaba revuelta al pescuezo de aquel animal, y tenía la cabeza por debajo del sobaco de aquel animalejo, y estaba muy apretada con él; esta culebra era de las que se llaman cincóatl y el caminante como vio este negocio pensó dentro de sí diciendo: “¿A cuál de éstos ayudaré?”, y determinó ayudar a aquel animal, y tomó una verdasca y comenzó a herir a la culebra, y luego la culebra se desenroscó y cayó en el suelo, y comenzó a irse y meterse entre la hierba y también el animalejo se fue huyendo; y de allí a un rato tornóse a encontrar con el caminante, entre unos maizales, y llevaba dos gallos en la boca por los pescuezos, y púsolos delante el caminante que le había librado de la culebra y hízole señal con el hocico que los tomase, y fuese tras el caminante hasta que llegó a su casa, y como vio donde entraba fue a buscar una gallina y llevósela a su casa, y dende a dos día le llevó un gallo.

Sahagún pp. 623-624

**Los siguientes ejercicios te mostrarán distintas formas de leer, contesta las preguntas como se te solicita.**

## *I. LECTURA PARA RECUPERAR INFORMACIÓN*

---

Lee el texto en un minuto y contesta las siguientes preguntas:

**1. El tema principal del primer párrafo es:**

- a) Los animales caninos
- b) Las características de los lobos
- c) La flora y fauna de un lugar
- d) Un animal y sus características

**2. El animal descrito en el texto se distingue por:**

- a) Luchar contra las serpientes
- b) Ser muy inteligente
- c) Tener mucho pelo y un hocico grande
- d) Ser un canino

**3. De acuerdo con la historia, el campesino decide ayudar a:**

- a) El lobo
- b) La serpiente
- c) El coyote
- d) Ninguno

A pesar de que la lectura fue rápida ¿Pudiste recuperar la información?

Comenta con tus compañeros ¿Es de alguna utilidad la lectura de ojeada? ¿Por qué?

El tipo de lectura que hiciste en el ejercicio anterior es una manera de acercarse a un texto para formarnos una idea muy general sobre los temas que trata, cómo está estructurado y cuáles son algunas de las ideas principales que hay en él.

Ahora vamos a leer de una manera muy diferente y vamos a deducir información a partir de nuestro conocimiento y de algunas claves que nos da la lectura. A esta forma de leer la vamos a llamar inferencias.

## II. INFERENCIA

---

**Escoge la opción que crees que responde a la pregunta de la mejor manera. Prepárate para fundamentar tu respuesta.**

**4. ¿En cuál de estos libros probablemente encontrarías este texto?**

- a) Historia general de las cosas de Nueva España
- b) Fábulas de Esopo
- c) Introducción a la Botánica
- d) Educación Cívica

**5. El párrafo que precede a este texto probablemente habla de:**

- a) Las características de los lobos y los zorros
- b) Otros aspectos de México que llamaron la atención a los conquistadores
- c) Los tipos de tierra que había en la Nueva España
- d) Las características de los coyotes

**6. La serpiente a la que se refiere el texto probablemente medía:**

- a) Menos de diez centímetros
- b) Entre diez y veinte centímetros
- c) Entre veinte y treinta centímetros
- d) Más de medio metro

**7. La principal intención del autor al mencionar la historia del campesino es:**

- a) Ejemplificar por qué debemos ayudar a los animales
- b) Ejemplificar una característica del animal
- c) Explicar lo que piensan los campesinos de los coyotes
- d) Informar acerca de sucesos extraordinarios.

**8. El autor de este pasaje probablemente era:**

- a) Un veterinario
- b) Un biólogo
- c) Un cronista
- d) Un trabajador del zoológico

**9. A partir de este texto podemos pensar que el escritor está interesado en:**

- a) La flora y la fauna de un lugar
- b) La fauna de un lugar
- c) La alimentación de un tipo de animal
- d) La relación entre los humanos y los animales

10. ¿Cuándo se escribió este texto?
11. ¿Quién puede ser el autor de este texto?
12. ¿Qué utilidad puede tener la información de este texto?

### III. VOCABULARIO

---

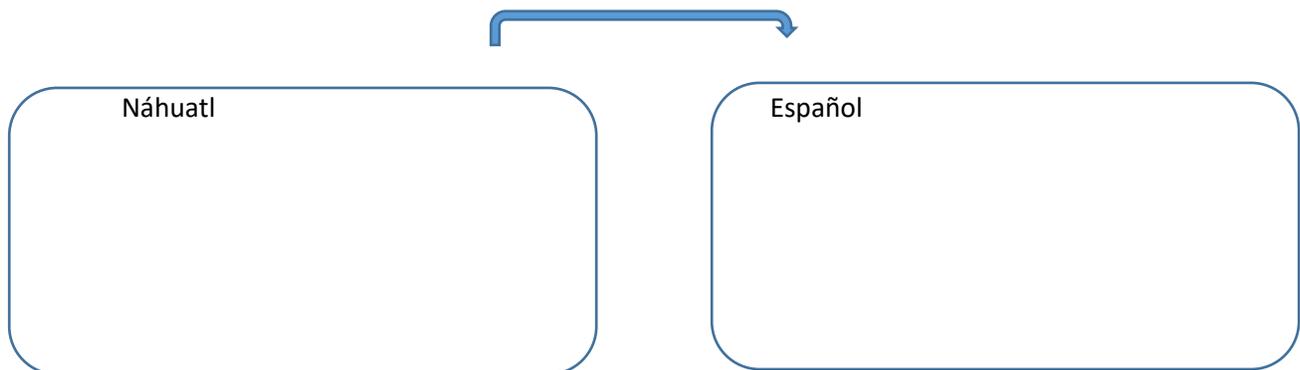
a. Formación de palabras

13. El autor menciona que el animal descrito recibía el nombre de *Coyotl*, ¿Cómo se dice esta palabra en Español?

Cóyotl

¿Cómo se pasó la terminación *-tl* del náhuatl al Español?

14. ¿Puedes pensar en otras palabras con las que sucedió lo mismo? Escríbelas en los cuadros



15. A partir de este análisis qué podemos decir de muchas de las palabras que terminan en *-te* en español
16. A partir de estos ejemplos ¿Podemos decir que el lenguaje registra nuestra historia? Argumenta tu respuesta.

b. Vocabulario en contexto

17. La Real Academia de la lengua española define la palabra *vaho* como:

1. m. Vapor que despiden los cuerpos en determinadas condiciones.
2. m. *Nic.* Guiso de carne que se prepara al vapor con verduras y otros ingredientes.
3. m. pl. Método curativo que consiste en respirar **vahos** con alguna sustancia balsámica.

