



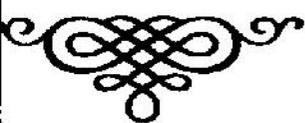
UN-A-CH
BIBLIOTECA CENTRAL UNIVERSITARIA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

FACULTAD DE HUMANIDADES

CAMPUS VI



**“GUÍA DIDÁCTICA PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN
DE TEXTOS DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA UNIVERSAL
DE LA ESCUELA PREPARATORIA No. 1 DEL
ESTADO, TURNO VESPERTINO DE
TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN CON
ESPECIALIDAD EN DOCENCIA**

PRESENTA:

Arcelia Guadalupe Trejo Trujillo

DIRECTORADETESIS:

Mtra. Ileana del Carmen Carrillo González

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS.

AGOSTO DE 2009.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES C-VI

COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



OFICIO No. DTP/0290/09
Agosto 18, de 2009.

C. ARCELIA GUADALUPE TREJO TRUJILLO
EGRESADA DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS
P R E S E N T E.

Con base en el Reglamento General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas, le informo que una vez recibido los votos aprobatorios de sus revisores titulares y suplentes de su tesis denominada: "Guía Didáctica para favorecer la comprensión de textos de la asignatura de Historia Universal de la Escuela Preparatoria no. 1 del Estado turno Vespertino de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas", le informo que se autoriza la impresión de la Tesis Tradicional y deberá entregar dos ejemplares impresos y un disco compacto a la Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas, así también un ejemplar impreso y disco compacto a la Biblioteca de la Facultad y cinco ejemplares impresos a la Coordinación para ser entregados a los sinodales titulares y suplentes. Lo que le posibilitará iniciar los trámites relativos a la sustentación del Examen Profesional.

ATENTAMENTE
"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"


DRA. CARLOTA AMALIA BERTONI UNDA
COORDINADORA



C.c.p.- Dra. Beatriz Toledo Santos.- Directora de Servicios Escolares de la UNACH
C.c.p.- Expediente/minutario.
EVE/LACC*

AGRADECIMIENTOS

A DIOS:

POR PERMITIRME EN LA VIDA, HABER LOGRADO UNA DE MIS METAS ANHELADAS Y ACOMPAÑARME EN TODA MI EXISTENCIA.

A MI MADRE:

POR DARME LA VIDA, SU INCONDICIONAL Y PERMANENTE APOYO PARA EL LOGRO DE MIS SUEÑOS.

A MI PADRE:

POR QUE GRACIAS A ÉL CUMPLO ESTA META QUE ANHELADAMENTE ESPERABA, A SUS SABIOS CONSEJOS Y CONOCIMIENTOS, QUE HAN SIDO UN PILAR Y FORTALEZA EN MI VIDA.

INDICE

INTRODUCCIÓN.	1
-----------------------	---

CAPÍTULO I

1.- PERSPECTIVA GENERAL DE LA LECTURA

1.1.- El concepto de la lectura.	5
1.2.- La importancia de la lectura.	9
1.3.- El proceso de lectura.	13
1.3.1.- Componentes.	16
1.3.2.- Estrategias.	20
1.3.3.- Ciclos de la construcción del significado.	21
1.4.- La enseñanza de la lectura.	26
1.4.1.- Metodología oficial.	28
1.4.2.- Habilidades.	33
1.4.3.- Reconocimiento de palabras y ampliación del vocabulario.	33
1.5.- El hábito de la lectura.	42
1.5.1.- Fases de la lengua.	48
1.5.2.- Tipos de lectura.	51
1.5.3.- Intereses por grupos de edades.	54

CAPITULO II

2.- LA COMPRESIÓN LECTORA Y SU VÍNCULO CON EL PROYECTO CURRICULAR DE EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR.

2.1.- El proyecto curricular y su relación con la lectura comprensiva en la Escuela preparatoria número uno del Estado turno vespertino.	62
2.1.1.- Del proyecto curricular BUCAF al PROCEMS.	62
2.1.2.- La línea curricular de lenguaje y comunicación y su relación con la lectura comprensiva.	64
2.1.3.- La entrevista con la academia estatal.	68
2.2.- La comprensión lectora y la reprobación en la escuela preparatoria.	70
2.2.1.- La comprensión lectora en la visión de los docentes de la escuela preparatoria No. 1 Turno Vespertino	70
2.2.1.1.- Competencia en los alumnos de la Escuela Preparatoria No. 7 del Estado Turno Vespertino.	76
2.2.1.2.- De la lectura como factor del aprendizaje.	76
2.2.1.3.- Del currículum y su vinculación con la competencia Lectora.	76
2.2.1.4.- Sobre la implementación de alguna estrategia didáctica de la comprensión lectora en sus asignaturas.	77
2.2.2.- Factores que determinan la reprobación escolar en la Escuela	

Preparatoria No. 1 del Estado Turno Vespertino.	77
2.3.- La lectura en la visión de los alumnos del Área de Ciencias Histórico- Sociales.	79
2.3.1.- De la historia escolar del alumno en relación a la lectura.	80
2.3.2.- De la lectura en la vida de los estudiantes.	82
2.3.3.- La lectura y tus clases.	85

CAPÍTULO III

3.- FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA DE LA GUÍA DIDÁCTICA.

3.1.- El aprendizaje de la comprensión lectora desde el enfoque Constructivista.	89
3.1.1.- El Aprendizaje como construcción del significado.	90
3.1.2.- Constructivismo.	91
3.1.3.- Elementos del aprendizaje significativo.	94
3.1.3.1.- El Procesador.	94
3.1.3.2.- Los Contenidos.	96
3.1.4.- Los procesos del aprendizaje.	100
3.1.4.1.- Los Esquemas	100
3.1.4.2.- Las Estrategias.	101
3.1.4.3.- Modelos cuantitativo y cualitativo.	102
3.1.4.4.- Clases de procesos del aprendizaje	104
3.2.- El desarrollo de las habilidades docentes para la enseñanza de la comprensión lectora.	110
3.2.1.- Alternativas de enseñanza.	112
3.2.2.- El enfoque de modelos de enseñanza.	114
3.2.3.- Procesamiento de la información.	114
3.2.4.- Habilidades Esenciales de Enseñanza.	116
3.2.4.1.- Características del docente.	116
3.2.4.2.- Comunicación del docente.	117
3.2.4.3.- Organización y orden en la clase.	118
3.2.4.4.- Alineamiento de la enseñanza.	118
3.2.4.5.- Preguntas.	119
3.2.5.- Enseñar para el pensamiento y la comprensión.	120
3.2.5.1.- Pensamiento de nivel superior.	121
3.2.5.2.- El pensamiento crítico.	123
3.2.5.3.- La metacognición.	124
3.3.- La comprensión de textos como innovación educativa.	126
3.3.1.- Qué y por qué queremos innovar.	127
3.3.2.- Dimensión contextual de la innovación.	129
3.3.3.- Dimensión institucional de la innovación.	130
3.4.- El proceso de la comprensión de textos bajo las estrategias de Enseñanza - aprendizaje	132
3.4.1.- Procesamiento interactivo.	132
3.4.2.- Dificultades genéricas que ocurren durante los momentos clave	

del proceso de la comprensión	136
3.5.- Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos.	149
3.5.1.- Las estrategias de enseñanza.	150
3.5.2.- Estrategias para activar (generar) conocimiento previos y para Generar expectativas apropiadas.	153
3.5.3.- Estrategias para mejorar la codificación de la información por aprender.	156
3.5.4.- Estrategias para organizar la información nueva a aprender.	157
3.5.5.- Clasificación de las estrategias de aprendizaje.	160
3.5.6.- Condiciones para la enseñanza de las estrategias de aprendizaje.	161
3.6.- Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos.	163
3.6.1.- Estrategias previas a la lectura.	163
3.6.1.1.- Motivando para la lectura.	164
3.6.2.- Estrategias durante la lectura.	169
3.6.3.- Estrategias después de la lectura.	175

CAPITULO IV

4.- GUÍA DIDÁCTICA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.

4.1.- Objetivo, metodología y estructura.	183
4.2.- Actividades estratégicas.	189

CONCLUSIONES.

ANEXOS.	241
-----------------	-----

BIIBLIOGRAFÍA	250
-------------------------	-----

INTRODUCCIÓN

Desde el momento en que la lectura se convierte en elemento de comunicación escrita entre los individuos de las distintas comunidades urbanas de la antigüedad, su importancia como factor de cohesión social se ha mantenido hasta nuestros días. Es a través de ella que los pueblos han intercambiado experiencias y enriquecido su cultura. Si bien en el pasado fue privilegio de ciertos sectores de la sociedad, hoy el progreso no se puede entender, ni se logrará si la lectura no se convierte en patrimonio de todos los hombres.

La lectura nos ha permitido viajar al pasado, recorrer el presente de las distintas latitudes o proyectar el futuro inmediato de la humanidad, que le ha procurado conquistar una posición privilegiada como instrumento de aprendizaje de conocimientos que nadie le ha podido arrebatarse. Es precisamente en el ámbito escolar en donde adquiere su máxima dimensión, pues gracias a ella los niños y los jóvenes pueden apropiarse de los conocimientos que les acceda a la superación personal, técnica, profesional o académica.

Sin embargo la lectura como instrumento para la adquisición de la cultura no ha podido llegar a todos los mexicanos y en especial de los chiapanecos. El índice de analfabetismo supera el 20% y sigue siendo un problema difícil de erradicar. De la población alfabetizada, en promedio el 20% de ella se le considera analfabeta funcional por no practicar la lectura nunca o porque no le gusta. De la que sí lee, un reducido número lo hace por razones de trabajo, el 50% acostumbra a leer literatura en general, esto indica que sí practican la lectura por placer, por hábito y son los verdaderos lectores que deberían ser una mayoría. Quienes leen para la escuela forman el 60% aproximadamente, no podemos considerarlos lectores maduros y autónomos, por que existe una necesidad para leer, sin embargo es en ese sector en donde deberían formarse como lectores independientes, pero no es así.

Enfocado esta problemática de la lectura en los centros escolares del nivel medio superior, particularmente en la escuela preparatoria número uno vespertina de Tuxtla Gutiérrez, encontramos -según investigación realizada,- que el 76% de la población escolar lee (por necesidad) para aprobar la asignatura y solamente el 22% lo hace por placer, hábito y espontáneamente. Esta realidad tiene muchas interpretaciones. Una de ellas es la que nos plantean las siguientes preguntas, ¿Cuántos estudiantes logran terminar sus estudios con un alto grado de eficiencia?, ¿En dónde están las causas del bajo aprendizaje o de reprobación?, ¿Qué relación tienen estas causas con la lectura?

Responder a estas cuestiones fue lo que me motivó profundizar en la problemática de la competencia lectora de estos jóvenes y específicamente con los alumnos del área de Ciencias sociales y Humanidades de V Semestre, para encontrar una alternativa de solución y reducir de alguna manera el índice de reprobación que tiene como una de sus causas, la deficiente comprensión lectora.

La propuesta de guía didáctica que he diseñado está dirigida a los docentes de la asignatura de Historia Universal I de dicho plantel, con la finalidad de que a través de las diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje que propongo, puedan mejorar su desempeño y los alumnos su aprendizaje en esta asignatura. Pero la propuesta pretende dos objetivos bien definidos: Mejorar la comprensión lectora para un buen aprendizaje de la asignatura. Esto significa que a la vez que mejora su comprensión lectora, mejorará su aprendizaje de Historia Universal, con posibilidades a corto o mediano plazo, de convertirse gradual y ascendentemente en un lector autónomo e independiente.

Por supuesto que no sólo dependerá de lo que haga el alumno sino también del docente, pero lo que debe quedar muy claro es de que si el alumno logra aprender mejor mediante la lectura comprensiva, no solo le favorecerá en el aprendizaje de la Historia Universal I, sino que esa habilidad le servirá para todas sus asignaturas en el presente y futuro escolar.

La metodología utilizada para esta investigación fue propiamente la antropológica, en sus dos vertientes: Cuantitativa y Cualitativa. La primera la desarrollé mediante los instrumentos de la encuesta y los registros estadísticos del centro escolar; la segunda la realicé a través de la entrevista y la observación. Toda la información recabada directa o indirectamente de alumnos y docentes y de mi propia experiencia, me permitió analizarla, valorarla y justificar la toma de decisiones para determinar los criterios, la fundamentación teórica y los objetivos que integra la propuesta didáctica cristalizada en el IV capítulo después de nueve meses de trabajo.

En el primer capítulo hago una incursión en el mundo de la lectura desde una perspectiva general, a partir de su conceptualización para conocer su evolución desde una visión tradicional. La importancia que tiene la lectura y cuyo desconocimiento hace que muchos se alejen de ella. Del proceso que implica la lectura. De la evolución de su enseñanza a partir de las nuevas corrientes psicológicas y su trascendencia en la competencia lectora de los estudiantes desde el nivel básico hasta el universitario. De la influencia del entorno, las motivaciones, sus intereses, que finalmente van a incidir la formación del hábito por la lectura.

El segundo capítulo nos ubica en el contexto socioeducativo en que se aplicará la propuesta didáctica. Haciendo un recuento de la evolución curricular por la que ha transitado el plantel en los últimos quince años y que ha determinado el proyecto curricular que se tiene vigente actualmente. Así también conocer hasta dónde el tema de la comprensión lectora está contemplado en la línea Curricular de Lenguaje y Comunicación y la justificación para ser retomado por los docentes de otra línea, Histórico Sociales en nuestro caso, como lo estoy planteando en esta propuesta. Por supuesto que partiendo del estudio de la realidad educativa en que se manifiesta el problema, gracias a la investigación realizada con alumnos y docentes. Información que sirvió de referencia para elaborar y orientar la propuesta.

El tercer capítulo lo profundizo en los temas que servirán de fundamentación metodológica de la propuesta didáctica a partir de la conceptualización del aprendizaje desde un enfoque constructivista; los elementos que le conforman y los procesos cognitivos que involucra, de manera que oriente al docente de las principales etapas que se deben tomar en cuenta durante la enseñanza. De las características y habilidades esenciales que debe poseer el docente para propiciar una enseñanza exitosa. De lo que debemos entender por innovación educativa, el por qué nos propusimos a innovar, así como de su dimensión contextual e institucional que implica. De la teoría de la comprensión de textos, los procesos cognitivos que se ponen en acción durante la lectura y de los distintos niveles de comprensión en donde detectar los problemas más frecuentes que la obstaculizan. De las estrategias que podemos implementar para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Pero sobre todo de las estrategias para mejorar la comprensión de textos, que es el propósito esencial de la propuesta.

El capítulo cuarto contiene propiamente la propuesta didáctica de innovación educativa, organizada a través de una serie de estrategias de enseñanza-aprendizaje para la comprensión de textos de Historia Universal, de manera gradual y dosificada. Es la culminación y síntesis de todo el trabajo de investigación, con contenidos y propósitos definidos para una realidad concreta. Con ella espero haber podido concretizar mi proyecto con lo mejor de mis conocimientos, experiencia e ideas que las he articulado para contribuir al mejoramiento de la educación.

CAPITULO I PERSPECTIVA GENERAL DE LA LECTURA.

1.1.- EL CONCEPTO DE LECTURA.

Considero de mucha importancia versar sobre la definición de la lectura, porque nos permitirá ubicar en la concepción más actualizada y de eso dependerá que todas nuestras capacidades como docentes incidirán en el desarrollo lector de los alumnos según el nivel escolar en que se encuentren.

"Tradicionalmente se ha concebido a la lectura como un acto mecánico de decodificación de unidades gráficas en unidades sonoras, y a su aprendizaje como el desarrollo de habilidades perceptivo-motrices que consisten en el reconocimiento de las grafías que componen una palabra, oración o párrafo".(Gómez Palacio; 1995:14)

Y es bajo esta visión que una gran mayoría de docentes en el nivel primario han enfocado sus esfuerzos para la enseñanza de la lecto-escritura, no tanto porque ellos así lo hayan determinado, sino por lo que, como apunta: "la escuela ha dado existencia a lo que podríamos llamar el sistema de escritura" (Rodríguez; 1985: 14), por el cual hemos pasado todos, en nuestros primeros años de educación primaria, en el que los métodos de enseñanza privilegian el trabajo sobre secuencias de vocales, consonantes, sílabas y palabras, o cualquier otra combinación posible, de tal modo que el niño domine la pronunciación correcta de la secuencia gráfica, es decir, la sonorización de un texto, con la suposición de que el significado se dará por añadidura cuando la sonorización es correcta.

El que el significado se presente mucho después de haber dominado la sonorización correcta de esa secuencia gráfica, ha sido la preocupación que han manifestado muchos maestros de educación primaria en sus conversaciones que han tenido, como secuencia de que la concepción de lectura oral y lectura de comprensión han sido bastante diferentes. (Gómez y Villarreal; 1995:15)

En tanto la enseñanza de la lectura en las escuelas del nivel básico, considere que el lector asume una posición pasiva desde la cual capta el significado transmitido por el texto, seguiremos los docentes por el mismo camino asociado a la misma rutina, a los mismos textos, a los mismos contenidos y a las mismas dificultades de los niños que los lleva al hastío y al aburrimiento.

Es necesario reconceptualizar la lectura partiendo de la base de que:

"la función primordial del sistema de escritura, como objeto cultural, es la comunicación. En sus relaciones, los niños interactúan y se comunican en lenguaje. Esta comunicación les permite percatarse, de acuerdo con un proceso particular de adquisición, de las diferentes formas que se usan para decir algo a diferentes personas, para referirse a algo en especial y hasta presuponer algunas cosas a partir de lo dicho, sin que éstas sean explícitas en el habla. En la medida en que los textos escritos adquieren sentido para el niño, el sistema de escritura cobra existencia social como objeto cultural."(Gómez Palacio; 1995: 18)

El concepto de enseñanza-aprendizaje de la lectura debe pensarse y desarrollarse en el contexto social de la comunicación, en tanto situación de comunicación, promueve procesos de interacción social en la construcción de los conocimientos.

Desde esta perspectiva, Puede considerarse que la transformación de las prácticas escolares será posible en la medida en que el maestro tenga acceso a una reconceptualización de la lectura, la comprensión lectora, el lector y el texto.

Si tradicionalmente se consideró a la lectura como el rescate del significado expresado en el texto, dejaba para el lector una posición receptiva, sin que sus expectativas interfirieran al leer y sin la posibilidad de llegar a más de un significado.

"con base en los principios de la teoría constructivista, se reconoce hoy a la lectura como un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, y a la comprensión como la construcción del significado del texto, según los conocimientos y experiencias del lector." (Gómez Palacio; 1995: 19)

Para no abundar más sobre la enseñanza de la lectura que lo hemos dejado para otro tema, quiero detenerme en la conceptualización de la lectura según: "ejercicio intelectual donde el desciframiento de signos requiere de la participación activa del individuo que la realiza, entendiendo por ello, la obtención de significados a través de la interacción entre el texto y las experiencias y los conocimientos del lector" (Garduño Vargas; 1996:9) que tiene un enfoque constructivista. También dentro de esa misma perspectiva la lectura es un "proceso complejo, en el cual el lector, con toda su carga de experiencia previa, reconstruye el sentido del texto y lo incorpora a su propia realidad. Es un acto de comunicación que permite un encuentro personal entre el lector y escritor y propicia el cambio de estados internos del lector" (Charría de Alonso y González Gómez 1993:13).

"Partiendo de que un autor pretende un cambio en los estados internos de sus lectores, nosotros concebimos la lectura como un acto complejo que consiste en interpretar la palabra escrita y comprender su mensaje donde el lector, dependiendo de sus experiencias, conocimientos y su propio entorno, reconstruye el texto y lo incorpora a su propia realidad" (Salinas y González Núñez; 2003:19).

Sin alejarnos del contexto sociocultural en el que debemos ubicar a la lectura por ser un hecho de construcción social:

"Aun cuando la lectura es también un proceso personal, en tanto se le realiza sobre la base de saberes, experiencias, expectativas y finalidades individuales, el valor que se le confiere, sus usos y sus funciones parten de una significación social, pues se le concibe como una actividad que se realiza con el otro, como un fenómeno construido socialmente, ya que mediante la posesión y puesta en práctica de esta actividad adquirimos y ejercitamos conocimientos socialmente aceptados."¹ (Calva; 2003:3)

En un afán de elaborar una definición de lectura, un grupo de estudiosos provenientes de diferentes universidades de Francia, a iniciativa de Staiger, tropesaron con muchas dificultades debido a que cada uno tenía un punto de vista diferente, sin embargo, como lo podemos ver en seguida, la definición tentativa a la que llegó, nos permite tener una noción bastante acertada:

¹ Partido Calva, Hilda Maricela; *Lectura y Práctica docente; un Acercamiento; Documentos; gpu@uv.mx; 2003, p.3.*

"Lectura es la palabra usada para referirse a una interacción por la cual el sentido codificado por un autor en estímulos visuales, se transforman en sentido en la mente del lector. La interacción siempre incluye tres facetas: 1) material legible; 2) conocimiento por parte del lector; 3) actividades fisiológicas e intelectuales. La variación que se pone en evidencia cuando la interacción es considerada en sus diversos momentos, es un resultado de la variación posible de cada una de las distintas facetas." (Staiger; 1976: 15)

Y agregaban una nota explicatoria señalando: "Esta definición no implica que el sentido dado por el autor sea el mismo que llega al lector. Los errores de codificación y decodificación deforman esta correspondencia." (Staiger; 1976: 15).

La lectura y el lenguaje mantienen una estrecha relación. La lectura como medio para interpretar y significar la realidad tiene como punto de partida el lenguaje, y éste es un producto cultural, un vehículo como conocer, comunicar, construir el pensamiento humano. Entre los aprendizajes más significativos del ser humano se encuentra el lenguaje, el cual constituye una de las herramientas básicas del pensamiento para la solución de problemas y para el desempeño de otras actividades simbólicas más complejas entre ellas la lecto-escritura.

Es comprensible entonces que un estudio de la lectura debe tener en cuenta muchos aspectos del lenguaje, por lo que concluye diciendo al respecto: "El estudio del lenguaje desde muchos puntos de vista es importante para la enseñanza de la lectura. Nadie duda que las lenguas difieran entre ellas. Una generalización es ésta: entre los lectores maduros de todas las lenguas del mundo, la lectura es esencialmente el mismo proceso" (Staiger; 1976: 16)

La lectura permite entrar en contacto con gran cantidad de información y es a través de los textos escritos como se logra un proceso de intercambio social, es decir, de comunicación. La lectura por tanto, es una actividad incluida dentro del proceso de la comunicación humana que consiste en Interpretar el mensaje comunicado por el escritor. Este es el poder mágico de la lectura: hacer posible que el pensamiento del lector se ponga en contacto con otras formas de pensar,

profundice en los mensajes, los analice, los valore y profundice en ellos a distintos niveles. La lectura es una tarea compleja que exige emplear una serie de habilidades, la primera de ellas consiste en convertir las palabras en significados.