---

**La forma en que la usa el autor corresponde a alguna de estas definiciones ¿Sí?, ¿No? ¿Por qué?**

**18. La palabra *infisionar* (español antiguo) puede ser sustituida por:**

- a) Cazar
- b) Infectar
- c) Despertar
- d) Morder

-

**PARA LEER MÁS:**

Borges, Jorge Luis. *El libro de los seres imaginarios*

Borges, Jorge Luis *Manual de Zoología Fantástica*

García Marquez, Gabriel *Crónica de una muerte anunciada*

Bradbury, Ray. *Crónicas Marcianas*

Sahagún Bernardino de, *Historia General de las Cosas de la Nueva España.*

## ESTRATEGIA DIDÁCTICA

<b>Institución educativa:</b> Colegio de Ciencias y Humanidades	<b>Sesión 7</b>
<b>Asignatura:</b> Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación 1, 3	
<b>Nombre de la actividad académica:</b> Vocabulario en contexto Nivel: analizar, evaluar	
<b>Fase 3</b>	

Habilidades o aspectos cognitivos:	Contexto:	Duración:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de patrones.</li> <li>• Análisis</li> <li>• Síntesis</li> <li>• Aprendizaje por asociación</li> <li>• Deducción por contraste</li> <li>• Activación de esquemas</li> <li>• Metacognición</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ CCH Azcapotzalco.</li> <li>➤ Grupos con 50 alumnos.</li> <li>➤ Disposición de mesas en forma de herradura.</li> <li>➤ Promedio de edad: 16 años.</li> <li>➤ Escaso conocimiento de los elementos tratados en la secuencia.</li> </ul>	<p>1 sesión de 90 minutos</p>

Temas y subtemas:	Objetivos estratégicos	Recursos y medios
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejemplificación</li> <li>• Aposiciones</li> <li>• Series</li> <li>• Contrastes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aprender a leer palabras en contexto.</li> <li>➤ Practicar la lectura activa.</li> <li>➤ Adquirir herramientas que permitan al alumno deducir los significados del vocabulario en contexto.</li> </ul>	<p>Ejercicios.</p> <p>Pizarrón, marcadores.</p>
Objetivos		
Conceptuales	<p><b>El alumno:</b> Aprenderá los conceptos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejemplificación</li> <li>• Aposiciones</li> <li>• Series</li> <li>• Contrastes.</li> </ul>	
Procedimentales	<p><b>El alumno:</b> Utilizará estructuras textuales para identificar información con base en la cual pueda deducir significados.</p> <p>Interpretará el significado de las palabras de acuerdo con el contexto en el que se utilizan.</p>	

<p>Actitudinales</p>	<p><b>El alumno:</b></p> <p>Activará sus esquemas mentales para deducir significados.</p> <p>Mejorará su velocidad de lectura al no tener que recurrir con frecuencia al diccionario.</p> <p>Desarrollará sus habilidades de trabajo en equipo.</p> <p>Desarrollará un mayor grado de conciencia lingüística.</p> <p>Mejorará sus habilidades para comprender un discurso escrito.</p> <p>Mejorará su autoconcepto como lector.</p>
----------------------	---

**Secuencia Didáctica**

Actividad	Objetivo	Recursos	Patrón de interacción
<p>Presentación del tema</p>	<p>Crear una atmósfera adecuada en la clase.</p> <p>Aprender sobre los objetivos de la sesión.</p>		<p>Clase-profesor</p>
<p><b>Introducción</b> Por medio de una técnica de rejilla, la profesora</p>	<p>Introducir el tema</p>		<p>Trabajo en equipo</p>

<p>organizará al grupo en equipos.</p> <p>La profesora copiará en el pizarrón un párrafo de Alfonso Reyes en el que se usa vocabulario desconocido para los alumnos.</p> <p>Posteriormente, se pedirá a los alumnos que dialoguen con sus compañeros de equipo para deducir los significados del vocabulario.</p>	<p>Evaluar la necesidad de usar estrategias para deducir el significado de palabras desconocidas.</p>			
<p>El grupo y la profesora discutirán las respuestas de los alumnos y dialogarán sobre las formas en que se pueden utilizar elementos del mismo texto para deducir el vocabulario desconocido.</p>	<p>Dirigir la atención hacia el tema que se trabajará.</p> <p>Activar esquemas de conocimiento previo.</p>		<p>Trabajo grupal</p>	
<p>La profesora presentará al grupo los nombres de algunos de los elementos en que se pueden apoyar para deducir significados</p>	<p>Conocer los conceptos a trabajar.</p>	<p>Pizarrón</p>	<p>Trabajo grupal</p>	

<p>(ejemplificación, aposiciones, series, contrastes) y, a partir de los nombres, los alumnos tratarán de deducir de qué se trata cada caso.</p>	<p>Asociar el conocimiento previo con los conceptos presentados.</p> <p>Activar la predicción y la deducción.</p>			
<p>La profesora trabajará con los equipos apoyándolos para llegar cuando menos a una definición correcta.</p> <p>Un miembro de cada equipo pasará al frente a dirigir la discusión de un concepto y a acordar la definición de su concepto con el grupo.</p>	<p>Separar y clasificar los marcadores discursivos.</p>	<p>Texto y ejercicios</p>	<p>Alumno-clase</p>	
<p>Una vez que todos los conceptos hayan sido discutidos y definidos, la profesora pedirá a los equipos que realicen dos oraciones en el que incluyan ejemplificaciones, aposiciones, series, y contrastes.</p>	<p>Aplicar los conceptos obtenidos para usarlos en ejemplos cercanos a su experiencia.</p>	<p>Texto y pizarrón</p>	<p>Actividad grupal</p>	

<p><b>Actividad lúdica</b></p> <p>Los equipos escribirán sus ejemplos en tarjetas de papel que entregarán a un alumno designado para tal efecto. En dicha tarjeta se incluirá el nombre del concepto que se ejemplifica.</p> <p>En otras cartas se escribirán los tipos de conceptos: ejemplificaciones, aposiciones, series, y contrastes, uno por carta. Cada una de estas cartas se pegará en un extremo del salón.</p> <p>El alumno que concentró las tarjetas leerá el contenido de una de ellas. Los alumnos deberán moverse hacia donde se encuentre el letrero que ejemplifica la oración leída. Es decir, si</p>	<p>Reforzar la memoria y el uso de los conceptos que se están trabajando.</p> <p>Integrar distintos tipos de inteligencia (auditiva, visual, kinestésica) para reforzar el aprendizaje de conceptos.</p>	<p>Tarjetas</p>	<p>Actividad grupal</p>

<p>la oración es un ejemplo de aposiciones deberán moverse hacia el extremo del salón donde se encuentra este letrero. En caso de discrepancia, los alumnos argumentarán el porqué de su decisión.</p> <p>Los alumnos regresarán al trabajo en equipo y la profesora insistirá que todos estos conceptos pueden usarse para deducir el significado de una palabra. Al tiempo que dibuja un pequeño esquema en donde se represente esta idea.</p> <p>La profesora entregará a los alumnos una hoja con ejercicios para deducir significados. Los alumnos aplicarán los conceptos trabajados en clase y tratarán de apoyarse en ellos para deducir el significado del vocabulario que les sea nuevo.</p>	<p>Regresar la atención hacia el objetivo de la clase.</p> <p>Aplicar los conceptos adquiridos a la resolución de tareas.</p>			
--	---	--	--	--

Los alumnos discutirán sus respuestas y se determinará el significado de las palabras.

Enriquecer la perspectiva propia con las opiniones aportadas por los compañeros.

Practicar el diálogo y el intercambio de ideas.

### Estrategia de evaluación

#### Procesos:

1.- Evaluación continua a través de las respuestas y la argumentación de los alumnos.

2.- Autoevaluación a través de una rúbrica (Véase la rúbrica para la sesión 7 en el anexo 1).

#### Aprendizajes:

1.- Evaluación formal: Se entregará a los alumnos una hoja con ejercicios para que identifiquen el significado del vocabulario a partir de las técnicas aprendidas en la sesión.

### Actividades de seguimiento y/o recuperación:

Se solicitará a los alumnos encontrar dos ejemplos más de ejemplificación, series, contraste y aposición que permitan deducir el significado de una palabra en contexto.

### Bibliografía de textos usados en la secuencia

Reyes, Alfonso. (2005) México. México: FCE

Sahagún De, Fray Bernardino. (2002) Historia general de las cosas de la Nueva España. México: Cien de México \_-(original de 1540).