Toda autoridad estatal, local o escolar y todo maestro, padre o pedagogo estarán seriamente convencidos de lo importante que son la lectura y los libros para la vida cultural del individuo y de la sociedad entera, si es que quieren contribuir, con su esfuerzo, a mejorar la situación presente. Diversos estudios psicológicos han evidenciado que el aumento de capacidad para la lectura trae consigo el aumento de capacidad para aprender en general, sobrepasándose en mucho la mera recepción. "La buena lectura es una confrontación crítica con el material y con las ideas eficaces del desarrollo sistemático del lenguaje y de la personalidad. Influir en el lenguaje es influir en el hombre."(Bambeger; 1975:14)

Si conseguimos inducir sistemáticamente al niño a una experiencia lingüística positiva antes que, los comics, las revistas ilustradas y toda la avalancha de imágenes que presentan los medios de comunicación de masas, se hayan posesionado de su mente, le estaremos ayudando a desarrollarse como ser humano.

1.2.- LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA.

La lectura es una de las actividades intelectuales que el hombre empezó a ejercitar mucho antes de que inventara su sistema de escritura, ante la necesidad de interpretar los fenómenos de la naturaleza para preservar su vida:

"El ser humano, desde sus más oscuros orígenes, siempre se ha visto en la necesidad de leer la realidad que lo circunda. Fue por buscar sobrevivir que aprendió a leer los signos de la naturaleza. La lectura del cielo nublado, de los impactos del rayo y de la velocidad de los vientos, le llevaron a entender que la tormenta se encontraba cerca. Asimismo la lectura de las plantas, de los paisajes, le mostraron tanto

sus posibilidades alimentarias como las de su refugio.”
(Colunga;1994:14)

No hay duda entonces de que para explicarnos la realidad, tanto en sus aspectos naturales y sociales, tiene que ser leída. Estamos por lo tanto señalando que la lectura desde los albores de la humanidad fue vital para la preservación de la especie y no es muy arriesgado decir que el acto de leer es un acto total, un acto que se realiza en todos los momentos de nuestra vida, y que, querámoslo o no, es el acto mediante el cual tomamos conciencia de nuestra situación en el mundo que nos rodea.

A partir de la invención de la escritura, el hombre pasó de la comunicación oral a la escrita, por supuesto que este paso significaba un avance en el progreso de la humanidad, nace la historia, pero dado a que en esta edad predominaba el sistema esclavista como organización sociopolítica de las primeras civilizaciones, durante miles de años la lectura y escritura fue monopolio sagrado de pequeñas élites pues consideraban que leer y escribir era una tarea intelectual del más alto nivel, por lo que debería de estar fuera del alcance de la mayoría de las personas.

Hoy puede decirse que la alfabetización de la sociedad ya no se considera como un peligro para los pueblos, como sucedió en el pasado. "En 1746 la Academia de Roven debatió el problema siguiente: ¿Es ventajoso o peligroso para el Estado que los campesinos sepan leer y escribir?" (Staiger; 1993: 16) Cuando las exigencias del desarrollo industrial hicieron conveniente que los obreros supieran leer y escribir, la alfabetización universal empieza a ganar fuerza y sobre todo en los países industrializados.

Desde entonces el saber leer se tiene por uno de los factores esenciales para la formación completa de la persona, y actualmente cada día se da más por supuesto que el progreso socioeconómico de un país depende en gran proporción del grado en que sus habitantes puedan adquirir los imprescindibles

conocimientos que suministra la palabra escrita. La UNESCO tiene entre sus planes; eliminar la barrera del analfabetismo, introducir el hábito de la lectura y procurar que haya suficiente abundancia de libros. Como parte de esa inquietud, 1972 lo declaró AÑO INTERNACIONAL DEL LIBRO.

“La investigación lectural o sobre las cuestiones tocantes a la lectura, que constituye una de las ramas más jóvenes de la ciencia, leer, no solo para las necesidades de la sociedad, sino también para el individuo. El derecho a leer sus propias capacidades intelectuales y espirituales en general, derecho aprender y a hacer progresos.” (Bamberger; 1975: 13).

Sin atribuirle la calidad de funciones, deja entrever que la lectura es una necesidad social pero también individual y además de catalogarla como un derecho.

Lo que entendemos por finalidad de la lectura puede ser a la vez objetivos o sus funciones de las mismas:

“La lectura cumple una doble función a nivel social y a nivel individual:

A nivel social la lectura sirve:

1. “Como un medio de “socialización”, de inserción en la sociedad.
2. Para recibir información útil, con datos que integran al individuo, a la comunidad y a la lectura de su país.
3. Para asimilar y cambiar ideales y comportamientos dentro de los grupos sociales.
4. Para comprender el lenguaje y la cultura de un pueblo.
5. Para identificarse con su tradición oral y escrita.” (Isaza y Grizales;1989:15)

Dentro de esta perspectiva, sin clasificarlo así, “La lectura debe tener alguna utilidad para que el que lee, ya sea ésta científica, artística, literaria o espiritual. Debe ser útil para la vida, enseñar a vivir bien.” (Gutiérrez; 1965:82)

A nivel individual, leer tiene a la vez las siguientes funciones:

“ 1.- Cognoscitiva o informativa; incluye las actividades de la lectura relacionadas con el aprendizaje y la adquisición de conocimientos y destrezas para comprender el mundo en que vivimos.

2.- Afectiva: La función de la lectura está relacionada con el sentimiento, con el disfrute, con el deleite, con el deseo de emocionarnos

con los sentimientos de otros. La lectura ayuda al desarrollo emocional del lector.

3.- Instrumental: Cuando los contenidos de los materiales escritos se usan para la solución de problemas específicos.

4.- Social: Todos los seres humanos somos parte de una sociedad y para participar en ella, es indispensable que utilicemos toda la información que sea necesaria para comunicarnos con otras personas. En tal caso, la lectura sirve no sólo para enriquecer nuestro conocimiento, sino para proporcionar el intercambio social a través de las experiencias de la lectura.

5.- Recreativa: la lectura sirve para vivir experiencias, enriquecer nuestro universo y, al mismo tiempo pasar un rato agradable. Contribuye a un mejor uso del tiempo libre, fortaleciendo la creatividad y la capacidad de descubrir y sentir el mundo que nos rodea." (Isaza y Grizales; 1989:15).

Entre otro de los fines que tiene la lectura, encontramos que nos permite profundizar en los conocimientos adquiridos; alcanzar una cultura general, como medio para aprender y como una capacitación a corto o largo plazo para producir como una creación personal. (Gutiérrez Saenz, 1965)

Aunque en algunos estadios, es deseable la ayuda de un maestro, sin embargo el aprender a leer es un trabajo personal, individual, y permanente, por lo que se hace necesario que el individuo a temprana edad y por encargo de la escuela se le inicie con el aprendizaje de la lectura. Es así como las escuelas son creadas y mantenidas por la sociedad para servirle al niño en el fomento de su crecimiento intelectual y personal. "Saber leer tiene entonces una importancia tan singular para la vida del niño en la escuela que su experiencia sella el destino de una vez por todas, de su carrera académica." (Bettelheim y Zelan; 1989:15).

Quien escribe, espera y desea que haya alguien que reciba sus palabras; que se apropie de ellas por medio de la lectura. La escritura es una mano tendida a la lectura. La lectura, por su parte, es la aceptación de esa mano abierta. Frente a la generosidad de la escritura, se responde con la generosidad de la lectura. La literatura, la historia, la crónica, la poesía, el cuento, la novela, la biografía, la investigación, el testimonio, la copla o la adivinanza, el informe y

hasta las recetas, en suma, todo lo escrito, la inmensa cantidad de palabras impresas que habitan en bibliotecas y librerías, existe con solo un propósito: la lectura.

Leer es escuchar lo que alguien, en un libro, nos dice; es recibir todos cuantos hombres y mujeres que trabajan con la palabra han querido confiarnos. Leer, por lo tanto, conocer mundos posibles, tiempos y lugares diferentes de los nuestros, sucesos parecidos o ajenos con respecto a nuestra propia vida; leer es compartir los frutos mejores de la creatividad humana. Pero sobre todo, leer es estar en uno mismo, en silencio interior, dando escucha a una voz que nos llama al diálogo. Quién lee, no está nunca solo:

“Con frecuencia se afirma que la lectura es uno de los instrumentos más poderosos del aprendizaje. Quién lee adecuadamente puede utilizar lo leído para ampliar sus pensamientos y reflexionar sobre lo escrito. En este sentido, la lectura se convierte en una herramienta que permite pensar y aprender. La práctica docente la presupone como uno de los medios de adquisición e interpretación de conocimientos, de informaciones de experiencias; vale decir, como una forma de aprendizaje que permite adquirir otros aprendizajes.” (Calva; 2003: 11)

Haciendo un recuento de todo cuanto se ha dicho de la importancia de la lectura desde distintos autores y enfoques, la lectura contribuye al aprendizaje y a la obtención de conocimientos que le permitirán al lector tener una visión más amplia y profunda del mundo que le rodea, capacitándolo para responder con mayor eficacia a sus necesidades culturales en el orden científico, literario, afectivo, artístico, económico, instrumental, político y social.

1.3.- EL PROCESO DE LA LECTURA

Considero que para el propósito de esta propuesta, versar sobre la definición de la lectura y ponderar su importancia, no será suficiente, si no abordo lo concerniente a su proceso. Ahí radica uno de los aspectos de mayor relevancia cuando se pretende llevar a cabo cualquier investigación que tenga

que ver con la lectura desde cualquier ángulo que se tome. Sobre todo, porque hasta mediados del siglo pasado, la concepción que se tenía de la lectura, a la luz de las investigaciones que se han venido desarrollando, ha cambiado notablemente. Desde luego que estas aportaciones innovadoras, han sacado a la lectura de una concepción tradicionalista que entorpecía su difusión y enseñanza a una dimensión interactiva y constructivista. Es ahí donde radica su importancia por sus consecuencias didácticas en beneficio de la educación. Ahora bien, si el propósito de nuestra propuesta es fomentar el hábito y mejorar la comprensión de la lectura, tenemos que buscar los anclajes en su proceso de la lectura para aprovechar las alternativas que nos permitirán desarrollar aquellas estrategias didácticas que el lector pueda ejercitar independientemente del nivel de escolaridad que tenga.

La lectura involucra un número de habilidades generales que no deben ser ignoradas en ningún análisis serio sobre el tema, por ello, sin pretender llegar a profundidades científicas sobre la lectura, trataré de ésta, de acuerdo a las investigaciones realizadas hasta ahora, que me permita construir una plataforma de donde partir para estructurar la propuesta didáctica ya mencionada.

La concepción tradicionalista que se tenía hasta mediados del siglo pasado sobre la lectura, en la que se consideraba como un acto mecánico de codificación, se ubica en el grupo de modelos de lectura denominados **teorías de transferencia de información**. Los teóricos que han mantenido esta perspectiva señalan que se trata de un proceso de letra a letra y palabra a palabra. Creen que los lectores extraen el significado del texto impreso procesándolo en forma lineal, lo que les permite transferir el significado de la página impresa a sus mentes:

“muchos profesores adoptaban esta concepción (la mayoría de manera inconsciente) cuando diseñaban actividades de lectura que trataban de mejorar la habilidad de los lectores para transferir información a partir de los textos. Estos profesores consideran que los buenos lectores son eficientes

a la hora de efectuar esa transferencia, mientras que los malos no lo son".
(Caimey; 1992:28)

Además de que esta concepción le otorga un papel pasivo al lector y meramente receptivo.

A raíz de las investigaciones que se empezaron a realizar a partir de 1960, el proceso de la lectura toma una nueva dimensión, al considerar que la lectura implica una transacción entre el lector y el texto, de manera que las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto, además de tomar en cuenta la relativa capacidad del lector como elemento importante en el proceso. (Roseblatt; 1978) También lo es "el propósito del lector, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales". (Goodman; citado por Staiger: 1995)

A partir de 1960, comenzaron a surgir objeciones a los supuestos básicos de las teorías de la lectura centradas en las transferencias, elaborando teorías interactivas que daban mucha mayor importancia al rol del lector (y a sus conocimientos previos) en el proceso de la lectura. Decían que la lectura supone la interacción de procesos que se fundamentan en los conocimientos previos para interactuar con el texto, lo que les permite construir el significado.

"Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura. Diferentes personas leyendo el mismo texto variarán en lo que comprenden de él, según sean sus contribuciones personales al significado. Pueden interpretar solamente sobre la base de lo que conocen" (Goodman; 1984)

Más tarde, apareció una serie de teorías transaccionales, como ampliación de las teorías interactivas, señalando que:

"La principal diferencia entre las teorías transaccionales y las interactivas consiste en que las primeras indican que el significado no está sino más en el texto y el lector. En cambio, el significado que se crea cuando lectores y escritores se encuentran en los textos se considera mayor que el texto escrito o que los conocimientos previos del lector" (Roseblatt, 1978; Shanklin, 1982)

A fines de los años sesenta surge una tendencia sobre el proceso de la lectura avalada por la psicolingüística y la psicología cognoscitivista a la que se le conoce como: "...enfoque constructivo o interactivo, el cual considera la lectura como un proceso global cuya única meta, la comprensión, es el resultado de la interacción del lector con el texto y el contexto por parte del lector, de acuerdo con sus vivencias". (Garduño Vargas;1996: 10)

Para Goodman el lenguaje escrito, de modo similar al lenguaje oral, es una invención social. Cuando una sociedad alcanza un cierto nivel de complejidad y de tamaño, tiene necesidad de comunicar a través del tiempo y del espacio creando para ello un lenguaje escrito. Los propósitos del lenguaje escrito son básicamente los mismos a través de las lenguas, y que las necesidades de ser comprendido por otros es universal a través de las lenguas. Cree que hay uno y solamente un proceso de lectura para todas las lenguas, independientemente de las diferencias de ortografía. No hay muchas maneras de dar sentido a un texto sino solamente una. Compara la lectura con el manejo de un automóvil o un camión. Pueden haber diferentes marcas, modelos, tamaños, tipos, etc. Todas estas diferencias requieren flexibilidad de parte del conductor. Y sin embargo hay solamente una manera de conducir.

"De la misma manera, aunque se necesita flexibilidad en la lectura, el proceso tiene características esenciales que no pueden variar. Debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica; el texto debe ser procesado como lenguaje y el proceso debe terminar con la construcción de significado. Sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso" (Gómez Palacio 1996: 19)

1.3.1.- Componentes.

Entre los componentes claves del proceso lector, encontramos: el rol del lector y el conocimiento del mismo, la categoría del texto (incluidos los datos grafofónicos, el conocimiento del texto, vocabulario, etc.), el lugar que ocupa el significado en el proceso, el impacto del contexto, y por último, la influencia de los objetivos del lector sobre el significado.(Caimey; 1992: 35)

- **El rol del lector:** Este componente reconoce que el lector toma parte activa como constructor de significado, aportando gran cantidad de conocimientos y experiencia lingüística a la lectura de cualquier texto. Éste, a su vez, tiene una profunda influencia sobre el significado que construyen los lectores cuando leen, lo que lleva a múltiples significados de cualquier texto, en vez de uno solo. Esta posición acepta que los lectores que comparten conocimientos, culturas y experiencias similares, compartirán también significado cuando lean el mismo texto. De hecho, dado que los lectores cambian con el tiempo, también lo hacen sus significados. Por tanto, múltiples lecturas del mismo texto producirán siempre distintos significados.
- **La categoría del texto:** Los investigadores dicen al respecto que un texto no es más que un esquema que encierra la posibilidad de generar muchos significados. El significado siempre es relativo y está influido por el lector, el texto y los factores contextuales. Para la construcción del significado es necesaria la transacción entre estos tres elementos clave. Ninguno de los componentes es más importante que los otros, aunque, como es obvio, los distintos elementos ejerzan diversos grados de influencia sobre actos independientes de lectura de cada lector individual. Un ejemplo de esta teoría sería el descifrado de una nota garabateada que una madre encuentra en la mesa del comedor que le dejó su hijo de 5 años en la que tendrá que basarse en gran medida en la información contextual para construir el significado. La misma madre, cuando trata de seguir un instructivo de cocina, depende mucho menos del texto. Por último, si lee el resumen semanal de su telenovela favorita, es muy probable que proyecte mucho más de sí misma en el texto que ella construye.

- **La forma de utilizar el conocimiento basado en el texto:** Esta cuestión está íntimamente relacionada con la categoría del texto. Los investigadores afirman que los lectores utilizan el conocimiento basado en el texto de abajo arriba, sugiriendo que empiezan por el conocimiento de la relaciones entre sonidos y símbolos, pasan al conocimiento del vocabulario, de ahí a las reglas de sintaxis, etc. de manera que, antes de acceder al significado, el lector va utilizando su conocimiento en orden sucesivo. En otras palabras, el lector comienza a partir del símbolo, pasa a la palabra, de ahí a la oración y, por último, al texto, momento en el que se descubre el significado. Por ello se considera que la lectura comienza (no acaba) con la búsqueda de significado, es decir, el lector empieza con un objetivo y significados previstos antes de que sus ojos se enfrenten a una página impresa. Se afirma que el significado lleva al lector a escoger muestras de información y conocimientos textuales y contextuales. Entonces se utiliza éstos en concordancia con los conocimientos y experiencias previas para construir el significado.
- **El lugar del significado:** Desde la perspectiva que afirma que la lectura comienza con una búsqueda de significado, sugiere que cualquier texto encierra la posibilidad de generar la construcción (en oposición a extracción) de múltiples significados. Debemos aceptar que el significado es relativo, dependiendo de las transacciones que se produzcan entre lectores y textos en un contexto específico. Por tanto, los lectores que comparten una lectura común y leen un texto en un ambiente similar, crearán textos semejantes en sus cerebros. Sin embargo, el significado que cada uno cree no coincidirá exactamente con los demás. Así pasa con aquellos individuos que releen un texto conocido, nunca lo comprenden de manera idéntica. Como nosotros cambiamos y también el ambiente en el que leemos

el significado que creamos también cambia. Cualquiera que haya releído una novela varias veces sabe que en cada lectura ha visto (o entendido) cosas nuevas.

- **El impacto del contexto sobre la lectura:** Existen teóricos de la lectura partidarios que el contexto causa un profundo impacto, de tal modo que termina configurando el significado que se construye. El contexto influye en dos niveles. En primer término, los lectores pertenecen al tipo de personas que son debido al contexto social específico en el que han vivido. Los lectores que han vivido en contextos culturales y sociales similares compartirán significados específicos y esto se verá reflejado en los textos que construyen cuando leen. En segundo lugar, todo texto se escribe en un contexto específico y está configurado en parte por la cultura y el entramado social en el que se crea. Por ejemplo, si los lectores abordan el libro bíblico del Génesis del Antiguo Testamento conociendo el contexto en el que fue escrito y teniendo conciencia del objetivo que se perseguía con él, no lo leerán con el mismo sentido crítico que si se tratara de un texto científico. En suma, el contexto forma parte de cualquier acto de lectura, influyendo sobre los significados que construyen los lectores cuando tratan de coordinar todas las fuentes de conocimientos de que disponen.
- **La influencia del objetivo del lector:** Aunque pareciera para muchos que el propósito del lector no tuviera influencia alguna sobre el significado, otros, en su mayoría reconocen que el fin perseguido causa un impacto significativo sobre el modo de enfocar el lector, el texto y sobre el significado derivado. El fin que persigue el lector limita los significados que podría construir. Si un profesor pide a sus alumnos que lean determinada obra literaria para conocer la trama que se teje entre sus personajes, o el valor moral

que podemos encontrar en ella o las facetas mas divertidas de la misma, estaremos posibilitando al lector el hallazgo de diferentes significados.

1.3.2.- Estrategias.

Concebida la lectura como un proceso constructivo, el lector emplea un conjunto de estrategias (**anticipación, predicción, inferencias, muestreo, confirmación, autocorrección**, entre otras) que constituyen un esquema complejo con el cual se obtiene, se evalúa y se utiliza la información textual para construir el significado, es decir, comprender el texto. Centra el lector toda su actividad en obtener sentido del texto, su atención se orienta hacia el significado y solo se detendrá en las letras, palabras u oraciones cuando tenga dificultades en la construcción de éste. Mientras no sea así, el lector no reparará en los detalles gráficos y seguirá con su búsqueda del significado. "...se usan estrategias en la lectura pero también las estrategias se desarrollan y se modifican durante la lectura. De hecho, no hay maneras de desarrollar estrategias de lectura sino a través de la lectura". (Godman; 1995)

Los esquemas de conocimiento se **actualizan** en un conjunto de estrategias que el lector pone en juego para construir el significado del texto. Según su descripción, la de **MUESTREO** consiste en la selección que hace el lector de los índices más productivos que le permitan anticipar y predecir lo que vendrá en el texto y cual será su significado. Realiza esta **PREDICCIÓN** con base en los índices que identifica en el muestreo, y a su vez muestra con base en sus predicciones.

Otra estrategia descrita es la **INFERENCIA** definida como **un medio poderoso** por el cual las personas complementan la información disponible, utilizando su conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya

poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para deducir lo que no está explícito en el texto.

Cuando las predicciones e inferencias resultan ser falsas, o cuando el lector descubre que no se justifican algunas de ellas, pone en juego la estrategia de **CONFIRMACION** y, de ser necesario, la estrategia de **AUTOCORRECCIÓN**, que le permitirá reconsiderar si la información que tiene es adecuada o necesita obtener más, cuando reconoce que debe formular hipótesis alternativas para construir el significado.

"que el desarrollo de tales estrategias supone, por parte del lector, un control activo del proceso mientras realiza la lectura. El desarrollo y la modificación de las estrategias dependen del conocimiento previo que posee el lector cuando realiza la lectura de un texto."(Goodman citado por Gomez Palacio; 1996: 27)

1.3.3.- Ciclos de la construcción del significado

En este proceso de construcción del significado, se identifican, cuatro ciclos: **óptico, perceptual, gramatical o sintáctico, y de significado**. Que corresponden a la actividad que despliega el lector en los actos de lectura que realiza.

- **El ciclo ÓPTICO:** comprende los movimientos de los ojos que le permiten al lector localizar la información gráfica más útil ubicada en una pequeña parte del texto; en el **ciclo PERCEPTUAL**, el lector guía su trabajo de acuerdo con sus expectativas. En la medida en que lo que ve es coherente con sus predicciones lingüísticas, y con la contribución que éstas hacen en la obtención del significado del texto, se hace más eficiente el procesamiento de la información, por lo que se reduce la necesidad de utilizar cierta cantidad de **INDICES TEXTUALES**.

- En el ciclo **SINTACTICO**, el lector utiliza las estrategias de predicción y de inferencia. Mediante ellas usa los elementos clave de las estructuras sintácticas que conforman las diferentes proposiciones del texto, para procesar la información en él contenido.
- El último ciclo, el **SEMÁNTICO**, es el más importante de todo proceso de lectura. En él se articulan los tres ciclos anteriores y, en la medida en que se construye el significado, el procesamiento de la información y su incorporación a los esquemas de conocimiento del lector permite que el sentido que va obteniendo cobre concreción, reconstruyendo el significado. El lector está siempre centrado en obtener sentido del texto. Cada ciclo es tentativo y puede no ser completado si el lector va directamente hacia el significado. En un sentido real, el lector está saltando constantemente hacia las conclusiones. Aun después de la lectura, el lector continúa evaluando el significado y reconstruyéndolo en la medida en que se consolida, como una nueva adquisición cognoscitiva, el producto de su comprensión lectora.

Desde la teoría psicoanalista, las investigaciones muestran también, la intervención de factores de tipo afectivo en la comprensión lectora. Estudiar el proceso de construcción de la lectura en niños alfabetizados implica: "...verificar hasta qué punto los niños producen interpretaciones originales de lo que leen, por qué asimilan el texto a sus propios instrumentos cognoscitivos y por qué rechazan aspectos del mismo que movilizan sus temores o sus conflictos afectivos" (Gómez Palacios; 1996: 22).

Una detallada y pormenorizada explicación de lo que ocurre entre el ojo y el cerebro durante el proceso de la lectura. Contempla tres aspectos particulares del

sistema visual: 1º, **el cerebro no ve todo lo que está en frente de los ojos**; 2º, **el cerebro no ve todo lo que está en frente de los ojos inmediatamente**; 3º, **el cerebro no recibe información de los ojos continuamente.** (Smith, 1977: 38)

Respecto al primer aspecto, "los ojos no son ventanas, y el cerebro no mira a través de ellas. No solo lo que vemos, sino nuestra convicción de ver, son una obra del cerebro" (Smith 1977: 40). Ciertamente cuando miramos una página impresa, la retina a través del nervio óptico y en sucesivas interconexiones envía la imagen mediante impulsos nerviosos al cerebro, sometiéndose a cierto número de análisis y transformaciones durante su recorrido, pero se necesita 50 milisegundos (msg) para que el cerebro obtenga un mensaje del ojo, o para que tome una decisión perceptual, es según Smith, un tiempo de exposición suficiente para obtener toda la **INFORMACIÓN VISUAL** posible en una sola **fijación**. Los ojos captan la información utilizable durante solo una fracción del tiempo en que permanecen abiertos y además, lo que pueden percibir en una sola presentación breve depende de lo que se presentan, y del conocimiento previo del observador. Ahora bien:

"que los ojo están enviando la misma cantidad de información visual al cerebro, y el cerebro le esta dando sentido en la misma proporción. Pero entre mas sentido tengan las letras, palabras o símbolos – lo cual significa que entre mayor sea la capacidad del cerebro para utilizar la información no visual (conocimientos previos) – más se puede ver". (Smith; 1977: 41).

Cuando el lector tiene ante sus ojos un texto bastante desconocido, opaco o difícil, decimos que **ve muy poco**, y puede caer en una condición conocida como **visión tubular**. La visión tubular, es el resultado de tratar de procesar demasiada información visual. "Es lo mismo que nos pasa cuando tratamos de examinar el mundo a través de un tubo de papel angosto. Los lectores principiantes son fuertes candidatos a tener visión tubular. En otras palabras, la visión tubular es causada por una sobrecarga de información y hace imposible la lectura". ((Mack worth; 1977: 42).

En cuanto al segundo aspecto, decimos que la visión toma tiempo porque el cerebro necesita tiempo para tomar sus decisiones perceptuales. Y nuevamente, el tiempo que se necesita está directamente relacionado con el número de alternativas que el cerebro confronta. Entre más alternativas tenga el cerebro para tomar en cuenta o descartar, mayor será el tiempo que necesite para elaborar los pensamientos, por así decirlo, y para tomar decisiones. En la lectura, es imprescindible que el cerebro haga uso de cualquier cosa - relevante que ya conozca o de información no visual - para reducir el número de alternativas. Si el cerebro tiene que consumir demasiado tiempo para decidir entre las alternativas, la información visual que el ojo le facilita se habrá extinguido. La información visual no permanece mucho tiempo disponible para el cerebro después de que ha sido captada por el ojo. Algunos psicólogos han hablado de un **ALMACENAMIENTO SENSORIAL** que existe en algún lugar del cerebro sin darle una ubicación real, que se puede utilizar en una sola mirada - identificar cuatro o cinco letras al azar, un par de palabras sin relación o una secuencia significativa de cuatro o cinco palabras - requiere de hecho un segundo completo de tiempo de procesamiento. Esta limitación fisiológica básica de la velocidad a la que el cerebro puede decidir entre alternativas parece fijar el límite de la velocidad a la que la mayoría de las personas pueden leer en voz alta un texto significativo, lo cual normalmente no es mucho mayor de 250 palabras por minuto (casi cuatro palabras por segundo).

Los ojos deben estar en constante movimiento para abastecer la fuente en permanente disminución de información visual en el almacenamiento sensorial y no puede ser abastecido por un ojo que permanece fijo en una misma posición. Ahora bien, el movimiento ocular realmente importante para la lectura es, de hecho, un salto rápido, irregular y espasmódico, pero sorprendentemente exacto, de una posición a otra. Cada vez que el ojo se detiene para enviar la información visual al cerebro, se dice que ha ocurrido una **FIJACIÓN**, el límite de velocidad a la que podemos mover los ojos últimamente de una fijación a otra está determinado por el tiempo necesario para que el cerebro le confiera sentido a

cada nueva entrada. El número de fijaciones varía según la destreza del lector y la dificultad intrínseca del pasaje que está leyendo. En los principiantes de la lectura se consolida a los cuatro años de escolaridad.

Todos los lectores, buenos o deficientes, efectúan otro tipo de movimiento que es precisamente otro salto ocular pero con una denominación errónea: **REGRESIÓN**. Una regresión simplemente es un salto ocular que va en dirección opuesta a la línea impresa: de derecha a izquierda a lo largo de un renglón o de una línea impresa a la anterior. Todos los lectores producen regresiones y para los lectores diestros, una regresión puede ser exactamente tan productiva como lo es una fijación. Cuando el número de regresiones es demasiado es una indicación de la dificultad del texto que están tratando de leer. En resumen, la duración de las fijaciones y el número de regresiones no son parámetros confiables para distinguir entre lectores buenos y lectores deficientes. Lo que distingue al lector fluido del lector lento diestro es el número de letras o palabras – o la cantidad de significado – que se pueden identificar en una sola fijación.

El análisis del sistema visual nos conducirá a tres implicaciones importantes para la lectura y por consiguiente para su aprendizaje: Que la lectura debe ser rápida, selectiva, y que depende de la información no visual.

De hecho, la velocidad habitual de lectura de tres o cuatro fijaciones por segundo parecería ser la óptima. Con una velocidad menor, los contenidos del almacenamiento sensorial pueden comenzar a desvanecerse. A una velocidad mayor de cuatro fijaciones por segundo, no le damos tiempo al cerebro para que tome sus decisiones perceptuales de tal manera que el lector pierda la información antes de ser analizada apropiadamente. El objetivo debe ser leer la mayor cantidad de texto posible en cada fijación para mantener lo significativo. No existe una velocidad de lectura ideal; esta depende de la dificultad del texto y de la destreza del lector. Mientras que la comprensión exige una lectura

relativamente rápida, la memorización demanda que el lector trabaje más despacio.

El secreto de la lectura eficiente no es leer indiscriminadamente, sino extraer una muestra del texto. El cerebro carece del tiempo suficiente para atender toda la información impresa y puede sobrecargarse fácilmente con la información visual. El cerebro debe ser parsimonioso, haciendo un uso máximo de lo que ya conoce y analizando un mínimo de información visual necesaria para verificar y modificar lo que ya se puede predecir acerca del texto. A primera vista esto parece muy complicado, pero como muchos otros aspectos de la lectura fluida, la selectividad para captar y analizar muestras de la información visual disponible, es una destreza que se adquiere únicamente con la experiencia en la lectura. Una vez más la iniciativa de la manera en que los ojos funcionan reside en el cerebro.

Cuando se ha dicho que la lectura depende de la información no visual, queremos enfatizar que el lector debe ser capaz de utilizar la información que ya posee en el cerebro (no visual) para evitar verse abrumado por la información visual (textual) proveniente de los ojos. Es también decir que un lector sólo debe extraer una muestra (la más importante) de la información visual, pero hacer un uso máximo de lo que ya conoce (información no visual) para construir el significado y en consecuencia lograr la comprensión de la lectura.

1.4.- LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.

La enseñanza de la lectura ha sido asunto permanente de todas las sociedades según su finalidad y ha transitado por diferentes estadios según las épocas, pero lo que es innegable es la relación íntima que existe invariablemente entre un lector y su cultura. No sólo su lenguaje está muy ligado con su pensamiento, sino que "la realidad es que el mundo real es en gran medida una construcción inconsciente de los hábitos lingüísticos de un grupo humano. Nunca

dos lenguas son lo suficiente similares como para que se las considere la misma realidad social" (Sapir; 1949:62). Ciertamente, la percepción de la realidad que sostiene cada grupo cultural diferente tiene una profunda influencia en la educación que reciba, considerada ésta como una fuerza formativa y modificadora. Personas provenientes de diferentes culturas aprenden a aprender de modos distintos.

El modo como un niño aprende a leer es influido por muchos factores. Las actitudes y valores que lo rodean son invisibles, quizá, pero no menos reales. Cuando la nueva tecnología choca con los viejos métodos, se da cierta resistencia por parte de ciertos sectores o individuos que no conocen sino las antiguas actitudes y los viejos valores. Surge la sospecha o la duda en las nuevas técnicas escolares si se trata de la enseñanza. Un ejemplo ilustrativo nos da Staiger cuando sostiene que: "En el mundo musulmán las Maktabs, o escuelas de las mezquitas representan la vieja cultura, mientras que las escuelas laicas del gobierno, que en cierto modo enseñan valores nuevos y extraños, no son totalmente aceptadas por muchos ciudadanos. Esa falta de aceptación puede tomar varias formas, todas las cuales tienen una influencia negativa sobre el trabajo de un alumno" (1976:18). En nuestro caso particular se da en los alumnos que se niegan a participar en actividades socio-culturales que fomenten valores nacionalistas y el respeto a nuestros símbolos patrio, por considerar que solo a Dios se le debe rendir honores y reverencia, específicamente a los pertenecientes a la secta de Testigos de Jehová.

El contexto familiar es otro factor que influye en el aprendizaje de la lectura del niño, toda vez que le provee de la necesaria base de lenguaje y experiencia, pero la responsabilidad directa de enseñarle a leer corresponde al maestro. Staiger nos dice al respecto:

"El modo como lo hace varía según los maestros y según las circunstancias. No sólo hay que grandes variaciones entre las aptitudes individuales y las personalidades de los maestros, sino que el modo como trabaja un maestro depende de los materiales y facilidades de que disponga. Por ejemplo si no

tiene a su alcance una colección de libros, por más que trate de alentar el hábito de la lectura independiente, las circunstancias harán esa práctica virtualmente imposible. En reemplazo de una lectura libre, será preciso trabajar intensamente los pocos textos de que se disponga" (1976: 19)

1.4.1.- Metodología Oficial

En el caso de la enseñanza de la lectura en nuestro país, desde 1995, se cuenta con una metodología sugerida por la Secretaría de Educación Pública, a través del libro de texto gratuito para el aprendizaje de la lecto-escritura del niño en el primer grado, mismo que considera un enfoque constructivista y el aprendizaje de la lectura con significado, sin embargo, durante generaciones los maestros han agregado su sello personal a los métodos oficiales, para superar las necesidades individuales de los alumnos. Desafortunadamente no todos lo hacen eficientemente y en muchos casos recurren a los métodos tradicionales de los denominados eclécticos (analítico-sintéticos) o los Globales (de análisis estructural), que se caracterizan porque al niño lo capacitan para decodificar los textos, dejando el significado para los siguientes grados en el caso de los primeros y pueda aprender a leer con significado en el caso de los métodos de análisis estructural si se le da un buen manejo del método, de lo contrario, el niño se convertirá en un simple decodificador. Esto significa que su aprendizaje de la lectura no fue lo suficiente para capacitarlo como un lector que le encuentre significado al texto que lee y le afectará en su aprendizaje de las demás áreas del conocimiento a corto y largo plazo.

¿Qué trascendencia tiene el método de enseñanza de la lectura en el niño para su vida escolar futura?, en voz de Bettelheim la lectura: "sella el destino, de una vez por todas, su carrera académica. Si durante su aprendizaje la lectura le parece una experiencia interesante, valiosa y agradable, entonces el esfuerzo que supone el aprender a leer se verá compensado por las inmensas ventajas que brinda el poseer esta capacidad." (1989:15). Diciéndolo con otras palabras, si el niño no aprende a leer desde un principio con significado que le encuentre sentido lo que lee, que le hable de su mundo inmediato, su fantasía y gustos; entonces sus experiencias iniciales le presentarán a la lectura como un

procedimiento esencialmente pasivo que se circunscribe en el simple reconocimiento de letras, palabras y oraciones carentes de un significado más profundo, ven el hecho de leer como algo ajeno a sus intereses, como una tarea impuesta que no les proporciona gozo ni ninguna otra satisfacción valiosa, una actividad que exige demasiado a cambio de lo poco que puede brindar en ese momento. La lectura se convierte en una habilidad para descifrar y descifrar como una actividad sin sentido que realiza porque el maestro lo ordena, pero no por iniciativa propia.

Ninguna área del currículum escolar ha recibido tanta atención ni creado tantas controversias como es la enseñanza de la lectura. En preescolar se prepara al niño para el aprendizaje de la lecto-escritura, a través de ejercicios psicomotrices de maduración y coordinación, percepción, visualización y conceptualización espacio-temporales, etc. En el nivel primario la enseñanza propiamente de la lecto-escritura se centra en los primeros grados y en los dos subsiguientes para el fortalecimiento y dominio de las habilidades de la lectura. En secundaria se continúa con la reafirmación de la lectura mediante el arte literario y en preparatoria con los cursos de Taller de lectura y Redacción y Español. Aun así, encontramos que muchos alumnos acusan deficiencias, se les dificulta la comprensión, leen por obligación cuando el maestro les ordena, son analfabetos funcionales, es decir, tienen la capacidad de leer pero no la ejercitan, y solamente lo hacen por estricta necesidad, pero no por hábito o placer. Esta situación es un reflejo de la manera en que aprendieron a leer en su infancia.

Si bien se supone que la madurez perceptiva e intelectual necesaria para aprender a leer se alcanza en una etapa relativamente tardía de la infancia, las pruebas más recientes parecen mostrar que algunos niños son capaces de aprender a leer muy temprano. Durkein escribió al respecto:

"Los experimentadores han comunicado casos en que se enseñó a leer a niños de hasta 2 y 3 años de edad. Además, con bastante frecuencia se encuentran casos de lectura independiente a los cinco años, entre niños

que viven en ambientes intelectuales o académicos, aunque no hay habido un esfuerzo prolongado o concentrado para enseñarles." (Feitelson; 1976:24)

Pero estos son casos excepcionales, aislados podríamos decir. Aquí surge la pregunta ¿cuál es la mejor edad para aprender a leer y escribir?.

"Hasta ahora, los experimentos realizados para enseñar a leer a edad muy temprana implican un monto de esfuerzo superior al normal por parte del maestro y del niño. Los datos tomados de la observación y acumulados durante años, o más específicamente a los seis, es la edad en que la lectura puede adquirirse sin excesivo esfuerzo por parte de los niños normales, en amplios segmentos de la población." (Feitelson 1976:25)

En un sentido muy general, afirma que las habilidades de la lectura son esencialmente las mismas en todo el mundo, sea cual sea la lengua de que se trate. Por lo tanto, bajo cualquier condición, el lector tiene que poner en acción esencialmente dos habilidades. Primero, tiene que ser capaz de discriminar los símbolos usados en el sistema de escritura de su lengua. Esto significa que debe poder identificar visualmente símbolos gráficos. Una vez que ya es capaz de identificar que se le presentan, el lector puede pasar al segundo momento. Al interpretar los símbolos que previamente ha identificado, extrae de ellos el mensaje que transportaban.

Bajo este enfoque, es válido afirmar que cuando un niño normal aprende a decodificar la escritura en su lengua materna, es de suponerse que en unos pocos años dominará el proceso de decodificación. En cambio las habilidades relacionadas con la interpretación siguen adquiriéndose durante toda la carrera escolar, y en la mayoría de los casos, durante la vida adulta.

Entre los factores que pueden influir en la comprensión y que se refieren al material leído, Feitelson enumera los siguientes: Vocabulario, estructura sintáctica, contenido, el tono del escritor, la interpretación en relación al lector.

Aunque la escritura ha acompañado a la humanidad durante un largo período de su historia, puede decirse que a partir del siglo pasado se ha comprendido que es imperioso lograr un alto nivel educativo para todos, si el hombre desea mejorar sus condiciones de vida. Solo cuando prevalece la idea de que la educación para todos es un objetivo el que debe de alcanzarse, que debe alcanzarse, surge la necesidad de una búsqueda urgente de eficaces estrategias educativas. "Nuestra tarea básica en la educación es hallar estrategias que tomen en consideración las diferencias individuales de los alumnos, pero que lo hagan de tal modo que promuevan el más completo desarrollo del individuo" (Feitelson; 1976:31). Aunque se refiere a la enseñanza formal en general, tiene fuerte implicación su argumentación para la lectura que en muchos casos puede ser considerada como la piedra basal de toda futura educación.

"Nunca se repetirá lo suficiente que para todo niño, leer es la habilidad de la que depende todo lo que aprenderá en el futuro. Es de decisiva importancia para el lector principalmente un éxito rotundo en sus primeras experiencias de lectura. Más que en cualquier otro campo, aquí los éxitos o fracasos tempranos determinan las actitudes del niño frente al aprendizaje. Si un niño ha aprendido bien a leer, está preparado para el trabajo posterior. Si ha fracasado, arrastrará un grave impedimento.(...) El modo como enseñemos a leer a un niño de seis años no sólo influirá sobre toda su carrera escolar, sino que puede condicionar su vida entera" (Catherine ;1965:12)

Aprender a leer es un proceso que tiene lugar en varios niveles, y que continúa con el curso de los años. Sólo cuando el aprendiz ha superado con éxito todas las dificultades inherentes a cada uno de los estadios, podemos decir que el aprendizaje de la lectura ha tenido éxito. Pero en cada uno de los estadios pueden surgir problemas, por ejemplo: problemas relacionados con el material a enseñar, el método de enseñanza adoptado, las presiones que se ejercen sobre el alumno, y la personalidad del maestro. Cada vez que un problema deja residuos no superados, sobreviene alguna dificultad. Los efectos acumulativos de muchas dificultades llevan al síntoma que Feitelson le denomina "fracaso de la alfabetización" y que el lector llevará a lo largo de su vida académica como un lastre. Esto nos dice que cuando las dificultades no son analizadas y trabajadas

una por una en su momento, trascenderán negativamente en el dominio de la lectura.

“El éxito de la alfabetización depende, evidentemente, de una cuidadosa planificación de todos los estadios del aprendizaje, y de una cuidadosa coordinación de materiales, métodos y procedimientos. Luego, es preciso adaptar ambas cosas a las exigencias de cada caso. Sólo cuando estas estrategias bien planificadas se ejecutan con éxito paso a paso, y se alcanzan los objetivos buscados en cada estadio, podemos hablar de una alfabetización consumada” (Feitelson, 1976:34).

Para el aprender a hablar y comprender su lengua materna, el niño aprende a designar objetos por combinaciones de sonidos. Poco a poco aprende que esas combinaciones de sonidos no solo representan objetos sino también acciones, relaciones entre objetos, sentimientos, deseos o ideas. En otras palabras, aprender la lengua materna significa aprender primero los símbolos auditivos que representan al mundo que lo rodea. En un estadio posterior aprende que los símbolos auditivos pueden servir para las relaciones abstractas. Con el paso del tiempo las palabras llegan a ser un sustituto válido para los objetos, las acciones y las relaciones. El mundo de los hechos es representado por un mundo de símbolos. (Feitelson, 1976:39).

Ahora bien, tras haber aprendido a sustituir el mundo de la realidad por un sistema simbólico, aprender a leer significa aprender a reconocer este sistema en una forma diferente. En lugar de símbolos auditivos, el nuevo sistema está compuesto de símbolos visuales. Pero mientras que en la primera instancia la asimilación de la idea de que las relaciones abstractas puede representarse por palabras es un proceso lento, que necesita de muchas experiencias en diferentes situaciones y un largo proceso de prueba y error, los primeros estadios del aprendizaje de la lectura son fundamentalmente la traducción de una serie de símbolos (auditiva) a otra (visuales). Cuando se le considera desde este punto de vista, aprender a leer en un paso secundario y comparativamente más fácil.

El aprendizaje de la lectura es un proceso evolutivo en el cual deben distinguirse varias etapas.

“En la primera etapa, el niño descubre que debe haber alguna relación entre el lenguaje oral y el que le es representado en forma impresa. Gradualmente aprende a reconocer la forma de las letras y los sonidos que éstas representan. En la segunda etapa, el niño empieza a leer por medio de identificar el significado de cada palabra en un texto, una cada vez. Adivina el significado de las palabras sobre la base de su conocimiento de los sistemas hablado y escrito. En la tercera etapa, el contexto en el que se insertan las frases viene a jugar un papel determinante” (Deklerk y Simona 1989:21)

Como podemos analizar desde esta perspectiva, el proceso de leer probablemente comienza como un conjunto de etapas que van desde lo más elemental hasta lo más significativo, empezando con la identificación de las palabras y terminando con la comprensión de párrafos enteros. El lector se verá conducido cada vez más por sus expectativas ante el desenlace del texto. De hecho la lectura se convierte en un proceso interactivo en lugar de un simple proceso de principio a fin.