## SESIÓN 7

### TEXTO PARA EJERCICIO

- I. Utiliza los elementos trabajados en el ejercicio anterior para deducir el significado de las palabras marcadas en negritas. Escribe la palabra y su posible significado en tu cuaderno.

#### Ejemplificación:

Hay calles para la caza, donde se encuentran todas las aves que congrega la variedad de los climas mexicanos, tales como perdices y codornices, gallinas, **lavancos**, **dorales**, **zarcetas**, tórtolas, paloma y pajaritos en cañuelas; **buharros** y papagayos, halcones, águilas, **cernícalos**, gavilanes.

#### Series:

Hay (...) verduras en cantidad, y sobre todo, cebolla, **puerro**, ajo, **borraja**, **mastuerzo**, berro, **acedera**, **cardos** y **tagarninas**.

Aceites de chía que unos comparan a mostaza y otro a **zaragatona**, con que hacen la pintura inatacable por el agua (Reyes, p. 82)

Parece que mientras cenaba [Moctezuma] se divertía con los chistes de sus juglares y jorobados, o se hacía tocar música de **zampoñas**, flautas, caracoles, huesos y **atabales**. (Reyes, 87)

#### Comparación o contraste

Miel de abejas y cera de panal; miel de caña de maíz, tan untuosa y dulce como la de azúcar; miel de maguey, de que hacen también azúcares y vinos. Cortés, describiendo estas mieles al emperador Carlos V, le dice con encantadora sencillez: “¡mejores que el **arroke!**” (Reyes, 81)

#### Aposición

La danza alterna con el canto; todos se toman de la mano y empiezan por movimientos suaves y voces bajas. Poco a poco van animándose; y, para que el gusto no decaiga, circulan por entre las filas de danzantes los **escanciadores**, colando licores en los jarros (Reyes, 88).

# ESTRATEGIA DIDÁCTICA

<b>Institución educativa:</b> Colegio de Ciencias y Humanidades	<b>Sesiones 8, 9, 10</b>
<b>Asignatura:</b> Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación 1, 3	
<b>Nombre de la actividad académica:</b> Leer para comprender, comprender para aplicar. Niveles: recordar, entender, aplicar, analizar, evaluar, crear, reflexionar	
<b>Fase 3</b>	

Habilidades o aspectos cognitivos:	Contexto:	Duración:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis</li> <li>• Síntesis</li> <li>• Evaluación</li> <li>• Autorregulación</li> </ul> <p>Metacognición</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ CCH Azcapotzalco.</li> <li>➤ Grupos con 50 alumnos.</li> <li>➤ Disposición de mesas en forma de herradura.</li> <li>➤ Promedio de edad: 16 años.</li> <li>➤ Escaso conocimiento de los elementos tratados en la secuencia.</li> </ul>	1 sesión de 90 minutos
Temas y subtemas:	Objetivos estratégicos	Recursos y medios
Solución de problemas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Leer para aplicar.</li> </ul>	Formatos de excel.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Practicar la lectura activa.</li> <li>➤ Adquirir herramientas que permitan al alumno resolver problemas a partir de la puesta en práctica de las actividades planteadas en la estrategia.</li> </ul>	Pizarrón, marcadores.
<b>Objetivos</b>		
Conceptuales	<p><b>El alumno:</b> Aprenderá los conceptos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelo</li> <li>• Planeación</li> <li>• Argumentación</li> </ul>	
Procedimentales	<p><b>El alumno:</b> Utilizará la lectura para la solución de problemas. Utilizará las fuentes de información de manera adecuada. Intercambiará opiniones para lograr acuerdos. Desarrollará un proyecto.</p>	
Actitudinales	<p><b>El alumno:</b> Detectará sus necesidades de aprendizaje. Desarrollará sus habilidades de trabajo en equipo. Colaborará en un equipo de manera productiva. Aplicará las estrategias aprendidas a lo largo de la secuencia.</p>	

	<p>Reflexionará sobre las estrategias aplicadas y su utilidad.</p> <p>Desarrollará su creatividad.</p> <p>Mejorará su autoconcepto como lector.</p>		
<b>Secuencia Didáctica</b>			
Actividad	Objetivo	Recursos	Patrón de interacción
<p><b>Sesión 8</b></p> <p>Presentación del Problema. La profesora planteará a los alumnos la necesidad de mejorar los niveles de comprensión lectora en el bachillerato. Los alumnos deberán desarrollar un modelo con acciones específicas. Ese modelo deberá incluir actividades en las que apliquen las formas de leer que han aprendido a lo largo de la estrategia. El objetivo principal de la actividad es que el modelo sea una posible solución a este problema.</p>	<p>Conocer el problema que se debe solucionar por medio de textos escritos.</p>		<p>Profesor-clase</p>
<p>Para la resolución del problema los alumnos deberán integrarse en equipos de 4 a 5 personas.</p>	<p>Organizar los equipos de trabajo.</p>		<p>Actividad en equipo.</p>
<p>En equipo los alumnos harán un análisis de los elementos con los que cuentan y qué necesitan para resolver el problema.</p>	<p>Analizar los recursos que se tienen.</p> <p>Hacer una detección de necesidades.</p>		<p>Equipos.</p>

Los alumnos plantearán su análisis al grupo.	Exponer hallazgos para enriquecer perspectivas.		Actividad grupal.
El grupo dará su retroalimentación a los demás equipos.	Enriquecer puntos de vista mediante la retroalimentación.	Reporte de detección de necesidades.	Actividad grupal.
Los equipos determinarán los roles de los participantes en función de las necesidades presentadas.  En función del rol asignado, los participantes asignarán tareas y elaborarán un cronograma en excel con los entregables, los responsables y las fechas de entrega para el desarrollo de su proyecto.	Definir las responsabilidades de los miembros del equipo (planear, generar).		Actividad grupal.
<b>Sesión 9</b>			
Actividad	Objetivo	Recursos	Patrón de interacción
Los equipos informarán sobre sus avances y las dificultades que se han presentado.  El grupo hará sugerencias a los equipos.  Con la información obtenida se ajustará la planeación del proyecto, las fechas de entrega y se preverán posibles problemas.	Enriquecer la visión del equipo.  Encontrar soluciones de manera colaborativa.  Planear.	Reporte de avances.	Actividad grupal.

<b>Sesión 10</b>			
Actividad	Objetivo	Recursos	Patrón de interacción
<p>Los equipos presentarán al grupo su solución y responderán a los cuestionamientos del grupo.</p> <p>El grupo evaluará a los equipos de acuerdo con las rúbricas presentadas para tal fin.</p>	<p>Presentar la solución al problema.</p> <p>Recibir retroalimentación.</p> <p>Evaluar.</p>	<p>Presentaciones de los equipos.</p>	<p>Actividad grupal.</p>
<p>Los equipos recibirán una lista de verificación en donde identifiquen la habilidad cognitiva que practicaron y ejemplifiquen el momento del proyecto en el que la utilizaron.</p> <p>Finalmente, los alumnos revisarán el proceso del desarrollo del proyecto y elaborarán un reporte o diagrama en el que se indiquen los pasos que siguieron y cómo utilizaron la lectura estratégica en la resolución de un problema.</p>	<p>Reflexionar.</p>	<p>Lista de verificación.</p>	<p>Equipos.</p>

# Conclusiones

---

La comprensión lectora es un proceso complejo que se puede llevar a cabo en distintos niveles. Estos niveles han sido identificados y organizados en diversas taxonomías de dominio cognitivo que se pueden utilizar como referencia para diseñar estrategias, enseñar y evaluar el nivel de logro de la comprensión lectora. No obstante, en México existe muy poca investigación al respecto y son sólo unos cuantos los que logran un nivel de comprensión lectora suficiente como para que la lectura sea un instrumento de aprendizaje y de mejora en su calidad de vida. Esta situación es una limitante para que las sociedades se adapten mejor a las condiciones que exigen las dinámicas del mundo en nuestros días. Por ello, es necesario y, a mi parecer urgente, que se revisen las concepciones que se tienen acerca de la lectura y que sirvan de fundamento para el desarrollo de planes y programas de estudio en las escuelas públicas de nuestro país.

La lectura y su comprensión se deben conceptualizar más allá de la decodificación y recuperación de información y entenderse como un proceso interactivo en el que confluyen una gran cantidad de factores. Sin embargo, a pesar de la complejidad que esto implica es posible encontrar opciones, que con una visión integradora, planteen alternativas para formar nuevos y mejores lectores.

De la mano de la comprensión lectora se pueden desarrollar procesos de desarrollo cognitivo y metacognitivo. Los procesos cognitivos constituyen *per se* una herramienta indispensable para el aprendizaje y la resolución de problemas. Por su parte, la metacognición contribuye a formar aprendices de por vida, es decir, personas capaces de llevar el aprendizaje más allá del aula, personas con las herramientas necesarias para poder aprender, hacer y ser a través de la lectura.

Si el desarrollo de la comprensión lectora se entiende como un proceso que se puede desarrollar en distintos niveles, su práctica y enseñanza se debe extender más allá de la educación básica. Es importante que al menos en los programas de nivel medio y medio superior se continúe trabajando con el desarrollo de las habilidades de pensamiento para la comprensión lectora. De no ser así, nuestro país corre el riesgo de que su población se vea imposibilitada para continuar con el aprendizaje de por vida y por lo tanto para adaptarse más rápidamente a las condiciones cambiantes del siglo XXI.

En el ámbito de la evaluación es necesario buscar congruencia entre las formas de enseñar y de evaluar. No debemos asombrarnos de los bajos resultados en las pruebas de comprensión lectora, si se insiste en enseñar de una manera y evaluar de otra. Para lograr niveles más altos de comprensión se tienen que diseñar programas que contemplen el desarrollo de habilidades de pensamiento como parte del proceso lector. Es importante decir que no se trata de abandonar la lectura recreativa y decir que sólo debemos leer de forma estratégica, se trata, más bien, de tener claro que podemos adaptar las formas de leer en función de nuestros objetivos y es tarea de las autoridades educativas asegurarse de que los lectores en formación estén habilitados para ajustar las formas de lectura a su gusto o conveniencia.

Es importante entender que la aplicación de pruebas internacionales abre una ventana de oportunidad para hacer los replanteamientos y ajustes necesarios a nuestras maneras de enseñar la lectura y los procesos que median su comprensión. El tomar los resultados como un número, sin analizar a profundidad las causas, sólo nos servirá para generar reportes y mantener a nuestro país en los mismos lugares de desempeño.

## Anexo 1. Evaluación

Rúbrica Sesión 1				
	Indicadores de desempeño			
<b>Puedo:</b>	25 puntos Suficiente	15 puntos Regular	10 puntos Deficiente	Puntos
<b>Predecir contenido</b>	Activar mi conocimiento sobre el tema de la lectura y predecir el contenido de un texto a partir de los títulos y subtítulos.	Activar mi conocimiento previo a partir de la lectura de títulos y subtítulos.	Sólo leer títulos y subtítulos.	
<b>Utilizar la lectura de ojeada y la lectura a detalle de acuerdo con sus objetivos.</b>	Puedo usar la lectura de ojeada y la lectura a detalle para lograr objetivos específicos.	Puedo entender la lectura de ojeada y la lectura a detalle sin tener objetivos claros.	Sólo puedo entender la lectura de ojeada o a detalle sin tener objetivos claros.	
<b>Recuperar información de un texto de manera eficiente.</b>	Puedo subrayar y anotar un texto con palabras clave para después recuperar su contenido.	Puedo subrayar e identificar las palabras clave.	Puedo subrayar un texto.	
<b>Contrastar mi conocimiento previo con el del autor</b>	Después de leer puedo establecer con claridad mi conocimiento previo y las nuevas ideas adquiridas a partir de la lectura.	Después de leer puedo repetir lo que expone el autor en el texto.	Después de leer no tengo claridad sobre la expuesto en el texto.	
<b>Total</b>	<b>100 puntos</b>	<b>60 puntos</b>	<b>40 puntos</b>	

Fuente: elaboración propia

Rúbrica Sesión 2				
	Indicadores de desempeño			
<b>Puedo:</b>	25 puntos Suficiente	15 puntos Regular	10 puntos Deficiente	Puntos
<b>Usar técnicas para hacer predicciones correctas sobre el contenido de un texto.</b>	Utilizo técnicas para predecir contenido y las aplico porque esto me permite mejorar la calidad de mi lectura.	Conozco técnicas, pero no las uso porque no es de utilidad predecir el contenido de un texto.	No puedo porque no conozco ninguna técnica para hacerlo	
<b>Entender que las palabras tienen significado y funciones.</b>	Entiendo que las palabras tienen significados según el contexto, así como funciones específicas dentro de un texto.	Entiendo que las palabras tienen significados pero que ellos pueden ser determinados por el contexto en que se usen.	Sé que las palabras tienen significado.	
<b>Identificar palabras que funcionan como antecedentes (referentes anafóricos).</b>	Las palabras, oraciones y párrafos tienen enlaces de significado con todo el texto.	Las palabras pueden hacer referencia a otras que se mencionaron antes o se encontrarán después.	Las palabras sólo tienen relación con la oración en la que se encuentran.	
<b>Establecer relaciones entre palabras y oraciones para detectar la continuidad de las ideas. (cohesión y coherencia)</b>	Las palabras pueden establecer enlaces con otras palabras y oraciones para dar cohesión y coherencia a un texto.	Un texto es un grupo de palabras sobre un tema específico.	Un texto es un grupo de palabras.	
<b>Total</b>	<b>100 puntos</b>	<b>60 puntos</b>	<b>40 puntos</b>	

Fuente: elaboración propia

Rúbrica Sesión 3				
	Indicadores de desempeño			
Habilidad	25 puntos Suficiente	15 puntos Regular	10 puntos Deficiente	Puntos
<b>Identificar los marcadores discursivos y sus funciones</b>	Puedo identificar los marcadores discursivos, identificar sus funciones e integrarlos a un texto de acuerdo con mis necesidades.	Puedo identificar los marcadores discursivos y clasificarlos de acuerdo con su función.	Puedo identificar los marcadores discursivos.	
<b>Usar las ideas claves en un texto</b>	Puedo leer un texto, identificar las ideas claves y utilizarlas para reconstruir la información del texto.	Puedo leer un texto e identificar las ideas claves.	Puedo leer un texto y obtener la idea general sobre el tema que trata.	
<b>Comparar y contrastar información de dos autores</b>	Puedo establecer relaciones y contrastes entre los conceptos expresados por varios autores en distintos textos.	Puedo comparar la información que presentan dos o más autores mediante el uso de mapas mentales.	Puedo leer la información que expresan varios autores en distintos textos.	
<b>Contrastar e integrar la información presentada por distintos autores e integrarla al conocimiento propio</b>	Discutir las ideas principales de diferentes textos y contrastarlas con las propias para integrar conocimientos nuevos.	Discutir las ideas principales de diferentes textos.	Mencionar las ideas principales de un texto.	
<b>Total</b>	<b>100 puntos</b>	<b>60 puntos</b>	<b>40 puntos</b>	