En la mayoría de las escuelas la lectura es la clave principal del aprendizaje, y sigue siendo el camino más importante por el que un individuo puede llegar a ser un estudiante toda su vida, pero los pilares de cualquier programa de alfabetización, “deben ser el desarrollo continuo del reconocimiento de palabras, la ampliación del vocabulario, y una comprensión adecuada” (Jenkinson 1976:42)

1.4.2.- Habilidades

Por considerar que estos tres aspectos, exigen el dominio de ciertas habilidades en la lectura, haré una breve referencia de cada uno de ellos para tener un mayor acercamiento en cuanto a su utilización, desde el enfoque de Jenkinson.

1.4.3.- Reconocimiento de palabras y ampliación del vocabulario

El reconocimiento eficaz de las palabras es esencial a todo proceso de la lectura, pero el desarrollo de la comprensión del proceso de lectura, pero el desarrollo del SENTIDO de las palabras es básico para la comprensión de lo que se lee. Esta habilidad se adquiere desde los estadios iniciales de la alfabetización a partir de la correcta asociación entre sonido y símbolo, de manera que a medida que se fortalece su dominio, el docente deberá asegurarse de que el alumno transfiera este aprendizaje a la lectura independiente. Del reconocimiento de palabras posibilita al aprendiz a aumentar su vocabulario, pero sin caer en el memorismo, sino a través de su utilización funcional es decir que tenga un propósito comunicativo para que le encuentre significado, es decir valor y utilidad de las palabras. Jenkinson nos habla de que los niños pueden formar sus propios vocabularios auditivos y hablados son superados por los leídos y escritos. La enseñanza de la lectura debe mantener siempre una estrecha relación con las cuatro áreas de la comunicación: la audición, el habla, la lectura y la escritura.

En el estudio inicial los alumnos van adquiriendo gradualmente una cantidad de palabras que pueden reconocer a primera vista, la mayoría forman parte de su vocabulario auditivo o hablado. Debe el docente tener conectivos, que aunque no tienen sentido por si mismas, son esenciales para la comprensión de las estructuras lingüísticas.

En el estadio intermedio, las palabras que aparecen en el texto supera el vocabulario auditivo del lector. El reconocimiento de las palabras en la lectura debe hacerse mediante el uso funcional en otras situaciones lingüísticas. Analizar las palabras en sus sílabas o partes estructurales. El uso eficaz del diccionario para conocer el significado de aquellas palabras que no se desprendan del contexto debe fomentarse en este nivel.

Entre las diferentes claves que el lector puede utilizar para la identificación del significado de las palabras, están las siguientes:

Claves del contexto.- El aprendizaje de los significados por el contexto es el modo natural en que los seres humanos aprenden los significados en general. Algunos de los modos como el contexto puede revelar el sentido, se mencionan a continuación:

Explicación directa.- Una breve explicación de la palabra entre paréntesis, o una nota al pie del texto.

Sinónimos.- O frase sustituta puede indicar el significado.

Comparación o contraste.- Ayuda a aclarar el sentido de la palabra desconocida.

Tipográfica.- Destacar la palabra por una tipografía distinta o entrecomillar, con una explicación adicional.

Auxilios estructurales.- El uso de prefijos y sufijos pueden también ayudara descubrir el significado.

Figuras del discurso y metáforas.- Algunas expresiones idiomáticas como las metáforas suelen contener elementos imaginativos que puedan dar una clave para develar el sentido de una palabra o frase.

Contexto total.- El lector no solo debe aprender el sentido literal de las palabras, sino inferir aquellos aspectos que solamente es posible tomando en cuenta el contexto total en el que aparece.

Habilidades avanzado.- En este nivel no basta suponer que los estudiantes usarán constantemente y con eficacia las habilidades de reconocimiento de palabras, sino que hay que continuar tanto en el sentido del

contexto como el uso del diccionario. Pero además es necesario hacer uso de los estudios sobre relaciones verbales o etimológico porque ayudar a la expansión del vocabulario, las palabras raíces con variedad de prefijos y sufijos pueden ayudar a la comprensión. El estudio histórico del origen y desarrollo de las palabras puede incluir derivaciones de expresiones idiomáticas o proverbios. Un examen de los modos cómo el sentido es transformado por medio de los símiles, las metáforas y la hipérbole. Un estudio adicional del funcionamiento verbal puede incluir un trabajo más amplio de sinónimos y antónimos. Los estudiantes más avanzados también pueden explorar las relaciones del lenguaje y del pensamiento, de la semántica y la sintaxis.

La Comprensión

Aceptar que lectura se defina como el acto de responder a los símbolos impresos de modo tal que aparezca su sentido, es conformarse con una concepción demasiado limitada: "Traer sentido a la página impresa indica con más propiedad el proceso recíproco entre los símbolos impresos y la mente del lector" (Jenkinsón 1976:47). La construcción del sentido es un prerequisite de toda lectura. Además la lectura es también una forma de pensar, de resolver problemas o razonar, lo cual implica el análisis y la discriminación, el juicio, la evaluación y la síntesis. Todos estos procesos mentales se fundan en la experiencia pasada, de modo que el contexto del tema de lectura presente debe ser examinada a la luz de las propias experiencias del lector. En principio los ejercicios y actividades planeadas para probar la comprensión no llega más allá del nivel literal del pasaje, a medida que se avanza, es importante reconocer los detalles relevantes y ser capaz de abstraer la idea principal, pero para el lector consumado es aquel que puede leer entre líneas y con frecuencia asimilar y ampliar el pensamiento del autor, interpretar y evaluar lo que lee. (Jenkinsón 1976:48); afirma al respecto: "Para obtener una comprensión total, el lector debe transformarse en el coautor, suspender el juicio hasta que haya

absorbido los conceptos presentados y luego examinar las ideas a la luz de su propio conocimiento y experiencia."

Si bien es cierto que la medida de las actividades de comprensión puede depender tanto de los propósitos del lector como del material de lectura: "Por ser la lectura algo tan complejo, el análisis se ha dividido en tres secciones: construcción, interpretación y evaluación del sentido" (Jenkinson 1976:48). A continuación nos presenta una lista de habilidades para cada uno de estas secciones que el maestro puede utilizar para asegurarse de que todos los aspectos han sido cubiertos.

Construcción del sentido.

Esta área es básica a todos los otros aspectos de la comprensión. Para construir acabadamente el sentido debe desarrollarse las siguientes habilidades:

- Reconocer y comprender palabras o grupos de palabras, que tengan sentido como unidades: esto incluye el sentido de la palabra, el sentido del párrafo y el sentido del discurso.
- Disponer del vocabulario del sentido apropiado y comprender los matices de sentido entre palabras,
- Detectar el lenguaje figurativo y las frases trabajadas poéticamente, e interpretar su efecto sobre el sentido.
- Reconocer la función de la gramática y la sintaxis en el control del sentido.
- Interpretar los signos tipográficos como claves del sentido.
- Aprender el sentido literal, o comprender las afirmaciones directas del autor.
- Identificar las proposiciones paralelos.
- Reconocer la paráfrasis
- Reconocer las frases-temas y los sitios en que puedan realizarse divisiones en un mismo párrafo.

- Resumir los tópicos principales de cada párrafo separado.
- Comprender la idea principal de un pasaje.
- Seguir la secuencia de las ideas y anticiparse a esta secuencia.
- Comprender la base sobre la cual se ha organizado un pasaje.

Interpretación del sentido.

La comprensión, además de la capacidad de entender el sentido directo de un pasaje, debe incluir también la habilidad para reconocer los sentidos implícitos. Esta parte del proceso de la lectura exige una actividad mental mas amplia , e implica habilidades de inferencia, deducción y construcción de todos los matices significativos de un pasaje. Este sentido compuesto sólo se consumará si el lector ha aprendido a interpretar el pasaje a la luz del contexto y de sus propios conocimientos y experiencia previos. Por lo que la interpretación incluirá las siguientes habilidades:

- Comprender el sentido de las palabras y captar el efecto del contexto sobre el sentido.
- Comprender por qué el autor incluyó y excluyó ciertas cosas.
- Evaluar la relevancia de los materiales.
- Resumir el pasaje
- Elegir un título apropiado
- Identificar el tipo de pasaje: ficción, historia, descripción, etc.
- Reconocer y expresar el propósito del autor.
- Establecer un propósito de la lectura.
- Mantener presente la pregunta o problema mientras se lee buscando la respuesta.
- Ver los motivos del autor.
- Extraer y formular conclusiones
- Hacer inferencias y predicciones.
- Identificar el tono del pasaje

- Determinar la actitud del autor hacia el lector.

Evaluación Del Sentido

La evaluación de un pasaje resultará de la síntesis e integración de las dos secciones previas, la construcción y la interpretación del sentido. La evaluación implica una reacción crítica hacia el material leído, la cual puede incluir muchos procesos intelectuales como la discriminación, la imaginación, el análisis, el juicio y la resolución de problemas. Debe tenerse en cuenta, sin embargo que la función de la crítica no es la de establecer principios dogmáticos, sino más bien establecer los principios con los cuales juzgar apropiadamente. Para obtener la evaluación del sentido deben desarrollarse las siguientes habilidades:

- Justipreciar el pasaje por sus ideas, propósitos y presentación,
- Mantener una actitud objetiva que exija pruebas y examine sus fuentes.
- Ser consciente de los supuestos básicos que el autor espera que el lector dé por seguros.
- Hacer juicios críticos; tales como: a) evaluar las frases que entran en conflicto o se contradicen entre sí, o b) juzgar si una argumentación tiene bases firmes.
- Identificar una objeción válida no respondida por el autor
- Detectar los alegatos especiales, tales como el recurso a lo emotivo o la propaganda.
- Juzgar la efectividad de los elementos usados por el autor, por ejemplo la metáfora, los símiles, las preguntas retóricas, etc.
- Comprender que los materiales variarán mucho en validez y confiabilidad en razón del momento en que el texto fue escrito, la presión de las circunstancias y muchos otros factores.

A medida que un niño progresa en la escuela, debe insistirse más en la superación del sentido literal de lo que lee, y en la toma de conciencia de los dos últimos aspectos de la comprensión. El hecho de que muchas de estas actividades solo pueden desarrollarse cuando el niño se vuelve cognoscitivamente más maduro, ha llevado a una extensión de la enseñanza de la lectura más allá del estadio inicial de la alfabetización. Se ha demostrado "que cuanto más temprano se enseña a comprender, más firme será éste conocimiento, lo cual asegura una sólida madurez en los niveles posteriores de la lectura" (Jenkinsón; 1976: 50).

La enseñanza de la comprensión.

De lo anteriormente descrito, nos queda claro que la lectura es una forma de pensamiento desencadenada por los símbolos impresos y que estos símbolos pueden presentar palabras. El lector debe usar su experiencia y conocimiento para construir los conceptos que el autor pone ante él; pero este proceso mental es dinámico y está siempre en constante estado de flujo durante la lectura. A medida que capta cada palabra o frase, el lector tiene que tomar en cuenta el contexto total, los problemas y las novedades de la idea. De este modo, la enseñanza de la lectura debe centralizarse en el examen sistemático de las ideas propuestas por el texto y en cierto modo facilitar el intercambio recíproco entre el lector y el autor.

Sobre la enseñanza de la comprensión, afirma que:

"Lo fundamental reside en la habilidad del maestro para evaluar la adecuación de lo que se lee, probar la habilidad del alumno de asimilar e interpretar algo más que el sentido superficial y asegurarse de que al participar de los conceptos e ideas presentados por el autor, el lector no solamente recibe información, sino a través de una interacción cognoscitiva, tiene una experiencia novedosa" Jenkinsón; 1976: 50).

Para desarrollar el dominio de la comprensión la enseñanza debe ser específica y sistemática, e incluir una amplia variedad de actividades distintas. Se debe dominar una faceta de la comprensión antes de pasar a otro aspecto relacionado. Si es necesario mantenerse en una habilidad hasta que el alumno haya desarrollado la mayor facilidad posible en su uso en conexión con todos los tipos de material. Por ejemplo, intentar enseñarle al alumno a hacer deducciones y sacar conclusiones.

El arte de preguntar

Aunque las preguntas son consideradas desde los tiempos de Sócrates, como el más eficaz de los medios de enseñanza, sólo recientemente se han hecho intentar de analizar la eficacia de cierto tipo de preguntas como "la formulación de preguntas estimulantes por parte del maestro, sobre el contenido de una lectura, es uno de los modos más eficaces de lograr que el niño piense en lo que lee a medida que lee" que al respecto dice (Jenkinsón; 1976: 50). Sin embargo, algunos estudios ha probado que la mayoría de las preguntas empleadas, por los maestros con el propósito de promover la comprensión, se limitan a lograr la repetición de hechos irrelevantes, antes que estimular un pensamiento productivo.

Ahora bien, las preguntas que van más allá del simple reconocimiento y recuerdo, y que exigen niveles más altos de actividad cognoscitiva, son las que exigen interpretación y evaluación. Ha de procurarse que estos tipos de preguntas estén parcialmente relacionados con el crecimiento cognoscitivo del niño, y a la vez relacionarse con la evolución de una jerarquía de niveles de pensamiento abstracto, cuya enseñanza debe comenzar en los primeros estadios.

En el estadio de la alfabetización el niño puede dar juicios sobre la verdad o razonabilidad de lo que ha leído; puede comprender el tono y el humor del autor; y puede hacer comentarios inteligentes sobre el contenido a través de

preguntas de estimulen comparaciones con su propia experiencia. Es importante que los maestros formulen estas preguntas en términos concretos, y no abstractos. El lector primerizo puede no ser capaz de determinar la idea central del texto, pero por lo general puede decir cual es "la cosa más importante" que ha aprendido.

1.5.- EL HÁBITO DE LA LECTURA.

El fomento de la lectura en nuestro país y en particular en Chiapas, no se le ha dado la importancia y atención que merece. Si tomamos como referencia el número de libros que lee al año cada mexicano frente a otros países, nos ubicamos en los índices más bajos. De acuerdo con los datos proporcionados:

"En nuestro país se lee 2.9 libros en promedio al año por cada ciudadano, en Cuba 20, Argentina 20, Francia 40, Estados Unidos 35. Los países que más leen según el porcentaje de lectores que tienen son: Japón 91%, Alemania 60%, Francia 57%, España 39%, Chile 18%, Argentina 17% y México solamente llega al 2%." (Eduardo Robles; 2000: 34).

Nuestra entidad, dado a su elevado analfabetismo del 25%, de amplias regiones marginadas, de una elevada población infantil que no ingresa a la educación primaria y a una alta deserción escolar, no queda duda de colocarse dentro de las entidades con alto índice de población que no lee, sobre todo la del medio rural.

En febrero de 2007, año que el congreso de la Unión aprobó el Decreto para el fomento de la lectura, por supuesto es un paso importante para impulsar la lectura en el país; pero también es cierto que el hábito de la lectura no se va a dar por decreto, sino se dan las condiciones que instrumente esa ley, las instituciones que lo materialicen, y la repuesta que se espera de la sociedad; difícilmente nos moveremos de ese 2%. La responsabilidad debe ser compartida: El estado que emite las leyes y proporciona los recursos, las instituciones que la operativizan, los profesionales que tendrán a su encargo esta tarea que

anteriormente recaía en las escuelas y los docentes, y la participación entusiasta de la sociedad.

Esto no significa que los docentes, desde cualquier estadio en que se encuentren, dejarán de hacerlo. Por el contrario, quienes nos sentimos comprometidos con nuestra misión de educadores debemos entender que contaremos con un aliado en el fomento del hábito de la lectura, y eso traerá para México en los próximos años un beneficio cultural importante.

Indudablemente se puede afirmar que la base del hábito de lectura de una persona se encuentra en su infancia. Lo que aprenda o deje de aprender el niño en las etapas iniciales de la lectura tanto en la escuela como en su ambiente familiar, incidirá en sus hábitos de lectura. Por eso quiero abundar en esta etapa de desarrollo del individuo para conocer con más detalle los factores que inciden con mayor o menor fuerza en la formación del hábito de lectura de los niños y su trascendencia a la adolescencia, juventud y adultez.

Que el niño esté dispuesto al aprendizaje de la lectura, así como la prontitud, la facilidad y la perfección con que lo haga, dependerá en cierta medida de su propia capacidad y en grado considerable de su historial familiar.

"Esto último incluye el nivel de desarrollo que haya alcanzado su capacidad de comprender, utilizar y disfrutar el lenguaje; de que se le haya convencido de que la lectura es algo deseable, y de que se le haya inculcado también confianza en su inteligencia y en sus aptitudes académicas." (Bruno Bettelheim; 1989: 15).

Esta demostrado que muchos niños aprenden a leer antes de ingresar a la escuela, que aprenden en casa, con mayor o menor independencia de lo que se les enseña en la clase, dado a que han adquirido el gusto por la lectura porque sus padres u otras personas le han leído libros en voz alta. El niño al que le gusta que otros le lean cosas, aprende a amar a los libros.

"Impresionado por el interés que el padre o la madre siente por la lectura, así como por el gozo que manifiestan leyendo en voz alta el niño

se aplica con gran interés las historias que le fascinan. Luego empieza por su cuenta a escoger palabras y aprende a reconocerlas con la ayuda de los padres o de un hermano mayor. De esta manera el niño se enseña asimismo a leer." (Bettelheim; 1989:18).

Por supuesto que esta capacidad que trae el niño, le facilita su aprendizaje de la lectura en la escuela y la tarea del maestro. Son los niños que constituyen la gran mayoría de aquéllos que mas adelante son buenos lectores. Incluso se les toma como ejemplo de la bondad de los métodos que se utilizan para enseñar a leer en la escuela. Pero no son estos métodos lo que convirtieron a esos niños en buenos lectores y a la larga en personas amantes de la lectura, sino a las actitudes que dichos niños adquirieron y mantuvieron a pesar de las experiencias a las que se vieron expuestos en la escuela.

"Una diferencia importante entre niños que aprenden a leer solos en casa y los que aprenden únicamente en la escuela es que los del primer grupo aprenden a leer con textos que les fascinan, mientras que los del segundo aprenden las habilidades de descifrar y reconocer palabras en textos sin contenido significativo que degradan la inteligencia del pequeño". (Bettelheim; 1989: 19).

Aquí entra en juego el papel del maestro en cuanto al método de enseñanza, del cual ya hablamos en el capítulo anterior, pero además la actitud y personalidad del maestro también impacta en los niños en cuanto a su formación. El niño debería ver en su maestro un modelo de comportamiento a seguir. Este aspecto hace las siguientes reflexiones, referentes a la lectura que todo maestro debe tomar en cuenta:

"A las personas que no leen o escriben con cierta frecuencia o placer se les dificulta lograr que otros lo hagan. Es difícil enseñar a valorizar lo que nosotros devaluamos. Si usted no cree que la lectura y la escritura son actividades humanas fundamentales, sus estudiantes se percatarán de ello y tenderán a calcar su actitud. Si tiene dudas sobre la capacidad de aprendizaje de los jóvenes, los pobres, los negros o indígenas, no intente enseñarles, sólo logrará hacerles daño. Si piensa que son como usted, entonces podrá engrandecerlos a pesar de sus fallas. La lectura y la escritura podrán adquirirse en forma natural si usted actúa con naturalidad y siente que hacerlo es valioso." Herbert Kohl (1981) citado por Ladrón de Guevara (1985:20).

Cabe pues aquí una sentencia muy conocida "nadie puede dar lo que no tiene". Y esto no solamente es de la incumbencia del maestro, sino de los padres.

"Predique con el ejemplo, si desea que su hijo se vincule con los libros debe estar firmemente convencida de lo que esta haciendo; para ello es necesario que practique la lectura en forma cotidiana. En este caso, la frase: una imagen vale más que mil palabras alcanza su estricto valor, ya que los niños tienden a guardar y a reproducir los actos que practican los adultos que más quieren y admiran. No olvide que crear hábitos es crear actitudes." (López Roblero; 2000: 17).

Afortunadamente este aspecto ha ido mejorando debido a que va en aumento el índice de escolaridad de los padres de familia en la actualidad y cada vez más es el número de ellos que apoyan a sus hijos en casa. En el libro "Como motivar a los niños a leer," encontramos la siguiente sugerencia:

En su libro "como motivar a los niños a leer" apunta:

"Todas las personas que deseen y tengan entusiasmo por acercar a los niños a la lectura; padres, maestros, estudiantes, amas de casa, etc. podrán tener el "título" de promotor. Para inducir a los niños a leer no es necesario ser erudito en literatura, pedagogía o psicología. Sólo se requiere saber leer y escribir; amar sinceramente a los niños, interesarse en despertar en ellos la afición por la lectura y transmitirles conocimientos, sentimientos y emociones. El empeño de acercar a los niños a los libros y a la literatura siempre dará frutos si va acompañado de afecto y entusiasmo." (Martha Sastrías; 2003: 3).

Esto significa que es preciso penetrar en su personalidad y descubrir sus inquietudes aficiones e intereses y, conocer su mundo particular, valiéndonos de la imaginación, de la creatividad y de nuestro ingenio. Esto requiere proveernos del mayor número de libros infantiles nacionales y extranjeros si es posible, que una vez iniciada la empresa, dedicándole unas cuantas horas al mes, no abandonarla para nada.

Más adelante ofrece una tabla resumida del concurso universal que puede servir de guía para familiarizarnos con las necesidades “literarias” de los niños según su edad:

- De 0 a los 4 años, el niño disfruta con: las nanas, los arrullos, las rimas, las poesías, los cuentos con imágenes.
- De los 4 a los 7 años, se interesa por: los cuentos fantásticos que los motivan a echar a volar la imaginación y la fantasía, los juegos de palabras, las adivinanzas, los trabalenguas, los refranes.
- De los 8 a 9 años a los 10 u 11, les gusta leer: cuentos fantásticos y cuentos realistas.
- De los 11 en adelante, los gustos tienden a dividirse: las niñas se inclinan por las historias sentimentales y románticas y los niños por las aventuras y el misterio.” (Sastrías; 2003: 13).

Ahora bien, el joven aprendiz de lector no llegará a leer solamente porque reconoce lo importante que es saberlo hacer, sino por varios intereses y motivos que fueron despertando y cultivándose durante su infancia, a la vez modelando su personalidad y el grado de su desarrollo intelectual.