Fuente: elaboración propia

## Lista de Verificación

### Sesión 4

	Indicadores de desempeño	
	Sí	No
<b>Puedo:</b>		
Identificar un prefijo y un sufijo.		
Explicar el significado de afijos como: bi, des, a, co.		
Utilizar los prefijos y los sufijos para entender el significado de nuevas palabras.		
Utilizar los sufijos y los afijos para mejorar mi comprensión de un texto.		
<b>Total</b>		

Fuente: elaboración propia

Cuadro comparativo Sesión 5		
	Indicadores de desempeño	
Puedo:	Primera lectura	Segunda lectura
Hacer el resumen sobre el tema que trata un texto.		
Identificar la intencionalidad del autor a partir de la selección de vocabulario.		
Apoyarme en una investigación previa para interpretar la lectura a partir del contexto en que fue escrita.		
Dar una explicación argumentada sobre el significado de un texto.		
Total		

Fuente: elaboración propia

Rúbrica				
Sesión 7				
	Indicadores de desempeño			
<b>Puedo:</b>	25 puntos Suficiente	15 puntos Regular	10 puntos Deficiente	Puntos
<b>Predicción de contenido</b>	Activar mi conocimiento sobre el tema de la lectura y predecir el contenido de un texto a partir de los títulos y subtítulos.	Activar mi conocimiento previo a partir de la lectura de títulos y subtítulos.	Sólo leer títulos y subtítulos.	
<b>Utilizar la lectura de ojeada y la lectura a detalle de acuerdo con sus objetivos.</b>	Puedo usar la lectura de ojeada y la lectura a detalle para lograr objetivos específicos.	Puedo entender la lectura de ojeada y la lectura a detalle sin tener objetivos claros.	Sólo puedo entender la lectura de ojeada o a detalle sin tener objetivos claros.	
<b>Recuperar información de un texto de manera eficiente.</b>	Puedo subrayar y anotar un texto con palabras clave para después recuperar su contenido.	Puedo subrayar y anotar las palabras clave de un texto.	Puedo subrayar un texto.	
<b>Contrastar mi conocimiento previo con el del autor</b>	Después de leer puedo establecer con claridad mi conocimiento previo y las nuevas ideas adquiridas a partir de la lectura.	Después de leer puedo repetir lo que expone el autor en el texto.	Después de leer no tengo claridad sobre la expuesto en el texto.	
<b>Total</b>	<b>100 puntos</b>	<b>60 puntos</b>	<b>40 puntos</b>	

Fuente: elaboración propia

### Sesiones 8, 9, 10

Se utilizarán las siguientes rúbricas para evaluar el proyecto. La primera rúbrica proveerá los elementos necesarios para evaluar las habilidades de recuperación y organización de información, así como de comprensión lectora y se realizará una vez que los alumnos tengan listo su modelo de solución al problema planteado. La segunda rúbrica se ocupará de evaluar objetivos actitudinales relacionados principalmente con el desarrollo del del trabajo. Finalmente, la rúbrica de la sesión 10 será para guiar la autoevaluación que el alumno realice sobre sus propias habilidades de comprensión lectora.

<b>Categorías de Evaluación</b>	<b>1 = Totalmente en desacuerdo</b>	<b>2= En desacuerdo</b>	<b>3= De acuerdo</b>	<b>4= Totalmente de acuerdo</b>
Se cuenta con suficiente información.				
Se cubren los requerimientos hechos en el planteamiento del problema.				
Incorpora información de distintas fuentes.				
Incorpora información de distintos ámbitos de conocimiento.				
La presentación del modelo de solución es clara.				
Se resuelve el problema planteado al inicio.				
Se genera nuevo conocimiento a partir del desarrollo del proyecto.				

Fuente: elaboración propia

## Sesión 9

### Evaluación del compañero<sup>17</sup>

<b>Categorías de Evaluación</b>	<b>1 = Totalmente en desacuerdo</b>	<b>2= En desacuerdo</b>	<b>3= De acuerdo</b>	<b>4=Totalmente de acuerdo</b>
Participa en las actividades de grupo.				
Termina las tareas asignadas a tiempo.				
Asiste a las sesiones de trabajo con el material leído y necesario para avanzar en las discusiones de grupo.				
Escucha con atención las presentaciones de sus compañeros.				
Contribuye a las discusiones de grupo.				
Aporta información nueva y relevante a las discusiones de grupo.				
Comunica información claramente				

Fuente: elaboración propia

---

<sup>17</sup> Basado en: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica.*

## Sesión 10

### Lista de cotejo

Actividad	Habilidad Puedo:	Siempre	Casi siempre	A veces	Muy pocas veces	Nunca
Recordar	<p>Seleccionar información importante.</p> <p>Reconstruir la información de un texto.</p> <p>Leer utilizando estrategias de acuerdo con mis objetivos.</p>					
Entender, Aplicar.	<p>Utilizar los marcadores discursivos para entender mejor un texto.</p> <p>Distinguir la información que es relevante de la que no lo es.</p> <p>Predecir los contenidos de un texto.</p>					
Aplicar	<p>Utilizar los marcadores discursivos como guías de razonamiento.</p> <p>Establecer diferencias y conexiones entre dos textos.</p>					
Analizar	Deducir significados a partir del uso de prefijos y sufijos.					
Evaluar	Comparar información de distintas fuentes y utilizar o desechar contenidos en función de mis objetivos.					
Reflexionar (Metacognición)	<p>Reflexionar sobre mi toma de decisiones.</p> <p>Reflexionar sobre mis estrategias de aprendizaje.</p>					
Leer para aprender y dar solución a problemas.	<p>Utilizar la información de varios textos para proponer soluciones a un problema.</p> <p>Evaluar entre distintas soluciones para tomar la mejor decisión.</p>					

Fuente: elaboración propia

## Anexo 2. Claves de respuesta

### RESPUESTAS AL EJERCICIO. SESIÓN 2

1. A      2. D      3. G      4. I      5. B      6. E      7. H  
8. J      9. C      10. F

### RESPUESTAS AL EJERCICIO. TEXTO 1, SESIÓN 3

#### CONSIDERACIONES EN TORNO AL ACTO DE ESTUDIAR

*Paulo Freire Escrito en 1968, en Chile, este texto sirvió de introducción a la relación bibliográfica propuesta a los participantes en un seminario nacional sobre educación y reforma agraria. Tomado del libro de Paulo Freire “La importancia de leer y el proceso de liberación”. Editado por Siglo XXI. México, 1996.*

Toda bibliografía debe reflejar una intención fundamental de quien la elabora: la de atender o despertar el deseo de profundizar conocimientos en aquel o aquellos a quienes se propone. (1) **Si** falta, en quienes la reciben, el ánimo de usarla, (2) **o** si la bibliografía en sí misma no es capaz de desafiarlos, se frustra entonces esa intención fundamental.

La bibliografía se convierte en un papel inútil más, (3) **entre otros**, perdida en los cajones de los escritorios. Esa intención fundamental de quien hace la bibliografía le exige un triple respeto: hacia las personas quienes se dirige, hacia los autores citados y hacia sí mismo.

Una relación bibliográfica no puede ser una simple serie de títulos, hecha al acaso o de oídas. Quien la sugiere debe saber lo que está sugiriendo y por qué lo hace. Quien la recibe, a su vez, debe encontrar en ella, (4) **no** una prescripción dogmática de lecturas, (5) **sino** un desafío. Desafío que se hará más concreto en la medida en que empiece a estudiar los libros citados y no leerlos por encima, (6) **como si** apenas los hojeara.

Estudiar es, realmente un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola. (7) **Esto es**, precisamente, lo que la “educación bancaria”<sup>1</sup> no estimula. (8) **Por el contrario**, su tónica reside fundamentalmente en matar en los educandos la curiosidad, el espíritu investigador, la creatividad. Su “disciplina” es la disciplina para la ingenuidad frente al texto, no para la posición crítica indispensable.

(9) **Este** procedimiento ingenuo al cual se somete al educando, (10) **junto con** otros factores, puede explicar las fugas del texto que hacen los estudiantes, cuya lectura se torna puramente mecánica, (11) **mientras que** con la imaginación se desplazan hacia otras situaciones. (12) **Por último**, lo que se les pide **no** es la comprensión del contenido, (13) **sino** su memorización. En lugar de ser el texto y su comprensión, el desafío pasa a ser la memorización. Si el estudiante consigue memorizarlo, habrá respondido al desafío.

En una visión crítica las cosas ocurren de otro modo. Quien estudia se siente desafiado por el texto en su totalidad y su objetivo es apropiarse de su significación profunda. Esta postura crítica, fundamental, indispensable al acto de estudiar, requiere de quien a eso se dedica:

a) Que asuma el papel de sujeto de ese acto. Eso significa que es imposible un estudio serio si quien estudia se coloca frente al texto como si estuviera magnetizado por la palabra del autor, a la cual atribuiría una fuerza mágica; si se comporta pasivamente, “domesticadamente”, procurando solamente memorizar las afirmaciones del autor; (14) **si** se deja “invadir” por lo que afirma el autor; (15) **si** se transforma en una “vasija” que debe ser llenada por los contenidos que toma del texto para colocarlos dentro de sí mismo.

Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. Es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento. Es buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto. (16) **De esta manera**, no es posible, para quien estudia en esa perspectiva, alienarse con el texto, renunciando así a su actitud crítica frente a él.

La actitud crítica en el estudio es la misma que es preciso adoptar frente al mundo, la realidad, la existencia. Una actitud de adentramiento (17) **con la cual** se va alcanzando la razón de ser de los hechos cada vez más lúcidamente.

Un texto será tanto mejor estudiado en cuanto, en la medida en que se tiene de él, delimitando sus dimensiones parciales. El retorno al libro para esa delimitación aclara la significación de su globalidad.

(18) **Al** ejercer el acto de delimitar los núcleos del texto que, en interacción, constituyen su unidad, el lector crítico irá descubriendo todo un conjunto temático, no siempre explícito en el índice de la obra. La demarcación de esos temas debe atender también al cuadro referencial de interés del sujeto lector.

Es así que, frente a un libro, ese sujeto lector puede despertar ante un trozo que le provoca una serie de reflexiones en torno a una temática que le preocupa y que no es necesariamente la temática principal del libro en estudio. (19) **Una vez** sospechada la posible relación entre el trozo leído y su preocupación, corresponde (20) **entonces**, fijarse en el análisis del texto, buscando el nexo entre su contenido y el objeto de estudio en que se encuentra trabajando. Se le impone una exigencia: analizar el contenido del trozo en cuestión en relación con los precedentes y con los que lo siguen, evitando así traicionar el pensamiento del autor en su totalidad.

Verificada la relación entre el trozo en estudio y su preocupación, debe separarlo de su conjunto, transcribiéndolo en una ficha con un título que lo identifique con el objeto específico de su estudio. En esas circunstancias, puede detenerse inmediatamente en reflexiones a propósito de las posibilidades que el trozo le ofrece (21) **o bien** continuar con la lectura general del texto, señalando otros trozos que pueden aportar nuevas meditaciones.

(22) **En último** análisis, el estudio serio de un libro o de un artículo de revista implica (23) **no sólo** una penetración crítica en su contenido básico (24) **sino también** una sensibilidad aguda, una permanente inquietud intelectual, un estado de predisposición a la búsqueda.

b) Que el acto de estudiar, en el fondo es una actitud frente al mundo.

Ésta es la razón por la cual, el acto de estudiar no se reduce a la relación lector-libro, o lector texto.

Los libros en verdad reflejan el enfrentamiento de sus autores con el mundo. Expresan ese enfrentamiento. (25) **Y aun cuando** los autores huyan de la realidad concreta estarán expresando su manera deformada de enfrentarla. Estudiar es también y sobre todo pensar la práctica, y pensar la práctica es la mejor manera de pensar correctamente. (26) **De esta manera** quien estudia no debe perder ninguna oportunidad, en sus relaciones con los demás, con la realidad, de asumir una postura de curiosidad. La de quien pregunta, la de quien indaga, la de quien busca.

El ejercicio de esa postura de curiosidad termina por tornarla ágil, de lo cual resulta un mayor aprovechamiento de la misma curiosidad.

**(27) Es así que** se impone el registro constante de las observaciones realizadas durante una determinada práctica, durante las simples conversaciones. El registro de las ideas que tenemos y de las que nos “asaltan” con frecuencia cuando caminamos solos por la calle. Registros que pasan a constituir lo que Wright Mills llama “fichas de ideas”<sup>18</sup>

Estas ideas y estas observaciones, debidamente fijadas, pasan a constituir desafíos que deben ser respondidos por quien las registra.

**(28) Casi siempre**, al transformarse en la incidencia de la reflexión de quien las anota, esas ideas nos remiten a la lectura de textos con los cuales pueden instrumentarse para proseguir en su reflexión.

c) Que el estudio de un tema específico exige del estudiante que se ponga, hasta donde sea posible, al tanto de la bibliografía referente al tema u objeto de su inquietud.

d) Que el acto de estudiar es asumir una relación de diálogo con el autor del texto, cuya mediación se encuentra en los temas de que trata. Esa relación dialógica da como resultado la percepción del condicionamiento histórico-sociológico e ideológico del autor, que no siempre es el mismo del lector.

e) Que el acto de estudiar exige humildad. Si quien estudia asume realmente una posición humilde, coherente con la actitud crítica no se siente disminuido si encuentra dificultades, a veces grandes, para penetrar en la significación más profunda del texto. Humilde y crítico, sabe que el texto, en la medida misma en que es un desafío, puede estar más allá de su capacidad de respuesta. No siempre el texto se entrega fácilmente al lector.

En ese caso, lo que debe hacer es reconocer la necesidad de instrumentarse mejor para volver al texto en condiciones de entenderlo. Es inútil pasar las páginas de un libro si no se ha alcanzado su comprensión. Se impone, por el contrario, la insistencia en la búsqueda de su desvelamiento. La comprensión de un texto no es algo que se recibe de regalo: exige trabajo paciente de quien se siente problematizado por él.

El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, no por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.

## RESPUESTAS AL EJERCICIO. TEXTO 1, SESIÓN 4

**Prefijo:** Los prefijos son elementos afijos, carentes de autonomía, que se anteponen a una base léxica, a la que aportan cierto significado, para formar una palabra derivada: *Anormal, CODirector, DEShecho, DISconforme, EXcarcelar, IMParcial, REPobla ción*. (RAE)

**Sufijo:** Dicho de un afijo: Que va pospuesto a la base léxica; p. ej., *-al* en *regional* (RAE)

A: sin

Cito: célula

Desmo: conexión fibrosa o ligamento

Epi: sobre, en la superficie.

Endo: dentro, en el interior.

Exo: fuera.

Extra: que se añade

Hemi: medio o mitad

Inter: entre o en medio

Morfo: forma

Peri: alrededor de

Pleura: superficie de los pulmones

Sub: bajo, debajo de, de menor categoría

Uro: orina

## RESPUESTAS AL EJERCICIO. TEXTO 1, SESIÓN 5

Palabras con connotaciones negativa: melancólico, atestados, harapos, importunando, vagancia, mendigando, ladrones, deplorable, perjuicio.