El conocimiento de tales intereses y motivaciones contribuye a que el profesor pueda educar debidamente a los pequeños aprendices de lectores, ofreciéndoles el material de lectura mas apropiado, de manera que el éxito no solo incluya la formación de aptitudes para la lectura, sino también el desarrollo de intereses por la lectura que duren toda la vida.

Generalmente los conceptos de “motivación” e “intereses” se emplean en la investigación casi en igual sentido, sin embargo es conveniente que adoptemos una definición que nos oriente en el terreno de la práctica para ser más eficaces, y me parecen muy valiosas las definiciones que al respecto se han dado y dicen: “Al hablar de MOTIVACIÓN pensamos más en directrices e intenciones lógicamente determinadas que guían el comportamiento, mientras que el factor determinante de los INTERESES lo son más bien actitudes y experiencias emocionales.” (Richard Bamberger; 1975: 37)

Desde este punto de vista, es válido afirmar que nuestra manera de vivir no es más que un reflejo de los intereses y motivaciones que tenemos. Lo que el niño aprende en la escuela depende en gran parte a sus intereses que a su inteligencia. Esto se ve cuando un niño trata de saber más en sus materias favoritas o el tipo de actividad que elige en sus tiempos de ocio. Sin embargo, el interés no se debe confundir como PREFERENCIA. El preferir una cosa es algo relativamente pasivo, mientras que el interesarse es dinámico y activo. El que se interesa no solo escoge, sino que elige la propia meta, crea las posibilidades de alcanzar una cosa u otra.

Tratándose de la lectura, Bamberge al respecto dice:

- "la primera motivación para leer es, sencillamente el placer de practicar con las recién adquiridas habilidades lectoras, el deleite que producen la recién descubierta actividad intelectual y el dominio de una destreza mecánica. Si el maestro responde a esta motivación dando facilidades, proporcionando materiales de lectura apropiados a la edad de los componentes del grupo e incrementando luego gradualmente la dificultad de los libros que vayan leyendo, los niños llegaran a ser de ordinario buenos lectores. Al buen lector le gusta leer.
- La tendencia a usar y ejercitar actitudes intelectivo-espirituales como la fantasía, el pensamiento, la voluntad, la simpatía, la capacidad identificadora, etc. Resultado: desarrollo de aptitudes, expansión del yo.
- La necesidad de relacionarse con el mundo de enriquecer la propia mentalidad y detener experiencias intelectuales. Resultado: la formación de una filosofía de la vida, la comprensión del mundo que nos rodea.
- Esta motivaciones y estos intereses íntimos, por lo común no conscientemente percibidos por el niño, corresponden a determinadas maneras de vivir y resumir éste su experiencia: agrado de encontrarse con cosas y gentes que le son familiares (libros de ambientes y costumbres) o, por el contrario, desconocidas y novedosas (libros de viajes y aventuras); ansias de escapar de la realidad y vivir en un mundo de fantasía (cuentos de hadas, historias fantásticas, libros de utopías); necesidad de autoafirmarse, búsqueda de ideales (biografías); afán de formación, de buenos consejos, de conocimientos provechosos (literatura de no ficción); ganas de distraerse y divertirse, necesidad de

entretenimiento y esparcimiento (libros de deportes, de caza, de curiosidades, etc.).' (Richard Bamberge: 1975: 38)

Esta detallada relación motivaciones para leer y los intereses que llevan a la acción a los niños se interfiere reciprocamente; no obstante toca al maestro tratar de descubrir los intereses e inclinaciones dominantes en los aprendices de lectores. Es conveniente que todo maestro haga sus propias investigaciones y observaciones a fin de conocer las tendencias de lectura según la edad de los lectores y a la vez los desvíos individuales que siempre se dan para conocer más de cerca de sus alumnos.

1.5.1.- Fases de la Lengua

La siguiente caracterización de las fases de la lectura basada en las definiciones dadas por Schliebe-Lippert y A. Beinlich, 1970, citados por Bamberger: 1945: 39, podrán orientar al maestro en la búsqueda de los intereses de la lectura que prevalecen en determinadas edades.

- **La primera fase** corresponde al empleo de los catones (silabarios), libros-imagen y la edad de las nanas y niñeras. De los dos a los cinco o seis años. Beinlich la caracteriza como "fase integral-personal, centrada en lo más nuclear de la individualidad, y de iniciación." El niño distingue aún muy poco entre el mundo interno y externo; experimenta su entorno solamente en relación asimismo (la edad de la mentalidad mágica). El desarrollo le irá haciendo separar uno a uno objetos singulares sacados del entorno del niño. Al niño le interesan menos la acción, la trama argumental, que las escenas por separado. Le gustan las cantinelas, las nanas y los tarareos por su ritmo placentero que, acompañando el instinto lúcido, ejerce gran fuerza plástica sobre los sonidos y contribuye al aprendizaje de las palabras y a las primeras asociaciones a las ideas.

- **La segunda fase** es la "Edad de los cuentos de hadas". De los cinco a los ocho años. Caracteriza Beinlich esta edad del incipiente lector como la "edad del realismo mágico." El niño en esta fase de desarrollo es susceptible ante todo a la fantasía. Al comienzo le gustan en especial los cuentos de hadas que derivan de un ambiente familiar a él. Luego, al ir creciendo, cuanto más va distando de identificarse con los personajes del cuento y mejor saborea las historias como juegos de la fantasía, tanto más le atrae todo el mundo de lo maravilloso y fantástico ajeno a la realidad ambiente. Continúan el agrado por el ritmo y las rimas y el amor a la poesía.
- **La tercera fase** corresponde a la Edad del relato ambiental y de la lectura de "datos factuales". De nueve a doce años. Beinlich la caracteriza así: "Construcción de una fachada realista, racionalmente ordenada y práctica ante un trasfondo aventurero-mágico en cubierto de seudorealismo".

El chico empieza a orientarse en el mundo de lo objetivo y concreto. A las preguntas del tipo "¿qué? Añade cada vez con mayor frecuencia otras sobre el ¿cómo? Y el ¿por qué?. Su curiosidad le hace inquirir con pasión acerca de cuanto le rodea. Claro está que las explicaciones al respecto no deberán dárselas en forma de secas descripciones, sino mas bien como historias de sucesos, con viveza. En esta fase intermedia, factualmente orientada, es todavía evidente el interés del chico por los cuentos de hadas y las leyendas, pero ya despunta el afán por lo aventurero.
- **La cuarta fase** es la Edad de los relatos de aventuras: el realismo aventurero o la fase psicológica de las lecturas sensacionalistas. De los doce a los catorce o quince años. Durante los procesos del desarrollo preadolescente, el muchacho va cobrando gradual conciencia de su propia personalidad: se libra o

desembaraza de anteriores ataduras (segunda edad de independencia y desconfianza); predominan en él, por esta época, los despliegues de audacia y la formación de pandillas. Como lector, le interesarán sobre todo la intriga, los desenlaces imprevistos, el sensacionalismo. Para las muchachas salta a menudo al primer plano el "chico de la piel del diablo" (beinlich) y resultan de interés sumo el sentimentalismo barato y la adulación del propio modo de ser. Intereses generales: libros de aventuras, novelas sensacionalistas, libros de viajes, relatos intrascendentes y literatura "rosa".

- **La quinta fase** corresponde a los años de maduración o fase estético-literaria del desarrollo del lector. De los catorce a los diecisiete años. Es cuando descubre uno su propio mundo interior, de crítica auto céntrica y va formando un plan para la vida y varias escalas de valores. El interés por el mundo exterior es sustituido o complementado por la participación en la vida interior y en el mundo de los valores espirituales. Lecturas que interesan: aventuras de mayor contenido intelectual, libros de viajes más serios, novelas históricas, biografías, relatos amorosos, temas tópicos, literatura comprometida, materiales de información positiva que, en muchos casos, tienen que ver con las preferencias vocacionales.

Los intereses y motivaciones para leer no solo difieren según los varios grupos de edades, sino también según los tipos de lector individual. Esta tipología se basa o bien en las técnicas de lectura, o en las intenciones de los lectores, o en su preferencias por determinada clase de material bibliográfico.

1.5.2.- Tipos de Lectura

Con la pretensión de aconsejar a los promotores de la lectura, (Bamberger; 1975: 42) fija cuatro tipos de lectores, basándose para esta clasificación en las características del material de lectura preferido:

- **El tipo romántico.** Preferencia por lo mágico. Este tipo se hace más identificable entre los nueve y once años de edad.
- **El tipo realista.** Toda lectura que sea objetiva y concreta y basada en hechos reales le atrae a tal punto que rechaza los libros llamadas de invención fantástica o los cuentos de hadas y de brujas.
- **El tipo intelectual.** Que le den razones, que todo quede explicado, prefiere el material didáctico, busca la moraleja del cuento o los aspectos de utilidad práctica. Los libros de no-ficción, que le enseñen más, son sus predilectos.
- **El tipo estético.** Ama los sonidos de las palabras, el ritmo de las frases y la rima. Le agrada en especial la poesía; le gusta aprenderse poemas de memoria, copia las partes más bonitas de los libros. Amante de la armonía.

Por supuesto que estos tipos raramente se presentan en forma pura. En la realidad práctica hállense "tipos mixtos", en los que predomina una u otra de esas tendencias. Lo más recomendable es que procuremos que en las bibliotecas escolares y de la propia aula, deban tenerse todo tipo de libros que logren satisfacer los gustos diversos de los pequeños lectores. Es un derecho del niño a leer textos que se adapten a sus preferencias y capacidades, más ahora que en estos tiempos estamos sumergidos en una espesa red de medios de comunicación masiva.

No sólo el contenido y los temas del material de lectura han de tomarse en cuenta como decisivos para despertar el interés por la lectura en los principiantes, sino que hay otros factores que tienen especial importancia para el joven o

inexperto lector incipiente, que debemos tomar en cuenta, si no queremos que la lectura sea para ellos una actividad difícil.

- **Características tipográficas y longitud de las líneas.** El tamaño de las letras serán grandes al principio y conforme avanza de grado el niño, irán disminuyendo. Así también las líneas textuales serán breves para ir alargándose conforme progresa el niño.
- **Ilustraciones.** Según las imágenes grandes las que cubran el mayor espacio de cada página y pocas letras en los libros de primer grado y a medida que progresa, las proporciones empezarán a moverse a menor tamaño de las imágenes y cada vez mas texto.
- **Disponibilidad de libros.** Además de la biblioteca de la escuela, cada aula debe tener su propia biblioteca circulante.
- **Tiempo de leer.** La primera actividad de la clase diaria debe dedicársele varios minutos, sino horas, para la lectura en sus dos modalidades: Oral y silenciosa; formal y libre.
- **Características del libro:**
Su tamaño permitirá ser manejable para el niño. Su contenido acorde con su estadio educacional. La fuerza emotiva del texto es una cualidad que debe tener el material de lectura por su importancia tanto para la motivación a leer como para la práctica efectiva de la lectura. Esto lo tiene la literatura infantil.
- **El juego a la razón:** Evitemos las motivaciones basadas en la razón porque resultan en la mayoría de las veces ineficaces. Utilicemos el juego ante la insistencia en los ejercicios para habituar a leer con soltura.
- **Lectura interesante por lectura mecánica.** El interés debe acompañar a todo lector para que nunca deje de leer. Dominar la técnica de la lectura no es garantía del niño que leerá toda su vida.
- **Lectura oral para mejorar la lectura.** Evitar la lectura oral en cadena con los niños, porque les preocupa más no cometer errores

que comprenderla. Las faltas deberá hacerlas notar el maestro y comentarlas luego de terminada la lectura, e insistiendo en las directrices generales más que en cada uno de los errores.

- **La lectura escolar con la privada.** Separarlas es un error, porque además de la lectura en clase, la que practique en su casa libremente debe ser conocida por el maestro para saber más de sus preferencias lectoras del niño y aún poderle aconsejar.
- **La homogeneidad metódica.** No todos los niños se adaptan a un método de aprendizaje de la lectura, dando como resultado alumnos rezagados, quienes al no experimentar nunca la satisfacción del éxito, pierden todo interés y gusto por la lectura.

En mi opinión, estos factores deberían tenerse presentes no solamente para los principiantes, sino también en las etapas subsiguientes, ya que inconscientemente volvemos a ignorarlas; cuando deberíamos estar muy atentos. Siguen siendo válidas en cualquier fase de la lectura.

Lograr un verdadero contacto con el niño, enterarse bien de cuáles son sus intereses, tendencias y aficiones es básico para poder orientar y ayudarlo al logro del mejor y mayor desarrollo posible de sus cualidades. Ni siquiera las motivaciones valiosas, los intereses o los hábitos más convenientes se le han de inculcar nunca al niño; y si las inclinaciones de éste pudieran afectar a su propio desarrollo o a la sociedad, deberá sublimárselas por medio de intereses al niño a la fuerza, sino que deberán descubrir sus propensiones y se tratará de darles la expansión conveniente, de modo que le ayude a tomar el camino deseable.

Jamás podrá el niño ampliar el círculo de sus intereses si el maestro no le ofrece una rica gama de posibilidades. Muchos niños y adolescentes les ha hecho cambiar tanto de camino un contacto nuevo que, a partir de él, sus intereses han sido también nuevos, a veces para bien, pero frecuentemente para mal de otros y de la sociedad entera. De cualquier modo, los psicólogos tienen

por cierto que cuanto más tempranamente se influye en los niños, más eficaz es el influjo.

1.5.3.- Intereses por grupos de Edades

En un sentido general (Bamberger; 1975: 74) nos da varias indicaciones para cada grupo de edades que maestros y promotores de la lectura pueden servirles de guía para adaptar su desempeño en el fomento de los intereses de la lectura y del hábito de leer.

- **El periodo preescolar.** Procurar que el niño vaya adquiriendo buenas disposiciones para la lectura a base de centrar su interés en el contenido de libros vistosos y atractivos y mediante juegos de ampliación del lenguaje. Animar a los pequeños a que miren y remiren libros llenos de ilustraciones que les inspiren el deseo de leer, el contar cuentos y hablar o leer en voz alta. Incitar al niño a que se adelante en el aprender a leer, evitando por supuesto el peligro de sobrecargarlo.
- **Los primero tres grados de la escuela.** Siguen prevaleciendo en el niño sus intereses lúdicos y pasa gran parte de su tiempo en el mundo de la fantasía. Este ha de ser el punto del que partan las influencias educacionales, si bien pronto habrá de irle dando también información factual y positiva, correspondiente al desarrollo de su inteligencia y a sus intereses. Si el maestro acierta a notar, encomiar y estimular todo logro conseguido en el leer, el niño adoptará una actitud positiva y optimista para con la lectura. En cambio, si ese mismo niño comete faltas al leer y se da cuenta de que no hace más que fallar, y si encima es castigado o reprendido por ello, no tardará en aborrecer y rechazar la lectura, como causa de su desagradable experiencia. El mayor empeño del maestro para fomentar intereses para la lectura y cultivar el hábito de leer se hace especialmente necesario en los casos de lectores cortos, poco dotados o muy erráticos. Habrá necesidad de intensificar la confianza del sujeto en sí mismo y el atractivo de leer, y ambas cosas a base de frecuentes

alabanzas de todo lo que se pueda alabar al respecto. Tener presente los siguientes puntos:

- ❖ Continuar la ampliación del vocabulario iniciado en el período preescolar que es el fundamento más importante del buen lector.
- ❖ Como pasos de iniciación en el aprendizaje de la lectura los juegos de mesa, con ejercicios técnicos y claras instrucciones, sirven de excelente ayuda, por lo muy atractivos que son para los niños y al combinarse el placer de estos juegos con el interés de las lecturas de sus textos, terminarán formando parte de los intereses y necesidades generales del niño.
- ❖ Si al identificarse con su maestro, el niño se identifica con una persona que ama la lectura, su desarrollo y progresos como lector serán favorablemente influidos.
- ❖ Sincronizar los textos con unidades fijas del currículum escolar no es lo mejor para ganar lectores.
- ❖ Mantener a los niños en contacto permanente con libros donde dibujen, pinten; lean, escriban, recorten, etc. dando así ocasión para enseñarles que la experiencia del libro nunca se acaba.
- ❖ Identificar a los autores cuyos libros les reporte más placer en su lectura. Siempre serán elegidos por el niño.
- ❖ La lectura en voz alta no debe ser un "ponerse a prueba" ante los demás, sino más bien un experimentar o vivir un texto en compañía de los demás que lo oyen.
- ❖ Para hacer la lectura amena, vívida e interesante; convertir con frecuencia los ejercicios de comprensión en otros de gramática, de elocución o de composición de frases o párrafos.
- ❖ Invitar a los padres a que asistan a "exhibiciones de lectura" o exposiciones de libros.

- ❖ A los niños retrazados proponerles textos mas sencillos, evitar la excesiva insistencia en ejercicios mecánicos que terminarán haciéndoles odiosa la lectura.
- **Los tres últimos grados de la escuela primaria:** Se consideran los años de transición desde la edad de los cuentos de hādas hasta la edad de las aventuras, quedando en el medio la mayoría de niños que suelen preferir movidos relatos realistas sobre personajes infantiles interesantes. Aquí me llama mucho la atención la afirmación que hace Bamberger: "Puede sostenerse, sobre la base de mucha experiencia, que si por el quinto año escolar no le entusiasma a un niño la lectura ni ha brotado en él ningún interés determinado por la lectura, hay pocas esperanzas de que la situación cambie con el tiempo". (Bamberger; 1975:79)

En mi opinión, antes de darnos por derrotados, deberá ser un reto para los docentes prestarle más atención a estos casos y profundizar hasta encontrar los hilos que de alguna manera mueva su interés por la lectura a estos niños, ya lo habíamos señalado antes, estos son los niños que requieren más orientación de los maestros, cuidando que no los sientan como una imposición, sino como un amplia oferta de la que solo él va a decidir.

Es conveniente por tanto, no descuidar las siguientes indicaciones:

- Un cometido principal es ahora el de combinar "la conquista del medio ambiente", aspecto importante de esta fase del desarrollo infantil, con los libros. Así también, habrá que enseñar a los pequeños a elegir entre las posibilidades que ofrecen los medios de comunicación de masas y los libros, así como combinar con buen sentido una y otras.
- Que los niños asuman la función de "críticos" e informen a menudo, acerca de los libros que les hayan gustado más o de los que les hayan aburrido o cansado.

- No hay que esforzarse especialmente en la escuela, por la "educación literaria", puesto que no está muy desarrollado el sentido estético de los niños. Por lo tanto deberá seleccionarse con cuidado la literatura estética y la que escoja versará sobre experiencias de los niños.
- Recurrir a la enseñanza diferenciada e individual de la lectura, ya que no solo atiende los distintos niveles de perfección, sino también los distintos intereses. Esto evitará que los niños se sientan discriminados entre sí.
- La tendencia a formar pandillas de amigos en esta edad, debe utilizarse para organizar grupos de lectores y que cada uno prepare una exhibición de lectura o diversas reuniones con sus propios compañeros, con otros grupos de la escuela o con padres de familia.
- Además de atender a las habilidades lectoras y a las agrupaciones sobre temas especiales, se procurará que los niños se sientan estimulados a exigirse cada vez más así mismo, de modo que puedan evitar lo que sucede con frecuencia: que siguiendo la ley del mínimo esfuerzo, busquen textos demasiados sencillos, los cuales, en gran proporción, son también de inferior calidad.

- **Los años de la educación secundaria**

Son los años de la adolescencia y la pubertad, y durante ellos importa mucho que tanto los chicos como las chicas noten lo menos posible la ayuda exterior. Ayuda que, por cierto, necesitan más en ésta que en cualquier otra fase de su desarrollo, pues las frecuentes crisis de este periodo les llena de inseguridad. Es muy conveniente que sean ellos quienes elijan sus libros de lectura.

- Les enteremos que los libros les están aguardando para ayudarles a responder a sus preguntas y a solucionar sus problemas personales. Que sus motivaciones para leer se basen en los deseos e intereses particulares

de cada estudiante. Promoviendo las discusiones, los comentarios, las composiciones y mucha observación, se descubren los intereses de cada alumno, y entonces se procura llevar el trato, la conversación, la lección o el ejercicio a un punto en el que surja espontáneamente la demanda de más conocimientos sobre un tema. Lecturas sobre los deportes, animales salvajes, cacería, cría y cuidado de animales domésticos, etc. tienen un particular atractivo para ellos y su lectura llega a formar parte de sus actividades recreativas.

- Las motivaciones para la lectura surgen al discutir cuestiones generales, al hablar de la carrera o profesión que conviene elegir, las biografías, o cuando se analizan o comentan dificultades o aspectos especiales de temas concretos.
- Que vayan adquiriendo el vocabulario apropiado para el comentario de los libros que les será necesario para toda la vida. Términos como: contenido, forma, argumento, tema, estructura, idea, tensión dramática, curso de la acción, desenlace, trama, etc.
- Los libros de bolsillo están al alcance de cualquier economía, tal puede ser el lema para animar a ir comprando libros conforme a un plan bien pensado.
- Elaborar junto con los alumnos, listas de lecturas brevemente enjuiciadas o con breves descripciones de los libros leídos, que puedan servir de guía para seleccionar libros para la biblioteca o a los padres de familia.
- De ser posible, comunicarse por escrito con algunos autores de libro, preguntándole, por ejemplo, por qué escribió determinado libro, cómo lo hizo, o qué vivencias suyas refleja.
- Organizar certámenes para elegir el libro de la semana o del mes, y el libro ganador se exhibiría en el centro del pupitre, anaquel o periódico mural, junto con una breve descripción o reseña de su contenido.

- **La juventud y adultez**

Si bien es cierto que en estas etapas de desarrollo prevalecerán aquellos intereses y hábitos de la lectura adquiridos en las etapas precedentes y que influirán luego toda la vida, sin embargo, debemos procurar que surjan otros nuevos.

- En la medida en que tengan acceso a libros que respondan al tipo de ideas, valores y sentimientos que preocupan e inquietan a los chicos de esta edad, tales como las relativos a la búsqueda de la propia identidad, al conocimiento del mundo, a cómo hacerse con una filosofía de la vida, etc., esos libros despertarán su interés.
- Debe tenerse mucho cuidado entonces en estas etapas, dado a que los adolescentes y jóvenes que ya están habituados a la lectura, cada vez desean saber más y buscan lo mejor. Lo que no pasa con la mayoría de los jóvenes estudiantes quienes no han leído muchos libros y por lo tanto sus intereses son considerados: "muy primitivos y elementales, que se satisfacen todavía con simples libros de aventuras, noveluchas baratas, de crímenes y detectives o sentimentales y de aventuras; revistillas de chistes, crónicas deportivas, modas, etc. si no encuentran otros materiales de mejor calidad literaria en el centro escolar o la biblioteca," y esto último podrá durar ya toda la vida.