## **RESPUESTAS AL EJERCICIO. SESIÓN 6**

1. D    2. B    3. C    4. A    5. B    6. D    7. D (es la principal intención)  
8. C    9. B, D    10. En la época colonial    11. Un cronista, un fraile.  
12. Registrar las características y/o lo extraordinario de un nuevo lugar (Posible respuesta). 13. Coyote    14. -te (chocolatl-chocolate, ahuatl-ahuacate, coatl-cuate)    15. Que pueden provenir de la terminación -tl que es una terminación de sustantivos en lengua náhuatl. 16. Sí (argumentación de los alumnos) 17.- No, en el texto se usa la palabra vaho como una especie de vapor que tiene un efecto de adormecimiento en las víctimas del coyote. 18. B

## **RESPUESTAS AL EJERCICIO. SESIÓN 7**

Ejemplificación:

Lavancos, dorales, zarcetas, buharros (búho) y cernícalos son tipos de aves.

Series:

Puerro, borraja, mastuerzo, acedera son verduras

Zaragatona es una planta cuyas semillas, al igual que la mostaza, son aprovechadas.

Zampoñas y atabales son instrumentos musicales

Comparación o contraste

Arrope.- jarabe dulce

Aposición

Escanciadores.- Encargados de servir una bebida.

# Bibliografía

---

Afflerbach, Peter Byeong-Young Cho & Jong-Yun Kim (2015). *Conceptualizing and Assessing Higher-Order Thinking in Reading, Theory Into Practice*, 54:3, 203-212.  
<http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2015.1044367>

Barth A. E., Barnes M., Francis D., Vaughn S., York M. (2015). Inferential processing among adequate and struggling adolescent comprehenders and relations to reading comprehension. *Reading and Writing*, 28, 587-609.  
[https://www.researchgate.net/publication/272893780\\_Inferential\\_Processing\\_among\\_Adequate\\_and\\_Struggling\\_Adolescent\\_Comprehenders\\_and\\_Relations\\_to\\_Reading\\_Comprehension/link/5b3338b84aca2720785ea77c1/download](https://www.researchgate.net/publication/272893780_Inferential_Processing_among_Adequate_and_Struggling_Adolescent_Comprehenders_and_Relations_to_Reading_Comprehension/link/5b3338b84aca2720785ea77c1/download)

Beck Isabel L. y Carpenter, P. (1986). Cognitive Approaches to Understanding Reading, Implications for Instruccional Practice. *American Psychologist*, Vol 41(10), 1098-1105.  
<http://psycnet.apa.org.pbid.unam.mx:8080/journals/amp/41/10/1098.pdf>

Bermeosolo, Jaime (1994). Conciencia metalingüística y decodificación lectora. Análisis desde el plano de las claves de nivel inferior. *Pensamiento Educativo*, Vol. 15.  
<https://redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/23639/19035>

Bloom, Benjamín (1975). *Taxonomía de los objetivos de la educación; la clasificación de las metas educacionales, manuales I y II*. Argentina: Librería "El Ateneo" Editorial.

Bruner, J. (1972). *El proceso de la educación*. México: Uteha.

Bruning R. (2021). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. España: Pearson.

Buzán T (2012) *Usa tu cabeza; cómo liberar el poder de tu mente*. México: Producciones Educación Aplicada.

Carrión, Carmen (2007). *Educación para una Sociedad del Conocimiento*. México: Trillas.

Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Diccionario de términos clave en ELE*.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)

Comisión Europea (2001). *National actions to implement Lifelong Learning in Europe*.  
[http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/iniziative\\_nazionali\\_III\\_2001\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/iniziative_nazionali_III_2001_EN.pdf)

Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la Sociedad Cognitiva*.

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-es/format-PDF>

*Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects* (2010) [https://learning.ccsso.org/wp-content/uploads/2022/11/ELA\\_Standards1.pdf](https://learning.ccsso.org/wp-content/uploads/2022/11/ELA_Standards1.pdf)

Conaculta, (2015). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura*. <https://observatorio.librosmexico.mx/encuesta.html>

Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Dehaene, Stanislas (2015). *Aprender a leer; de las ciencias cognitivas al aula*. Argentina: Siglo XXI.

Dehaene, Stanislas (2009). *El cerebro lector; últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Argentina: Siglo XXI.

Delors, J. Al Mufti, In'am (coautor) (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>

Duro, Antonio (1992). *La coherencia textual en los modelos para la comprensión de textos: Kintsch et. al. vs Sanford y Garrod en Aprendizaje Cognitiva* 4 (2), 227-244. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/122599.pdf>

Durkheim, Émile. (1996). *Educación y sociología*. México: Ediciones Coyoacán.

Frade, Laura (2014). *Aprender desde el cerebro*. México: Inteligencia Educativa.

Frade, Laura (2016). *Desarrollo de competencias lectoras y obstáculos que se presentan*. México: Inteligencia Educativa.

Echeverría, Adán (2021). Derechos del lector. *Archipiélago Revista Cultural de Nuestra América*. (112), 16.

Gargallo, B (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. México: Tirant lo Blanch.

Gerber, Colin (2014). Memory Consolidation and Productivity Can Both Be Improved by Taking Breaks. *Quora*.

Geoffrey, B. Duggan y Payne, S. (2009). Text Skimming: The Process and Effectiveness of Foraging Through Text Under Time Pressure. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, American Psychological Association, Vol. 15, No. 3, 228–242.  
<http://psycnet.apa.org.pbiidi.unam.mx:8080/journals/xap/15/3/228.pdf>

Glass, K. (2020). *7 Strategies for Using Context Clues in Reading*.  
<https://www.teachthought.com/literacy/context-clues-reading/>

Gluck, Mark. (2009). *Aprendizaje y memoria. Del cerebro al comportamiento*. México: McGraw Hill/Interamericana editores.

Gutiérrez, Francisco (2005). *Teorías del Desarrollo Cognitivo*. España: McGraw-Hill / interamericana de España.

Heng, Kimkong. (2011). *Effective Vocabulary Learning Strategies: Perspectives from Cambodian Students and Teachers*.  
[https://www.researchgate.net/publication/332142218\\_Effective\\_Vocabulary\\_Learning\\_Strategies\\_Perspectives\\_from\\_Cambodian\\_Students\\_and\\_Teachers/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/332142218_Effective_Vocabulary_Learning_Strategies_Perspectives_from_Cambodian_Students_and_Teachers/citation/download)

Hernández Gerardo (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles educativos*, Vol.XXVII, núm. 107, 85-117.