Es importante entonces la formación de clubes de lectores, especialmente de libros de bolsillo, baratos y fácilmente intercambiables, populares entre la juventud, eso les permitirá a los estudiantes contar con una mayor opción literaria.

- En el aula, en su trato con los chicos de esta edad, el maestro procurará pasar lo mas inadvertido posible, mezclándose entre ellos sin hacerse notar como superior. Por ejemplo, dejar que los estudiantes tengan discusiones entre sí bajo la dirección de uno de ellos como moderador, y él, el maestro, tomará parte sólo como un compañero más.
- Puede incluso y esto es muy valioso, traer al aula textos que requieran análisis, discusión, etc. que corresponde a otras asignaturas y que les es

necesario confrontar las ideas, puede ayudarles a que en otro contexto se sientan más participativos, sin la presión del maestro.

- **Para cualquier edad**

- Llegar a considerar los libros no como carga o trabajo escolar, "sino más bien como compañeros y amigos prestos a brindarnos placer, entretenimiento o solucionar nuestros problemas.
- No se intente agotar los libros al comentarlos. Lo que un libro haya de decir a los estudiantes de sus vidas, sus problemas, sus cuestiones personales, deben descubrirlos ellos por sí mismos. Las discusiones deberán conducir al alumno a su propio conocimiento de sí, de su personalidad, y en esto el papel del maestro no es el de ser un instructor o un examinador, sino la persona para quien los libros tiene importancia: no sólo hará que los alumnos hablen de sus experiencias como lectores, sino a veces con oportunidad, se referirá a lo que algún libro le ha dado a él mismo.
- Téngase como máxima que es preferible leer quince minutos todos los días, que leer media hora un día sí y otro no; es mejor leer media hora cada dos días, que leer una hora a la semana; y así sucesivamente. Lo que importa más que cualquier actividad basada en libros, más que la mejor discusión o el mejor comentario de ellos, es la lectura misma. El practicar con regularidad es prerequisite indispensable para la formación de un hábito.
- El ambiente, los ideales ofrecidos por los padres, los maestros y, en especial, el grupo en el que se mueve el joven facilitan la adopción de hábitos en los mismos términos de las normas y los patrones de conducta. El hábito es uno de los más importantes resultados de la socialización.

El hábito, actividad acostumbrada, solo llegará a ser, naturalmente, una realidad si el sujeto le parece que vale la pena. Al respecto dice:

“si ha comprendido que el leer le será ventajoso para sus intereses o conveniencias personales, profesionales y sociales. Se empieza por la satisfacción de intereses y necesidades innatos; se sigue por el convencimiento de lo provechoso que es leer; y, finalmente, se llega al trato asiduo y regular con los libros. Sólo así la lectura y los libros alcanzan una posición firme y permanente en la jerarquía de los hábitos”. (Bamberger; 1975: 82).

CAPITULO II

LA COMPRESIÓN LECTORA Y SU VÍNCULO CON EL PROYECTO CURRICULAR DE EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR.

2.1.- EL PROYECTO CURRICULAR Y SU RELACIÓN CON LA LECTURA COMPRESIVA EN LA ESCUELA PREPARATORIA NÚMERO UNO.

2.1.1.- Del proyecto curricular BUCAF al PROCEMS

La escuela preparatoria número uno, del Gobierno del Estado, turno vespertino, de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, fue creada en 1957 siendo gobernador el Lic. Efraín Aranda Osorio. "Un grupo de jóvenes trabajadores estudiantes de la Escuela Secundaria Nocturna del ICACH, ansiosos de proseguir sus estudios preparatorianos hicieron las gestiones para que se creara la escuela correspondiente y como era de esperarse fue creada en el año de 1957 y que hoy con el carácter de vespertina da cabida a cientos y cientos de alumnos." Sánchez Ramos; (2006:13) El actual edificio lo ocupa desde el año de 1982 compartiéndolo con el turno matutino, siendo gobernador del estado Don Juan Sabinés Gutiérrez. Si bien esta Institución se inició con un grupo de jóvenes en su mayoría trabajadores, hoy dista mucho de aquella escuela que fue hace 49 años, pues ha transitado por una transformación que la hace totalmente diferente.

En cuanto al Plan de Estudios o currículum, inició con el de los dos años y que correspondía al de la Escuela Nacional Preparatoria de orientación positivista. En 1974 se implantó el Plan de Estudios de: Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos con modalidad bivalente, que correspondía al que la Secretaría de Educación Pública del Gobierno federal tenía en vigor a través de la Dirección General de Educación Tecnológica en el país. En 1980 se cambia por el del Colegio de Bachilleres, de seis semestres y con la modalidad propedéutica y capacitación para el trabajo. A partir de 1990 es asignada por la Secretaría de Educación, Cultural y Salud como escuela piloto para operativizar

el nuevo proyecto curricular denominado Bachillerato Único con Áreas de formación, con modalidad propedéutica únicamente y de seis semestres. Quedando definitivamente establecido en 1994. Como era de esperarse, toda innovación trae una reacción, surge una serie de inconformidades en los docentes, a pesar de que la invitación era abierta para todos aquéllos que quisieran participar en los cursos de actualización y capacitación académica, para involucrarse en el nuevo proyecto curricular. La inconformidad se mantuvo latente, si bien no de todo el personal docente del sistema educativo del nivel medio superior de Secretaría de Educación, si se manifestaron en las escuelas más grandes como la nuestra en ambos turnos y Tapachula. Así fue que a partir del 2002 se reformó el Plan "BUCAF" y se convirtió en Bachillerato Propedéutico y Profesional de la Educación Media Superior. Este proyecto solicitó el concurso de los docentes a través de las academias locales, regionales y estatales para que participaran en el diseño curricular, introduciéndole asignaturas de capacitación para el trabajo de que adolecía el anterior, por lo que éste tiene la modalidad bivalente. Trayendo como resultado el mejoramiento de los programas de estudio, pero aumentando la carga horaria de los alumnos al pasar de 30 horas semanales en promedio a 35.

En el caso particular de nuestra Institución ha generado ciertos problemas en los alumnos que, aunque la mayoría se encuentran entre los 15 y 17 años de edad en promedio, un buen número de ellos que trabajan, les afecta el horario de clases que comprende de 14:00 a 21:00 horas. Sobre todo los que tienen necesidad de trabajar o les conceden permiso en su trabajo para retirarse una hora antes, aún trabajando medio tiempo, o los docentes les conceden el permiso de faltar a las primeras horas y ponerse al corriente. Esto ya es un factor que incide en el aprendizaje y que en algunos alumnos les va a repercutir en su aprovechamiento escolar o bien decidirán definitivamente si estudian o trabajan. Como consecuencia del seguimiento que se le ha dado a este proyecto curricular a través del Grupo Técnico Central dependiente de la Dirección de Educación Media Superior, han promovido la mayor participación de los docentes en las

decisiones de este proyecto, pero a la vez asumido una actitud de apertura; con ello una nueva etapa de revisión y evaluación del currículum, habiendo cristalizado en una nueva Propuesta Curricular de Educación Media Superior que entró en vigor a partir del 2003, con la finalidad de actualizar y mejorar los programas de asignatura y manteniendo una permanente intervención curricular por parte del Grupo Técnico de Secretaría de Educación, para evaluar dicho proyecto y promover cada vez más la participación propositiva de los docentes en cada institución escolar.

Es pues a partir de este proyecto curricular en que enmarco mi investigación con relación a la situación que guarda la lectura en los estudiantes de este plantel.

2.1.2.- La línea curricular de Lenguaje y Comunicación y su relación con la lectura comprensiva.

Con la puesta en marcha en 1992 del currículum del Bachillerato Único con Áreas de Formación en las escuelas preparatorias, se ponen en operación nuevos programas que respondían a un nuevo perfil del egresado contemplado por esta propuesta. En lo que se refiere a la Línea curricular de Lenguaje y Comunicación, este perfil planteaba lo siguiente:

“Que el egresado maneje adecuadamente el español en la comunicación con los demás, de manera oral y escrita, respondiendo así a las necesidades de la vida contemporánea y utilizar el inglés como herramienta para la comprensión de textos y materiales escritos en este idioma y utilizarlo como un medio de comunicación oral elemental con personas que hablan este idioma” (Evaluación Curricular; 2006:3)

La primera observación que me atrevo hacer a este perfil, es que desea que todo egresado maneje la lengua española como un medio de comunicación en sus dos formas “adecuadamente”, la oral y la escrita, teniendo a la lengua extranjera inglesa como un auxiliar en la comunicación con las personas de esa

lengua. Tal pareciera que no es muy ambicioso y como que se queda en una posición conservadora.

Al pasar al análisis del propósito general de ésta línea curricular, veo que plantea la lectura de obras literarias y de la profundización de las estructuras sintácticas y semánticas, el estudiante se capacitará en el adecuado manejo del idioma Español que le permita expresar coherentemente pensamientos en su forma oral y escrita *e incida en la integración de conocimientos e incremento su capital cultural.*

Esta última pretensión, "integración de conocimientos" que amplíe y enriquezca su "capital cultural", nos hace pensar que se refiere también a la lectura (lenguaje escrito) para incrementar sus conocimientos, viéndolo en todos los órdenes, es decir a través del fomento de todo tipo de lectura. Desde esa perspectiva y como propósito general es encomiable.

Al entrar a la *fase de introducción* de la línea curricular, (I Y II Semestres) plantea como propósito de la misma, introducir al alumno a la lectura de obras literarias representativas de diversas escuelas, iniciándolo en la redacción de textos considerados como operaciones simples. Éste se logrará según esta propuesta a través de las asignaturas de Taller de Lectura I, II; Taller de Redacción I, II e Inglés I, II.

El propósito de esta fase podría yo sintetizarla afirmando que lo que se pretende es formar un lector y escritor en el contexto del mundo literario. No percibo un asomo de la lectura comprensiva como ingrediente de trabajo o aprendizaje elemental, pero veamos mas adelante.

En la *fase de profundización* de esta línea curricular, (III Y IV Semestres) como propósito pretende la consolidación del acceso, del análisis e interpretación de textos científicos, políticos, sociales, culturales, periodísticos, etc., que

estimulen y generen capacidad y habilidad para redactar productos originales sobre temas o áreas de su interés. Pero pareciera que nos limita al circunscribirnos al contexto de autores contemporáneos mexicanos e iberoamericanos. Para el logro de ello participan las asignaturas de Taller de Lectura III, IV y Taller de Redacción III y IV e Inglés III y IV.

Se encuentra en esta fase, una oportunidad de interdisciplinariedad con otras asignaturas del currículum, como cuando el profesor de Ciencias experimentales, de Ciencias Sociales, de Filosofía, etc. esta manejando lecturas específicas que requieren análisis e interpretación, y que bien podrían ser materiales de la asignatura de Taller de Lectura. Pero tal parece que no puede aprovecharse esa posibilidad por que el programa exige que esta actividad se haga con un contenido determinado. Por otra parte pregunto ¿ Qué tipo de análisis e interpretación debe hacer el estudiante?, elemental o sistemática, superficial o profunda, como un recurso simple o el inicio de una habilidad lectora para toda la vida. Es el momento de reflexionar lo que es pertinente enseñar, y me atrevería a sugerir, que debería iniciarse aquí el dominio de una de las habilidades de la lectura comprensiva, con el contenido de lecturas de otras disciplinas que cursan los mismos alumnos.

Cuando llegamos a la *fase de especialización*, (V Y VI Semestres) encontramos como propósito: que se le proporciona al alumno suficiente información teórica y formación práctica dentro del área, que le permita iniciarse en su futura formación profesional, universitaria digamos, de manera que esté capacitado para leer materiales científicos y culturales, impresos, en el idioma inglés y redactar ensayos críticos utilizando terminología adecuada. Para ello se instrumentan las asignaturas de Español en V semestre y Etimologías Grecolatinas en VI del área de Ciencias Sociales y Humanidades.

Analizamos que en esta fase curricular, se le pide al estudiante que realice actividades de lectura y escritura de elevada complejidad cognitiva, en donde

debe poner en juego lo aprendido en las dos fases precedentes. Cuando nos habla de ensayos críticos, en donde ya debió haber dominado los procesos lectores. Pero si queremos ser realistas, ni lo uno ni lo otro se han dado, ni en el pasado ni en el presente, salvo contadas excepciones de jóvenes que traen cualidades innatas como compositores, declamadores, oradores, analistas críticos, etc., fuera de ahí, nuestra realidad es muy distinta. No hay capacidad analítica, comprensión lectora, ni de redacción de ensayos, etc., por que hay algo que esta fallando y que los mismos docentes del área curricular lo manifiestan.

"Después de la evaluación curricular de 1997, dada a conocer en 1998, se procede a la reestructuración general del currículum cuyo producto se le denominó: Bachillerato Propedéutico y Profesional del Nivel Medio Superior (BAPPEMS) quedado las mismas asignaturas en los mismo semestres del plan anterior (BUCAF), con cambios que no mejoran en nada la propuesta y los programas, pero sí aumentan las cargas académicas de los alumnos, por incrementarse las horas en algunas materias y asignaturas.

De las visitas de seguimiento y entrevistas que se les hacían a los profesores, preguntando cuál de las dos propuestas esta funcionando, y como es lógico, la mayoría de ellos seguían trabajando con los programas de BUCAF, siendo las opiniones en el sentido de que es mejor esta propuesta que la nueva (BAPPEMS)" (Evaluación Curricular; 2006:4)

Durante 2003 se reestructuraron los programas de asignatura y se le denominó al currículum: Propuesta Curricular de Educación Media y Superior (PROCEMS), pero que en el fondo siguen prevaleciendo las mismas deficiencias en la propuesta, por lo que en relación a la Línea Curricular que estamos analizando y como producto de las reuniones de academias regionales y estatales durante casi tres años, interaccionando entre los participantes e intercambiando puntos de vista, llegaron a la conclusión de que el diagnóstico de esta línea curricular era el siguiente;

- a) "Deficiencias en la selección y organización de contenidos.
- b) Una incorrecta jerarquización de los mismos
- c) Incoherencia entre ellos.
- d) Duplicidad de contenidos en los cuatro semestres de Taller de Lectura y Taller de Redacción.
- e) No existe profundidad ni amplitud de los contenidos.
- f) Es necesario disminuir la atomización de los temas.

- g) Los programas de esta línea curricular son muy generales y desvinculados de las otras asignaturas, no hay interdisciplinariedad.
- h) El enfoque de los Talleres de Lectura y el de Redacción no es el comunicativo.
(Evaluación Curricular; 2006:6)

No veo pues que por asomo se haya retomado el asunto de la lectura comprensiva, pero sí me llama la atención el inciso "g", puesto que si logran reestructurar los programas con esa visión, ahí podría estar la oportunidad de que el análisis e interpretación de textos se haga con el enfoque teórico de la lectura comprensiva, que beneficiaría a los alumnos en su aprovechamiento escolar en otras asignaturas.

2.1.3.- LA ENTREVISTA CON LA ACADEMIA ESTATAL.

A través de la entrevista sostenida con la docente Cristina Yáñez, en Agosto 2006, que imparte las asignaturas de Taller de lectura y Taller de redacción en la escuela preparatoria núm. 3 de este municipio, miembro de la Academia Regional del Área de Lenguaje y comunicación, recabé la siguiente información que me permitió conocer y valorar lo que a nivel de Academia Estatal del área respectiva se ha avanzado a partir de las reformas que se han implementado, conforme al siguiente planteamiento:

¿Cuáles son los argumentos o justificaciones en que basó la Academia Estatal de Lenguaje y Comunicación la modificación de la carga horaria de esta línea curricular, especialmente en las asignaturas de Taller de lectura y Taller de redacción, del Plan BUCAF al BAPPEMS?

La entrevistada me hace saber que esta inquietud de modificar o más bien, incrementar una hora a las asignaturas de Taller de Lectura y Taller de Redacción en sus cuatro semestres, surgió en el seno de las Academias locales, es decir en los docentes que están frente a grupos desarrollando el programa. De

tal manera que se fue consolidando hasta llegar a nivel estatal, por lo que las argumentaciones se pueden resumir en los siguientes términos:

“1.- A la falta de significación de los contenidos.

2.- A la existencia de contenidos que se contemplaban a la vez en I y II semestres, así como en ambas asignaturas, es decir, repetitivos.

3.- A la reordenación de los contenidos de manera que respondiera a las necesidades de los alumnos.

4.- A la cantidad de contenidos, dado que se encontraban dentro de ellos contenidos que ya están considerados a nivel secundaria y por lo tanto ya no era justificable rescatarlos en detrimento del tiempo hábil para aquéllos propios del nivel, como por ejemplo: ortografía” (Yañez entrevista realizada en agosto 24 del 2006)

Puede decirse que los cambios que se dieron en estas asignaturas fueron más de orden y de contenido- agrega la entrevistada-.

Ahora bien – sigue diciendo la entrevistada- los resultados esperados en cuanto al avance académico como producto de estas reformas, no se han dado, o mas bien dicho son muy pocos. No se ha dado la mejoría que se esperaba en los alumnos, su desarrollo en estas asignaturas no ha logrado alcanzar un mejor nivel.

En seguida le formulé la siguiente pregunta: ¿En qué medida el Área de Lenguaje y Comunicación le ha prestado importancia a la comprensión lectora como propósito curricular?

Contesta: Los docentes que nos hemos agrupado en academias indistintamente del nivel en que nos encontremos, local, regional o estatal, reconocemos que hay deficiencias de comprensión lectora en el alumnado y que se ha hecho muy poco para solucionar esta realidad. Ahora bien, el programa de

Taller de Lectura está más enfocado a la lectura literaria, mas no a los procesos de la lectura. Ciertamente, éste ha sido una cuestión muy polémica en nuestras reuniones, pero nada se ha avanzado al respecto. El asunto de la comprensión lectora no ha sido un eje de trabajo dentro del currículum. Este asunto se le deja a la interpretación del docente toda vez que los programas no lo marcan, por lo tanto los docentes no le prestan atención. Trabajamos con lecturas literarias y no descartamos la comprensión lectora de las mismas, pero no ha sido un trabajo específico, *sino adicional que queda en función de la interpretación del docente.*

La observación que hago sobre el tratamiento de la comprensión de la lectura al interior de las academias, es el sentido de que no debería ser un asunto que quede a criterio del docente de esta área curricular, de atenderlo con mayor o menor énfasis, sino como un asunto central de contenido que debería figurar en los programas de Taller de Lectura. Si esto pasa en el Área de lenguaje y comunicación donde se le debe prestar la importancia debida por tratarse de un recurso de relevante importancia para el aprendizaje. ¿Qué podemos esperar de aquellas Áreas más ajenas a este contenido de la comprensión lectora?

Esta investigación de campo y el análisis que de ella emana, me permite afirmar que los factores que influyen en menor o mayor grado en la comprensión lectora están presentes en todas las asignaturas del área en la que se trabaja, por lo que me permite tener los elementos necesarios para diseñar un guía de estrategias didácticas de comprensión lectora en la asignatura de Historia Universal I.

2.2.- LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA REPROBACIÓN EN LA ESCUELA PREPARATORIA.

2.2.1.- La comprensión lectora en la visión de los docentes.

Como parte de la investigación cualitativa empleada, mediante la técnica de la entrevista, contacté con diferentes docentes de esta institución, con el

propósito de conocer a través de ellos la situación que guarda la competencia lectora en los estudiantes de este mismo plantel.

Primeramente seleccioné cuatro preguntas de las diez que había elaborado, para recabar la información mas útil e importante que necesito y que me permita conocer mas de cerca la realidad de la temática de la comprensión lectora que prevalece en la escuela y poder orientar de la mejor manera posible la elaboración de la guía de estrategias didácticas para la comprensión de las lecturas de Historia Universal. Por ello expongo a continuación la fundamentación del sentido de cada una de ellas.

De la primera pregunta

¿Qué percepción tiene el docente sobre la competencia lectora en los alumnos de la preparatoria No. 1 del Estado turno vespertino? Una de las finalidades de esta pregunta es la de conocer en qué medida los docentes han percibido este problema, si lo han soslayado o afrontado. Indirectamente, qué papel han asumido y en consecuencia que importancia le han dado. Vuelvo a señalar nuevamente lo dicho en un apartado anterior: cuando nos hacemos cargo de una asignatura, al planear nuestra actividad didáctica, la mayoría de los docentes damos por hecho que el grupo de alumnos en su conjunto está capacitado para iniciar sin ningún problema la práctica de la lectura comprensiva de manera óptima, pero a medida que avanza el curso y empezamos a detectar que varios alumnos se van rezagando o empiezan a tener problemas de bajo aprendizaje, pensamos en muchas otras causas, pero el de la comprensión lectora como que la ignoramos o desdeñamos, por que eso, ya no es asunto nuestro, sino de quienes tienen a su cargo las materias de Lectura y Redacción. Es muy común escuchar expresiones como "yo soy maestro de Historia Universal, no de Lectura y Redacción".

De la segunda pregunta

¿En qué medida la lectura es factor de aprendizaje de la asignatura que imparte el docente? Esta pregunta se complementa con la anterior, pues si no se le presta atención a la lectura como instrumento para la adquisición de conocimientos, no me preocupo de qué manera están leyendo los muchachos y los dejo al abandono, a su suerte; por tanto, no podré esperar de ellos una respuesta eficiente en su desempeño escolar. Si bien es cierto que aprendemos de muchas maneras: viendo, escuchando, haciendo; pero leyendo se aprende más que de las tres formas anteriores, y eso no debe ser ignorado por los docentes. Entonces la finalidad de esta pregunta es conocer qué tanta importancia le da el docente a la lectura como recurso de aprendizaje.

De la tercera pregunta

¿El currículum cubre las necesidades de competencia lectora del estudiante de bachillerato? Esta pregunta trata de conocer hasta dónde el docente ha encontrado una vinculación entre los propósitos de su asignatura con el recurso de la competencia lectora que por supuesto es tema de otra Área curricular, sobre todo para las asignaturas del Área Histórico-Sociales, en la que el recurso de la lectura es imprescindible y a la vez de qué manera han resuelto los problemas que en ese ámbito han enfrentado con los alumnos. Es decir, yo soy docente de Historia Universal, por ejemplo, los alumnos tienen que leer mucho, cómo puedo hacer que ellos manejen una técnica lectora que les facilite el aprendizaje, la aprehensión del conocimiento o definitivamente tengo que ignorar lo que tienen que hacer para cumplir con los propósitos de la materia?