Hernández, Gerardo (2013). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Hofstadter, Douglas et.al. (1982). *Una eterna trenza dorada*. CONACYT.  
[http://ce.azc.uam.mx/profesores/cbr/Cursos/UEA\\_12p\\_Log/Douglas\\_Hofstadter\\_-\\_Godel\\_Escher\\_Bach\\_Una\\_eterna\\_Trenza\\_Dorada.pdf](http://ce.azc.uam.mx/profesores/cbr/Cursos/UEA_12p_Log/Douglas_Hofstadter_-_Godel_Escher_Bach_Una_eterna_Trenza_Dorada.pdf)

Hofstadter, Douglas (2013). *Surfaces and Essences; analogy as the fuel and fire of thinking*. Basic Books. <http://www.bidi.uam.mx:3415/book/personal-development/9780465021581/firstchapter#X2ludGVybmFsX0h0bWxWaWV3P3htbGikPTk3ODA0NjUwMjE1ODElMkZjb3B5cmlnaHRfaHRtbCZxdWVyeT0=>

Inga Arias, M. G., et al. (2015). Estrategias didácticas inferenciales en el desarrollo de la comprensión lectora. *Alma máter Segunda época*, (2), 131–141.  
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/alma/article/view/11891>

INEGI (2021) *Módulo de lectura (MOLEC) Principales resultados febrero 2021*.  
[https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados\\_molec\\_feb21.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb21.pdf)

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2010) *México en Pisa 2009*  
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Mexico-Pisa-2009-completo.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). *Estímulos PISA de Comprensión Lectora Liberados. Aplicación como recurso didáctico en la ESO*. España.  
[http://recursostic.educacion.es/inee/pisa/lectora/private/estimulos\\_compression\\_lectora\\_liberados.pdf](http://recursostic.educacion.es/inee/pisa/lectora/private/estimulos_compression_lectora_liberados.pdf)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. Resultados nacionales 2017*.  
<https://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/planea/resultados/ResultadosPlanea2017.PDF>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. Resultados nacionales 2018*.  
<https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea/>

Jiménez Rodríguez, Jorge (2009). El efecto Mateo: un concepto psicológico. *Papeles del Psicólogo*. 30 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77811726005>

Jiménez, J. (1998). *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 45. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Kieran, Egan (2000). *Mentes educadas*, España: Editorial Paidós.

Kieran, Egan & Natalia Gajdamaschko, (s.f.). *Some cognitive tools of literacy*.  
<https://www.sfu.ca/~egan/Vygotskycogandlit.pdf>

Krathwohl, David (2002). *A Revision of Bloom's Taxonomy: an overview*. Theory into Practice, Volume 41, Number 4, College of Education, The Ohio State University.  
<https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>

Masson, Michael E.J. (1982). Cognitive Processes in Skimming Stories. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, Vol 8(5), 400-417.  
<http://psycnet.apa.org.pbidi.unam.mx:8080/journals/xlm/8/5/400.pdf>

Marques de Melo, José (2008). Para entrar en la Sociedad del Conocimiento: dilemas de la Comunicación en América Latina, *Revista de Economía Política de las Tecnologías de*

*la Información y Comunicación*. Vol. X, n. 1,  
<http://www.seer.ufs.br/index.php/epic/article/viewFile/163/138>

McEwan, E. (2007). *Raising Reading Achievement in Middle and High Schools*. EUA: Corwin Press.

McNamara, D., (2009). Chapter 9 Towards a Comprehensive Model of Comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*.  
[https://www.researchgate.net/publication/222815298\\_Chapter\\_9\\_Toward\\_a\\_Comprehensive\\_Model\\_of\\_Comprehension](https://www.researchgate.net/publication/222815298_Chapter_9_Toward_a_Comprehensive_Model_of_Comprehension)

Merril, Paul. (s.f.). *Las bases para una mala redacción*.  
<https://www.uaeh.edu.mx/campus/icbi/cursos-homologacion/biologia/curso-redaccion/bases-mala-redaccion.pdf>

Moreno, V. (2011) *Cómo hacer lectores competentes*. España: Ediciones Alejandría.

Nani Ronsani Thamrin *et al.* (2019). Developing Higher Order Thinking Skills (Hots) for Reading Comprehension Enhancement. *Journal of Physics: Conference Series*, , The 1st International Conference on Computer, Science, Engineering and Technology 27–28, Tasikmalaya, Indonesia.  
<https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1179/1/012073/meta>

Neil Gaiman (2013). Conferencia: *Why our future depends on libraries, reading and daydreaming*. <http://www.theguardian.com/books/2013/oct/15/neil-gaiman-future-libraries-reading-daydreaming>

OECD. (2009) *Resultados del Informe PISA 2009*. España: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

OECD. (2014) *PISA 2012 Results in Focus. What 15 year olds know and what they can do with what they know*. En <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>

OECD (2017). *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science, Preliminary Version*, OECD Publishing, Paris,  
<https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/PISA-D-Assessment-and-Analytical-Framework-Ebook.pdf>

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

[https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf?forcedefault=true](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf?forcedefault=true)

OECD (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.

Panayioti, K. et al. (2016). *Reading Comprehension: Core Components and Processes. Policy Insights from Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 62-69.  
<https://experts.umn.edu/en/publications/reading-comprehension-core-components-and-processes>

Pérez Echeverría, Ma. Del Puy (1998). Teorías e ideas previas sobre la cognición. *Jornadas de Psicología del Pensamiento*. 339-350.

Porras, Ernesto (1983). *Texto y Subtexto de "TLÖN, UQBAR, ORBIS TERTIUS" de Jorge Luis Borges, segunda parte subtexto*.  
[http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/38/TH\\_38\\_001\\_082\\_0.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/38/TH_38_001_082_0.pdf)

Pozo, J.I. (1999). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. España: Ediciones Morata.

Reigeluth, Charles M. (1999). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelo*. Parte I. México: Aula XXI. Santillana.

Rivas, P. (ed.). (2011). *Impregnaciones metálicas. Atlas fotomicrográfico de estructuras subcelulares, células y tejidos animales*. Facultad de Ciencias/UNAM.  
<http://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid1/unidad3/lecturaAnalitica/textoExpositivo>

Ruiz, C (2007). *Programa de inducción para la elaboración de inferencias en la lectura de niños de tercer grado de primaria*. [Tesis de licenciatura]. UNAM.

Secretaría de Educación Pública (2012). *Manual de Procedimientos para el Fomento y la Valoración de la Competencia Lectora en el Aula*.  
[http://www.leer.sep.gob.mx/pdf/manual\\_fomento.pdf](http://www.leer.sep.gob.mx/pdf/manual_fomento.pdf)

Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral, plan y programas de estudio para la educación básica*.  
[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes\\_clave\\_para\\_la\\_educacion\\_integral.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf)

Smith, Frank (2007). *Understanding Reading. A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. EUA: Lawrence Erlbaum Associates.

Solé, Isabel (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Journal for the Study of Education and Development. Infancia y Aprendizaje*. No. 39-40. 1-13.

Solé, Isabel (19 de julio de 1996). *Curso de Especialización en Lectura y Escritura*, organizado por Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura.

Solé, Isabel (1996). Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? En: Bofarull et. al. *Comprensión Lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. España: Grao.

Solé, Isabel (2007). *Estrategias de lectura*. España: Graó/Colofón.

Téllez, José A. (2004). La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva. *Más allá del procesamiento de la información*. España: Publidisa.

The Nation's Report Card (2022). *NAEP Long-term Trend Assessment Results: Reading and Mathematics*. <https://www.nationsreportcard.gov/highlights/ltr/2022/>

Trilling, Bernie y Charles Fadel (2009). *21<sup>st</sup> century Skills; learning for life in our times*. John Wiley & Sons.

[http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=VUrAvc8OB1YC&oi=fnd&pg=PR7&dq=skills+for+the+21st+century&ots=DvcUNYgpcR&sig=Nod9wQ1o5ljxRIFhiV\\_fIWtG7gA#v=onepage&q=skills%20for%20the%2021st%20century&f=false](http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=VUrAvc8OB1YC&oi=fnd&pg=PR7&dq=skills+for+the+21st+century&ots=DvcUNYgpcR&sig=Nod9wQ1o5ljxRIFhiV_fIWtG7gA#v=onepage&q=skills%20for%20the%2021st%20century&f=false)

Universidad de Barcelona. (s.f.). *Diccionario de Lingüística*. <http://www.ub.edu/diccionarilinguistica/node/144>