De la cuarta pregunta

¿Considera necesario implementar algún tipo de estrategia didáctica para la comprensión lectora en su asignatura? Y trata por una parte de saber si ha sentido la necesidad de contar con algún recurso o material didáctico que le

facilite el aprendizaje a los alumnos, relacionado con la lectura, o en su caso, ser partidario de que cualquier docente pueda tener la iniciativa para diseñar un auxiliar didáctico idóneo. Por la otra enterarme si han aplicado alguna estrategia didáctica que este relacionada con la lectura como recurso de aprendizaje.

Por cuanto a la elección de los entrevistados, se procuró que se tratara de docentes de las Áreas de Ciencias Sociales y Humanidades y de Lenguaje y Comunicación, por lo que con el numero 1 identificaré al docente que imparte las asignaturas de Historia de México, Estructura Socioeconómica de México y Chiapas, Sociología y Antropología. Con el número 2 al docente de Derecho I y II. Con el 3 al de las asignaturas de Taller de Lectura I y II e Inglés. Con el número 4 quien imparte las asignaturas de Taller de Lectura III y IV, y Taller de Redacción III y IV y Etimologías Grecolatinas. El 5 quien imparte las asignaturas de Ética, Lógica e Historia de la Doctrinas Filosóficas y finalmente con el número 6 el docente que tiene una asignatura de Capacitación para el trabajo con la asignatura de Informática I y II.

A continuación y de manera concentrada he relacionado y clasificado las distintas respuestas que externaron los docentes entrevistados y mencionando las ideas relevantes y significativas de cada uno, que me permitirá tener una idea general de cómo perciben, valoran y manejan esta problemática, de manera que podamos emitir algunas conclusiones.

CONCENTRADO DE LAS RESPUESTAS DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS SOBRE LA COMPETENCIA LECTORA EN LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA PREPARATORIA NUMERO UNO VESPERTINA DE TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS.

D O C E N T E	1.- ¿QUÉ PERCEPCIÓN TIENE SOBRE LA COMPETENCIA LECTORA EN LOS ALUMNOS DE ESTA ESCUELA PREPARATORIA?	2.- ¿EN QUÉ MEDIDA LA LECTURA ES FACTOR DE APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA QUE IMPARTE?	3.- ¿CONSIDERA QUE EL CURRÍCULUM CUBRE LAS NECESIDADES DE COMPETENCIA LECTORA PARA LOS ESTUDIANTES DE LA PREPARATORIA?	4.- ¿CONSIDERA NECESARIO IMPLEMENTAR ALGUN TIPO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN SU ASIGNATURA?
1	<p>A.- Que traen muchas deficiencias en la lectura.</p> <p>B.- Vienen muy bajos en la habilidad de la lectura.</p> <p>C.- No saben interpretar la lectura.</p>	<p>A.- Es muy importante.</p> <p>B.- Si hay habilidad de la lectura, tiene la comprensión de la misma.</p> <p>C.- Le facilita bastante el aprendizaje.</p>	<p>A - Pues no.</p> <p>B.- Si llevan cuatro semestres de Taller de Lectura Y Redacción, como es posible que no mejoren en su competencia lectora.</p> <p>C.- Los maestros de Taller de Lectura Redacción no motivan a los alumnos para que mejoren.</p>	<p>A.- Nosotros lo hemos practicado.</p> <p>B.- Ojala todos los maestros tuvieran ese interés.</p> <p>C.- No abandonar al muchacho, sino rescatarlo de sus deficiencias.</p> <p>D.- Sugerirles otras bibliografías importantes.</p> <p>E.- Aquí en la escuela tenemos una biblioteca muy pobre.</p>
2	<p>A.- Es preocupante</p> <p>B.- Tienen bajo nivel en cuanto a la lectura.</p> <p>C.- Me redactan como si fueran niños de primaria.</p> <p>D.- En una escala del uno al cien traen los muchachos un nivel de lectura, comprensión y redacción del 25%</p>	<p>A.- importantísima.</p> <p>B.- Más que leer se necesita interpretar.</p> <p>C.- Se les pide que se apoyen en un diccionario cuando estudien.</p> <p>D.- Saber leer y saber redactar es importantísimo para ser un buen profesionista.</p>	<p>A.- Respecto a mi materia, yo aseguraría que sí.</p> <p>B.- En mi materia leen mucho, interpretan, comprenden y reflexionan.</p> <p>C.- Mis exámenes son de preguntas abiertas y ellos tienen que leer mucho.</p>	<p>A.- Pues lo único que podría responder, es que sí, pero no sabría cual.</p> <p>B.- Sí es necesario.</p> <p>C.- Les pido que exijan a sus maestros de Taller de Lectura y Redacción les den estrategias y técnicas de una buena lectura y comprensión.</p>

D O C E N T E	1.- ¿QUÉ PERCEPCIÓN TIENE SOBRE LA COMPETENCIA LECTORA EN LOS ALUMNOS DE ESTA ESCUELA PREPARATORIA?	2.- ¿EN QUÉ MEDIDA LA LECTURA ES FACTOR DE APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA QUE IMPARTE?	3.- ¿CONSIDERA QUE EL CURRÍCULUM CUBRE LAS NECESIDADES DE COMPETENCIA LECTORA PARA LOS ESTUDIANTES DE LA PREPARATORIA?	4.- ¿CONSIDERA NECESARIO IMPLEMENTAR ALGUN TIPO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN SU ASIGNATURA?
3	<p>A.- El nivel de los muchachos es muy bajo.</p> <p>B.- Vienen con serias deficiencias de su educación básica y del seno familiar.</p> <p>C.- No conviven en lugares con un ambiente intelectual.</p>	<p>A.- Es muy importante.</p> <p>B.- Es importante para todas las asignaturas, aun en matemáticas.</p>	<p>A.- No lo considero.</p> <p>B.- No cumple, no satisface las necesidades de los alumnos.</p> <p>C.- Nuestro plan de estudios carece por completo de la orientación del alumno hacia la lectura.</p>	<p>A.- Si.</p> <p>B.- Siempre lo he creído.</p> <p>C.- Generalmente aplico un tipo de estrategia.</p> <p>D.- No lo suficientemente amplia que satisfaga las necesidades de los alumnos por razones de tiempo.</p>
4	<p>A.- No existe competencia.</p> <p>B.- El maestro no exige a que lean los alumnos.</p> <p>C.- Realizan una lectura limitada.</p>	<p>A.- siempre y cuando el alumno tenga compromiso moral para aprender.</p> <p>B.- Cuando se le presiona a que lea, a que estudie, ya no es factor de aprendizaje.</p>	<p>A.- El docente debe retomar el tema de la comprensión lectora, si el programa no lo contempla.</p> <p>B.- Depende del docente y no culpar al Plan.</p>	<p>A.- si</p> <p>B.- Que haya consenso de todos los maestros para hacer leer a los alumnos más allá de su asignatura. Exigirles si es necesario.</p> <p>C.- Libros, cuentos, leyendas, novelas, etc.</p>
5	<p>A.- Es muy baja.</p> <p>B.- lectura bastante pobre.</p> <p>C.- No comprenden porque no saben leer.</p>	<p>A.- Es básica.</p> <p>B.- Debe adentrarse a la lectura para que poco a poco vaya comprendiendo los lenguajes que se manejan en la filosofía</p>	<p>A.- considero que sí.</p> <p>B.- Cursan cuatro semestres de Taller de Lectura y Redacción.</p> <p>C.- Desde el I Semestre, no apuntalamos con todas las fuerzas para que los alumnos mejoren cada vez su cuestión lectora.</p>	<p>A.- Si.</p> <p>B.- Nos ayudaría a redactar primeramente la habilidad de la lectura.</p> <p>C.- Al alumno le ayuda a quedarse con las cuestiones más sustanciales</p>
6	<p>A.- No tienen mucha competencia lectora.</p> <p>B.- Tratan de memorizarse cada fragmento.</p> <p>C.- Desde pequeños no les han inculcado la comprensión lectora.</p>	<p>A.- para mi es un factor muy importante.</p> <p>B.- A pesar que mi materia es demasiado práctica, tienen que leer par adquirir la teoría y llevarla a la práctica.</p>	<p>A.- Yo creo que le falta</p> <p>B.- Descuida aspectos cómo el alumno puede tener mejores resultados en la lectura.</p> <p>C.- El Currículum lo hace la Secretaría de Educación y solamente nos lo mandan</p>	<p>A.- Si</p> <p>B.- Yo implemento juegos en su aprendizaje como:</p> <ul style="list-style-type: none"> -juego de letras. -Crucigramas. -Rompecabezas. -Colorear cosas, etc.

2.2.1.1.- Competencia lectora en los alumnos de la Escuela Preparatoria No.1 del Estado Turno Vespertino.

La opinión generalizada de los entrevistados es que los estudiantes de esta escuela preparatoria acusan "deficiencias" en la lectura, su nivel es "muy bajo", "preocupante", dicen que si no comprenden porque "no saben leer", incluso le asignan una puntuación de 25% de comprensión lectora frente a la máxima de cien. Estas afirmaciones aunque parecieran un poco exageradas, están reflejando una realidad que ha estado presente desde hace mucho tiempo, pero que, o no queremos aceptar que existe o no queremos afrontar el reto.

2.2.1.2.- De la lectura como factor de aprendizaje.

Todos coinciden en asignarle a la lectura un papel importante, básico, determinante para que se dé el aprendizaje, incluso en las asignaturas con mayor contenido práctico. Es decir que todos están concientes que si el estudiante durante la preparatoria no APLICA sus habilidades lectoras, no logrará un eficiente aprendizaje y desarrollo intelectual que lo llevará a la mediocridad o fracaso profesional en la universidad.

2.2.1.3.- Del currículum y su vinculación con la competencia lectora.

En esta respuesta encontramos opiniones divididas, por un lado los que definitivamente no ven ninguna relación o vinculación de los propósitos curriculares del bachillerato con el fomento y atención de la comprensión lectora. Incluso se atreven a responsabilizar a los docentes de Taller de Lectura y Redacción de que los estudiantes no mejoren sus habilidades de lectura en el transcurso de los seis semestres de preparatoria.

Por otra parte están los que aceptan que sí existe esa relación, por que dan por sentado que si los estudiantes han cursado cuatro semestres de Taller de Lectura y Redacción, están capacitados, no hay descuido, o bien por que ellos mismos se preocupan en su propia asignatura hacer que los alumnos logren la capacidad de interpretación, comprensión y reflexión de los textos. Por fortuna ambos grupos de docentes reconocen que es necesario se le preste mayor atención a esta problemática, "no se ha apuntalado con todas las fuerzas" dijera uno de ellos.

2.2.1.4.- Sobre la implementación de alguna estrategia didáctica de la comprensión lectora en sus asignaturas.

La opinión generalizada es afirmativa, todos coinciden que es necesaria, algunos por que ya lo están realizando a pequeña escala, otros porque no sabrían cómo; pero insisten en que los docentes del Área de Comunicación y Lenguaje capaciten mas a los estudiantes. En suma, hay aceptación para la elaboración o adquisición de un auxiliar didáctico de esa naturaleza que pudiera estar al alcance de los alumnos y docentes.

2.2.2.- Factores que determinan la reprobación escolar en la Escuela preparatoria No.1 del Estado, Turno Vespertino.

El ingreso de los alumnos a esta escuela esta normado por la Secretaría de Educación, mediante la aplicación de un examen de admisión para evaluar las habilidades de comprensión lectora, de razonamiento y nivel de conocimientos alcanzados en el nivel de educación secundaria. Hasta donde me he podido informar, un escaso número de aspirantes alcanzan puntajes aprobatorios mayores de 8, otro tanto igual se coloca en la escala de 7, un mayor porcentaje se mantiene en el 6 y el resto que también es numeroso en la escala del 3 al 5. Para cubrir la matrícula se tienen que aceptar aspirantes hasta con calificación de 4 puntos, dada la demanda, aun así quedan muchos rechazados.

Esta escuela tiene capacidad para 450 alumnos de nuevo ingreso, distribuidos en diez grupos de 45 alumnos cada uno, otro tanto igual para III Y V semestres respectivamente, de manera que de no haber deserción escolar la Institución debería albergar mil trescientos cincuenta estudiantes a su máxima capacidad, sin embargo al término de cada semestre se registra un alto índice de reprobación que ha alcanzado niveles de más del 70% como en matemáticas en un grupo. En el ciclo 2003-2004 en promedio se registró 37% de reprobación para el I y II semestres, 14% para los III y IV, y 12% para los V y VI, situación que no cambió en el ciclo actual 2005-2006. De manera que al término de cada semestre más de 50 alumnos se dan de baja por reprobación, aún después de haber terminado el periodo de regularización en sus tres oportunidades.

Este problema llevó a investigar en qué factores se encontraba la causa. A través de una encuesta dirigida al personal docente se obtuvo la siguiente información:

De un universo de 28 docentes del plantel, 34% le atribuyó como una de las causas que inciden en la reprobación escolar, la falta de motivación, interés y compromiso del alumno. 25% opinó que otra de las causas es la falta de hábito de estudio y 14% le atribuyo a la dificultad de razonamiento y comprensión. Este resultado me permitió tomar la decisión de profundizar en estas causas y replantear la problemática de la reprobación escolar, en la búsqueda de solución a través del mejoramiento de la lectura comprensiva, que como se reflejó en una encuesta dirigida a los alumnos para conocer sobre sus hábitos de estudio, se obtuvieron los resultados siguientes: 40% de los alumnos de las áreas de Ciencias Exactas, Ciencias Experimentales, Español, Inglés y Ciencias Sociales, no tienen hábitos de estudio por manifestar *bajo rendimiento académico*. En tanto 60% restante corresponde a aquellos que reflejan tener ciertos hábitos de estudio por ubicarse dentro de los parámetros de *mediano a buen aprovechamiento escolar*. Las áreas que registran más del 40% de alumnos con

hábitos de estudio son las de Económico-Administrativas, Capacitación para el Trabajo y Humanidades. Hablando en términos generales 33.15% de los alumnos interrogados en promedio poseen hábitos de estudio, 29.91% se ubican dentro de los que medianamente practicaban una técnica de estudio y 36.91% reconocen carecer de hábito de estudio. (En cuesta realizada el 10 de septiembre del 2006)

2.3.- LA LECTURA EN LA VISIÓN DE LOS ALUMNOS DEL ÁREA DE CIENCIAS HISTÓRICO-SOCIALES.

La situación de la práctica de la lectura que prevalece en los alumnos del V semestre de la Escuela Preparatoria número uno, turno vespertino, de esta ciudad; se investigó mediante la metodología cuantitativa, utilizando las técnicas de la *encuesta* y la *entrevista* respectivamente, por considerar que es a ese nivel del bachillerato que se está dirigiendo la guía didáctica para la comprensión lectora en la asignatura de Historia Universal.

Es pertinente hacer mención que hasta donde yo he investigado, no se tiene elaborado hasta ahora un auxiliar didáctico de la naturaleza que me he propuesto diseñar. El material con el que se ha contado para los alumnos y maestros se reduce a libros de texto con algunas sugerencias didácticas que recomiendan las Antologías que se han diseñado a nivel de Academias Estatales o a Cuadernos de Trabajo elaborados por algunos maestros de la asignatura, pero nada más. El propósito entonces es que esta propuesta sea una herramienta de trabajo para el alumno y el maestro.

La encuesta aplicada a un universo de 89 estudiantes de VI Semestre del Área de Ciencias Histórico-Sociales, corresponden a la mayor parte de cada uno de los cuatro grupos en que están distribuidos, con la finalidad de reunir información más confiable, los cuales representan 83.9 % del total inscrito.

El instrumento se estructuró en tres rubros: El primero nos lleva a conocer el antecedente escolar que han tenido los estudiantes con relación al aprendizaje de la lecto-escritura y al que le hemos denominado "De tu historia escolar en la lectura." El segundo nos permite conocer de los factores externos que de alguna manera han influido en sus hábitos de lectura de los estudiantes a lo largo de su vida escolar; y al que le denominé "La lectura en tu vida." Un tercer rubro es el que nos acercará a la práctica de la lectura que los estudiantes están enfrentando actualmente en la preparatoria y que de una u otra manera les afecta en sus clases y por ello se le denominó "La lectura en tus clases."

2.3.1- De la historia escolar del alumno en relación a la lectura.

Es de todos conocido el hecho de que cuando un niño se inicia al aprendizaje de la lectura y escritura, debe haber cursado la educación preescolar, porque: "los primeros años de vida ejercen una influencia muy importante en el desenvolvimiento personal y social de todos los niños; en ese periodo desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social" (Programa de Educación Preescolar; 2004:11). Pero sobre todo se les capacita a través de los ejercicios de maduración, sus funciones perceptivo-motrices, para estar en condiciones de iniciarse al aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela primaria, situación que es desventajosa para quienes no han tenido esa capacitación y más aun, por la trascendencia que tendrá en su vida escolar futura.

De los alumnos interrogados 84.8%, cursó el ciclo preescolar, esto nos dice que la mayoría ingresó al nivel primario con las competencias suficientes para un óptimo aprendizaje, principalmente de la lectura y escritura, toda vez que durante tres años recibieron esa educación en planteles urbanos (94.3%) frente a un 10% que no lo recibió o bien lo hizo en comunidades rurales (5.6%)

Durante el nivel primario, se inicia el aprendizaje de la lectura y escritura formalmente y es ahí donde el niño va a decidir su futuro escolar, pues para poder adquirir el conocimiento de las ciencias, se requiere el instrumento de la lectura, como primer paso. Por información obtenida de profesores de educación primaria que han tenido éxito en la enseñanza de la lectura con sus alumnos, me han dicho, que basta con el buen manejo de los libros de texto gratuito que edita la SEP (de lectura y escritura recortable) para que el niño aprenda a leer sin deletrear y silabear, y de manera fluida y significativa, es decir, que la decodificación se domina muy pronto porque todo lo que lee tiene significado. Esto demuestra que no es necesario utilizar otros libros como apoyo o reforzamiento para el aprendizaje de la lectura, pues todo depende del método que se este manejando. La profesora María del Carmen Trujillo Reyes dice haber utilizado el método Natural de Análisis Estructural, cuyos alumnos tardaban en promedio de 4 a 5 meses por lo general y algunos hasta 8 meses para leer con soltura y significativamente. (Trujillo – entrevista; septiembre 2006)

De los estudiantes interrogados 64% dice haber utilizado el libro de texto gratuito de lectura y escritura en el primer grado, 32% haber utilizado otro libro y 12.3% haber utilizado ambos. El que hayan utilizado los libros de texto gratuito, no es una garantía de un buen aprendizaje si no se utiliza la metodología indicada por la SEP. Esta aseveración queda confirmada en nuestro caso, cuando 48.3% de los interrogados manifiestan tener problemas de comprensión lectora, problema que no lo superaron en la secundaria y que lo traen desde sus primeros grados de educación primaria.

En promedio, el tiempo que tardaron en aprender a leer y a escribir es de 5.4 meses, además solamente 6.7% de ellos fueron repetidores de primer grado. Sin embargo 96.6% manifiesta haber aprendido a leer y a escribir empezando por las vocales, luego las consonantes y sílabas, palabras y frases, hasta formar enunciados en pequeños párrafos, es decir con el método tradicional de enseñanza de la lecto-escritura. Para sostener esta afirmación, 86.5% manifiesta

haber aprendido a leer de manera fluida y comprensible, todo lo anterior viene a ratificar lo expresado en el párrafo precedente, el libro de texto gratuito sin la metodología indicada es un fracaso.

Además el aprendizaje de la lectura y escritura debe ser para el niño una experiencia agradable y motivante. Sin embargo sin caer en exageraciones a veces es traumática o bien causa de deserción escolar. De las respuestas dadas por los jóvenes bachilleres al respecto revelaron que el aprendizaje de la lectura para ellos fue una experiencia divertida 13.14%, como una actividad favorable, fácil y normal 66%, en cambio 10.1% como un aprendizaje muy lento y 2.2% un trance desagradable.

Todo lo anterior me hace pensar y afirmar que a pesar de todos los obstáculos, aprendieron a leer aunque no del todo bien.

2.3.2.- De la lectura en la vida de los estudiantes

En opinión de varios investigadores, el entorno donde crece el niño y sobre todo el que rodea al aprendiz de lector en sus primeros años, tienen una relevancia trascendente, ya que puede favorecer o entorpecer ese aprendizaje. Todos recomiendan que el niño debe estar en un ambiente socio-cultural propicio, que le motive y lo impulse hacia el aprendizaje de la lectura de manera que sea parte de su vida y no como muchos la consideran una imposición o requisito, pero jamás un placer o deleite.

A manera de autoevaluación se les preguntó: ¿Cómo calificarían su calidad de lectura?, con la finalidad de conocer su competencia lectora desde sus propias perspectivas, y el resultado fue el siguiente: 3 de ellos dicen poseer una lectura excelente, doce de ellos (13.4%) tener una muy buena lectura, 45% buena y 35% regular. Solamente 3% aceptó tener una mala lectura. Sin embargo los datos que vienen a continuación no guardan congruencia con lo expresado por

ellos. Si tomamos en cuenta que solamente 14.6% siente mucha inclinación por la lectura, junto al 45% que se coloca en la categoría moderada, ambas hacen 59% y estaríamos hablando de 53 jóvenes de un total de 89 que disfrutan la lectura, la buscan, es parte de su vida. No así 28% que representan 25 alumnos tener una regular inclinación y que pueden quedar agrupados con los que tienen poca o muy poca inclinación por ella, que representan 1.3% y en total vienen a constituir 40%, considerados como los que leen porque se les pide o exige, pero no por iniciativa propia, es decir, la lectura no forma parte de su vida.

Cuando al niño le leen cuentos o escucha y ve que su papá o mamá comentan lo que están leyendo, y lo disfrutan, es una motivación que al niño le hace nacer la necesidad de aprender a leer para descubrir los encantos de la lectura, sobre todo de los cuentos que le hacen vivir sus fantasías. Pero qué pasa cuando el niño no está rodeado de este ambiente, va a la escuela porque lo mandan, porque debe ir, debe aprender a leer y escribir, y a pesar del ambiente familiar y del maestro, aprende a leer. De los alumnos encuestados, 35.9% manifiesta que fueron sus papás quienes más les motivaron para el aprendizaje de la lectura, en segundo lugar se colocan las madres con 31% y en tercer puesto figura el maestro con 17.9%. Este último dato me hace pensar del papel que han desempeñado esos maestros con relación a la motivación para la enseñanza de la lectura, que no ha sido lo suficiente o se ha carecido de ella. Cuando un alumno ha tenido un buen maestro jamás lo olvida y siempre lo tiene presente porque de alguna manera ha influido en su vida. Una anécdota de la Profesora María del Carmen Trujillo en sus 30 años de docencia es la de una niña un poco introvertida que se resistía pasar al pizarrón para escribir la palabra o sílaba que completara el enunciado o la frase que estaban construyendo, ya todos habían hecho esa actividad, pero esta niña se resistía, hasta que por fin aceptó, animándola que no tuviera temor, que ella (la maestra) le ayudaría si era necesario, pero no hubo necesidad, la niña lo hizo correctamente y la maestra le dio un beso como premio, desde entonces era la primera en querer participar. En este mismo rubro también encontramos que 13 jóvenes bachilleres (14.6%)

manifiestan que nadie los motivó para el aprendizaje de la lectura, y a pesar de ello, aprendieron a leer. Este último dato es comprensible porque en su hogar no se practicó la lectura como actividad cotidiana, ya que según la encuesta 15.0% de los padres de familia no practican la lectura de ningún tipo, solamente lo hace 43% de ellos y 21% de las madres de familia. Han sido los hermanos entonces o un pariente muy cercano que de alguna manera han influido para que tengan cierta inclinación por la lectura. En cuanto a los tipos de lectura que se cultivan en el seno familiar de los muchachos, 45% de los padres de familia practican la lectura informativa a través de los periódicos y revistas, la literaria se reduce a 15%, a la que agregaríamos la de tipo religiosa con 12%. La lectura de libros de texto o escolar la practican el 42% de los muchachos y como ya anotamos líneas arriba, existe un 13% que no practica ningún tipo de lectura. Si bien es cierto que la adquisición de libros representa un gasto que muchas veces no contamos para ello, pero cuando se tiene el hábito de la lectura hacemos el esfuerzo o se buscan ediciones de bolsillo muy económicas en el mercado o en último caso acudimos a la biblioteca más cercana; pero como no existe la cultura de la lectura en nuestro medio como quisiéramos, no deja de influir en el ánimo del joven por mejorar la calidad de su lectura y se tiene que conformar o adaptarse a la lectura informativa que es la que predomina en el medio socio-cultural de los estudiantes encuestados y la que está mas a su alcance. Como un dato adicional que abona a esta situación que venimos tratando, en promedio 10.7% de los encuestados manifiesta no practicar la lectura frecuente, así como 21% de sus padres. Mas de la mitad de ellos, así como sus padres (54%) declaran que leen muy poco cada semana o de vez en cuando y solamente 23% de ellos y 27% de sus padres manifiestan que practican la lectura diaria.

Por lo que respecta a los materiales de lectura que tienen a su alcance en casa, un reducido número de siete jóvenes dicen contar con una pequeña biblioteca (7.8%), mas de la mitad de los encuestados cuentan con una enciclopedia, lo cual ya es un valioso material escolar que se complementa con los libros de texto que dicen tener 17% de ellos. Una computadora es de mucha

utilidad en la actualidad, mas aún si accede a Internet, sin embargo sólo 42% de ellos declaran tener en casa este aparato y cerca de la mitad de estos jóvenes (45%) tienen revistas, periódicos y lecturas religiosas en casa.

2.3.3.- La lectura y las clases

Por lo general cuando los docentes se presentan ante un grupo de bachilleres para impartir un curso de una asignatura del currículum, dan por hecho que todos están capacitados al 100% en la comprensión lectora y sin reparar en ello, empiezan a asignar tareas e investigaciones bibliográficas, o bien lecturas que deberán exponer o comentar la próxima clase. En el momento de solicitar la participación de ellos para conocer qué tanto estudiaron, leyeron o investigaron, nos encontramos con la desagradable sorpresa de que no comprendieron el texto, tanto por su terminología en algunos casos, conceptos nuevos en otros, o simplemente porque no tuvieron tiempo. Esta situación ya es un factor que les va estar obstaculizando el desarrollo del programa de estudio principalmente en el aprendizaje. En este plantel 38% de los encuestados reconocen que sí hacen las lecturas de estudio que les dejan, sus maestros incluso en la propia escuela por razones de trabajo, en cambio 61% de ellos reconocen hacerlo a veces, o simplemente nó. Surge la pregunta entonces, qué causa les impide no estudiar esas lecturas o evadirlas, o como también es muy común entre ellos, pasarse la tarea hecha por otro. Entonces cuando exploramos de qué manera estudia o lee sus lecciones o textos que requiere comprensión y aprendizaje, 53.9% dice leerla varias veces para entenderla, un 18.7% de este sector además subraya las palabras o ideas principales, otro 20% dice además elaborar un esquema o diagrama conceptual de su lectura y un reducido número de jóvenes, 10% dice comentarla con otra persona. En tanto hay un 15.7% de todos los encuestados que dicen definitivamente memorizarla. Esta investigación nos está revelando por principio de cuentas, que los muchachos desconocen en su mayoría las estrategias de la comprensión lectora, si bien realizan algunos pasos o etapas que señala la teoría, no lo hacen de manera sistemática ni

coordinada. Al solicitarles que trataran de identificar algunas de las causas que les ha venido afectando para lograr la comprensión de sus textos escolares, me manifestaron lo siguiente: el 33% por encontrar palabras nuevas, desconocidas o bien contener una terminología elevada. El 18% hacerle falta una explicación del maestro. Un 11% manifiesta que tiene poco interés por leer porque les da "flojera" y un 30% aduce que por falta de tiempo no puede hacer la lectura necesaria.

Por lo que acabamos de exponer, la problemática de la comprensión lectora de estos jóvenes, además de su localización en el primer estadio del proceso de acuerdo como nos ilustra la teoría, no solo no la superan, sino que ese obstáculo les impide avanzar hacia las otras etapas, y si las desconocen, jamás podrán realizar una verdadera comprensión lectora.

Según la teoría para la comprensión y redacción de textos, comprende cinco niveles de procesamiento que todo lector debe llevar a cabo y que de manera somera la expongo.

NIVEL DE PROCESAMIENTO (Operaciones implicadas)	PROBLEMAS A RESOLVER
1.- Reconocimiento de palabras. - Construcción de proposiciones	Cuando no conozco el significado de algunas palabras.
2.- Integración de las proposiciones.	Cuando pierdo el hilo de la lectura.
3.- Construir ideas globales.	Cuando no sé lo que me quieren decir.
4.- Integrar todas las ideas en un esquema.	Cuando los árboles no me dejan ver el bosque.
5.- Construir un modelo situacional	Cuando no sé lo que suponen que debo saber.

Fig. 2.1. Modelo simplificado, de los procesos implicados en la comprensión de textos. (Sanchez Miguel; 2000: 81)

Como podemos observar en este diagrama, nuestros estudiantes se han quedado en el primer nivel en su intento de hacer una lectura comprensiva o si

bien han saltado al 4º cuando dicen hacer un esquema, se rompe la secuencia del proceso. Aunque sobre esta teoría abundaremos en un apartado más adelante, quiero expresar que definitivamente estos jóvenes carecen de una metodología para practicar con éxito la lectura comprensiva. En tal sentido cuando se les preguntó; si les gustaría aprender una técnica para facilitarles la comprensión de sus lecturas, el 96% de ellos contestó afirmativamente.

No está por demás hacer mención que uno de los factores que también les afecta a los bachilleres, sobre todo con la lectura que exige y requiere tiempo, es la falta de organización de su tiempo libre en casa y durante el fin de semana , aunque pareciera que este aspecto corresponde a otra temática, tiene cierta relación con la práctica de la lectura, como lo veremos a continuación.

Si consideramos que asisten a clases del 14:00 a 21:30 horas de lunes a viernes, permanecen ocho horas en la escuela, duermen 8:00 horas, de 7:00 a 14:00 utilizan una hora para sus alimentos de la mañana (7-8), de 8 a 12 horas bien pueden dedicarlo al estudio de sus tareas y lecciones escolares, cuatro horas muy valiosas. De 12 a 14 horas lo dedicarían al baño, arreglo, comida y traslado al plantel, para regresar a las 22:00 horas y tomar sus alimentos, arreglar las cosas del próximo día y dormirse a las 23:00 horas. Estamos hablando de 4:00 horas libres conservadoramente de lunes a viernes. Sábado y domingo cuentan con 12 horas libres que bien distribuidas, podrían sacarle mucho provecho, sin alterar sus responsabilidades familiares como hijos colaboradores y desde luego su descanso o diversiones.

Frente a esta hipótesis, me encuentro que solamente 34% de ellos le dedican de 3:00 a 4:00 horas de lunes a viernes a sus tareas y estudios escolares, en tanto el 61% solamente de una a dos horas como máximo. 56% dice tener organizado su tiempo para sus actividades cotidianos y el resto dice que no. Con tiempos limitados para el estudio y falta de organización del tiempo libre, estamos visualizando un factor que de una u otra manera va a repercutir en

su aprovechamiento escolar. Si cuentan cuando menos con un máximo de cuatro horas diarias para trabajar las tareas, dentro de ellas, la lectura de texto, ¿pero qué pasa?, no las dedican todas a esta actividad. Aunado a este problema, encontramos que 56% de ellos, ven televisión de una a dos horas de lunes a viernes, esto hace más crítica la optimización del tiempo libre, solamente el 30% no ve televisión durante la semana. Posiblemente las personas que no ven televisión entre semana y aún sábado y domingo que se mantienen en el orden del 1.1%, sean aquellas que trabajan y el fin de semana lo dedican al estudio, en cambio el resto puede ocupar su tiempo disponible no al estudio sino viendo televisión desde una a cinco horas, siendo las frecuencias más altas con 21 y 14% las que dedican 2 y 3 horas respectivamente. El sueño es también un factor que puede afectar la concentración cuando se necesita una lectura comprensiva, por ese motivo se les preguntó, cuántas horas duermen diariamente, encontrando que 53.9% duerme las 8 horas necesarias, un 25% de 9 a 10 horas y el resto que oscila entre un 20% duerme menos de lo normal que va de 7 a 4 horas, éste problema si les afecta pero tienen necesidad de trabajar y le restan tiempo al sueño.

En cuanto al valor que ellos le dan a la lectura, tiene mucho que ver con sus hábitos, en la medida que coloquen a la lectura como el medio que les permitirá superarse en la vida, la practicarán más. De la información recabada en la encuesta 41% de los estudiantes reconoce que a través de la lectura han aprendido más en la vida, un 26% escuchando. Finalmente y este dato si es importante, porque está revelando la problemática que con relación a la lectura se tiene en estos muchachos, 48% le atribuye como causa de reprobación en los exámenes, haber estudiado pero comprendido poco o tienen dificultad de comprensión de la asignatura, quedando en segundo término otras causas, como el no haber estudiado (28%), el tipo de examen (12.3%) y a las inasistencias (10.1%). En ningún momento hacen mención del maestro como causa de la reprobación.

CAPITULO III

3.- FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA DE LA GUÍA DIDÁCTICA

Si el propósito fundamental de la guía didáctica es el que los estudiantes de bachillerato logren aprender las habilidades de la comprensión lectora en las Lecturas de Historia Universal, a través de las estrategias que los docentes implementarán durante su intervención, se hace necesario que en este capítulo abordemos las diferentes temáticas que se ven involucradas, para tener una perspectiva desde la cual estoy orientando la mediación del maestro, el enfoque de la enseñanza-aprendizaje, las estrategias pertinentes y las fases de la comprensión lectora que se deben dominar.

3.1.-El aprendizaje de la comprensión lectora desde el enfoque constructivista

Es muy necesario e importante señalar cómo concebimos el aprendizaje, pues de eso dependerá en gran medida la orientación que se le dé la organización e instrumentación de las estrategias que se seleccionarán en la guía didáctica, de manera que haya congruencia con el enfoque que inspira nuestra propuesta y su desarrollo en la práctica. Para mí el aprendizaje no debe ser exclusivamente una actividad para la adquisición de respuestas como consecuencia de la práctica y el reforzamiento, cuyo foco instrumental está centrado en el currículum y cuyos resultados son cuantificables o medibles. Tampoco como la adquisición de conocimientos a través de la trasmisión de la información preocupada por cubrir el currículum y cuyos resultados también cuantificables por darle énfasis a la cantidad de información que pueda retener el alumno. La primera posición es de naturaleza conductista, debe ser ya superada de nuestros esquemas como docentes. La segunda de naturaleza cognitiva, convierte al profesor en trasmisor de información. En ambos casos, el maestro asume la parte activa y el alumno la pasiva, de manera que no existe la posibilidad de conocer los procesos del

aprendizaje y mucho menos al docente intervenir para introducir mejoras cualitativas. Por ello desde mi punto de vista el concepto que debemos aceptar es el que concibe al aprendizaje como construcción de significado, una posición cognitiva constructivista.

3.1.1.- El aprendizaje como construcción de significado.

En esta interpretación el aprendizaje resulta eminentemente activo, pues el estudiante no se limita a adquirir conocimiento sino que lo construye usando la experiencia previa para comprender y moldear el nuevo aprendizaje. Por su parte el profesor en lugar de suministrar conocimientos, participa en el proceso de construir conocimiento junto con el estudiante, se trata de un conocimiento construido y compartido. El papel del estudiante corresponde al de un ser autónomo, auto-regulado, que conoce sus propios procesos cognitivos y tiene en sus manos el control del aprendizaje.

Desde este enfoque, la instrucción está centrada en el estudiante y la evaluación del aprendizaje es cualitativa, ya que en lugar de preguntar cuántas respuestas o conocimientos se han adquirido, hay que preguntar sobre la estructura y la calidad del conocimiento, y sobre los procesos que el estudiante utiliza para dar respuestas. El papel del estudiante es esencialmente activo porque se convierte en el verdadero protagonista del aprendizaje, de manera que es válido afirmar que dos estudiantes de igual capacidad intelectual y motivación, que reciben los mismos patrones informativos y estandarizados y reciben los mismos procedimientos de enseñanza, no realizarán exactamente el mismo aprendizaje porque cada estudiante tiene una comprensión personal diferente de lo que se enseña.

Esto significa que la instrucción no se traduce directamente en la ejecución, sino indirectamente, a través de los procesos que se activan, pues los conocimientos no se graban mecánicamente en la memoria, sino que los sujetos

lo construyen activa y significativamente. En lugar de dar importancia los elementos extremos de la cadena del aprendizaje, la instrucción y la ejecución, cobran importancia las instancias centrales de esa cadena, es decir, cobra importancia el estudiante mismo que es el que da sentido a los materiales que procesa y el que decide lo que tiene que aprender así como la manera de hacerlo significativamente.

Desde este punto de vista el estudiante procesa los contenidos informativos y, como resultado de ese procedimiento, da sentido a lo que procesa, construye significado.

3.1.2.- Constructivismo

Hablar del aprendizaje, necesariamente estamos obligados a referirnos al constructivismo, porque nos da una explicación del funcionamiento y el contenido de la mente de los individuos, como es el caso del constructivismo piagetano; o bien sobre el desarrollo de dominios de origen social como lo plantea Vigotsky y la escuela sociocultural; y una tercera corriente nos dice que la construcción del conocimiento es enteramente subjetiva, por lo que no es posible formar representaciones objetivas ni verdaderas de la realidad, según Von Glaserfeld o Maturana. Lo cual significa una nueva concepción del proceso del aprendizaje y las diferentes maneras de mejorarlo por el propio alumno y la intervención del docente.

Veamos que nos dice Mario Carretero, cuando hacemos la siguiente pregunta: ¿Qué es el constructivismo?:

"Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción, entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha

construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales:

- De los conocimientos previos o representaciones que se tenga de la nueva información, o de la actividad o tarea a resolver.
- De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto".

(Citado por Díaz Barriga; 2004: 27)

Vemos pues que esta teoría postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento cuando habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente sobrepasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno. Es así como se explica el origen del comportamiento y el aprendizaje, lo cual puede hacerse poniendo énfasis en los mecanismo de influencia sociocultural (Vigotski), socioafectiva (wallon) o fundamentalmente intelectuales y endógenos (Piaget)

Aunque como ya se dijo, existen varios enfoques del constructivismo, no podemos ignorar el impacto del pensamiento piagetano en la educación, en sus finalidades, en el rescate del alumno como aprendiz activo y autónomo, en la concepción del papel antiautoritario del profesor, en las metodologías didácticas por descubrimiento y participativas, en la selección del contenido curricular tomando en cuenta las capacidades cognitivas de los alumnos, etc.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar: "Se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece." nos dice (Díaz Barriga; 2004: 30). Ahora bien, dice Coll: "estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista" (Díaz Barriga; 2004: 30). De aquí se desprende entonces la visión que la construcción del conocimiento escolar puede analizarse desde dos vertientes: Los procesos

psicológicos implicados en el aprendizaje y los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar en dicho aprendizaje.

Desde la postura constructivista se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales; tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos. La filosofía educativa que subyace a estos planteamientos indica que la institución educativa debe promover el doble proceso de socialización y de individualización, que les permita construir a los educandos una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

De acuerdo con Coll, la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

- "a) El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. El es quién construye (ó mas bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la explicación de los otros.
- b) La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.
- c) La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad".

(Díaz Barriga; 2004:30)

Como podemos analizar lo antes dicho; la construcción del conocimiento escolar viene a ser prácticamente un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de diferentes fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o

conocimientos previos. Así, aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

Construir significados nuevos como sinónimos de aprendizaje implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Así, el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso institucional.

3.1.3.- Elementos del aprendizaje significativo.

Para comprender la dinámica de ese aprendizaje significativo, me parece pertinente hacer un breve análisis de los elementos de que se compone, según (Jesús Beltrán; 1998:20) estos pueden ser los siguientes: El procesador, los contenidos, los procesos, las estrategias, las técnicas y estilo de aprendizaje.

3.1.3.1.- El procesador

Éste está concebido como un modelo de procesamiento que funciona como un sistema que trata la información de manera secuencial, con tres grandes mecanismos o almacenes: *el registro sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo.*

El registro sensorial.- es el primer contacto que el sujeto tiene con el medio exterior a través de sus diversos órganos receptores (vista, oído, tacto), quienes recogen la información pero la mantienen sólo unas breves décimas de segundo a fin de que actúen sobre ella los mecanismos de extracción de rasgos o de reconocimiento de patrones, de modo que la información que no interesa y no es

entendida desaparece, dejando libre el almacén sensorial para recoger nuevos "inputs" informativos. Una característica que tiene este mecanismo de registro sensorial es la limitación respecto a la permanencia temporal de los contenidos, no así a la cantidad ilimitada de material informativo que puede recoger.

La memoria a corto plazo.- es el segundo paso en el que la información permanece en un almacén durante un corto intervalo de tiempo, aunque más prolongado que en el mecanismo anterior. Esta brevedad de tiempo que no deja de ser una limitante, tiene además otra, de espacio, ya que solo cabe dentro de él una pequeña parte del inmenso aluvión informativo que llega hasta al registro sensorial, según Millar solo caben 7 ± 2 elementos informativos, ya sean letras, palabras o frases.

También la memoria a corto plazo se interpreta como una *memoria de trabajo*, ya que en primer término nos permite explicar los aspectos dinámicos de la comprensión por los cuales el procesador puede recuperar la información almacenada en la memoria a largo plazo y, de esta manera trabajar sobre ella y formar nuevas estructuras y relaciones, y por la otra, nos permite explicar cómo mientras trabajamos, por ejemplo, en la solución de un problema, recuperamos la información almacenada en la memoria a largo plazo y la mantenemos por periodos temporales de mucha mayor duración que los originados en la memoria a corto plazo.

La memoria a largo plazo.- por su parte es el almacén que contiene la información organizada semánticamente, y no tiene limitaciones ni con relación a la capacidad de espacio de almacenaje (cabe todo), ni el grado de duración temporal. El problema de la memoria a largo plazo es la recuperación del material almacenado.

Si bien es cierto que todos tenemos los mismos mecanismos característicos del sistema, también es cierto que existen diferencias tanto en la capacidad de los

diversos puntos del sistema, como en la manera de utilizarlos. Por otra parte, como hemos visto, cada elemento del sistema tiene sus limitaciones y éstas pueden ser superadas por adecuados mecanismos de control como las estrategias, de las cuales hablaremos ampliamente mas adelante.

3.1.3.2.- Los contenidos.

Los contenidos que se enseñan en los currículos de todos los niveles educativos, pueden agruparse en tres áreas básicas: *conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal*.

El aprendizaje de contenidos declarativos.- *El saber qué* o conocimiento declarativo hace referencia a lo que una cosa es, se representa mediante proposiciones y es relativamente estático. Este tipo de saber es imprescindible en todas las asignaturas o cuerpo de conocimiento disciplinar, porque constituye el entramado fundamental sobre el que éstas se estructuran. Podemos definir el *saber qué* como "aquella competencia referida al conocimiento de datos, conceptos y principios. Algunos han preferido denominarlo conocimiento declarativo, porque es un saber que se dice, que se declara o que se conforma por medio del lenguaje" (Díaz Barriga; 2004:52).

Dentro del conocimiento declarativo encontramos una importante distinción taxonómica con claras consecuencias pedagógicas: *el conocimiento factual* y el *conocimiento conceptual*. El primero se refiere a datos y hechos que proporcionan información verbal y que los alumnos deben aprender en forma literal, ejemplo: la capital de un país, la fórmula química del agua, las etapas históricas de México, etc. El conocimiento conceptual es mas complejo. Se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no tienen que ser aprendidos en forma literal, sino abstrayendo su significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que los componen.

El aprendizaje factual se da por una asimilación literal sin comprensión de la información, bajo una lógica reproductiva o memorística y donde poco importan los conocimientos previos de los alumnos relativos a la información a aprender; mientras que en el caso del aprendizaje conceptual se logra mediante una asimilación sobre el significado de la información nueva, se comprende lo que se está aprendiendo, por lo cual es imprescindible el empleo de los conocimientos previos pertinentes que posee el alumno.

Las condiciones en que se ha venido dando en nuestras escuelas el aprendizaje factual ha sido de un bajo nivel organizativo o de significatividad lógica, de manera que el alumno al saber que el examen que le van a aplicar consiste en preguntas que miden memorias de hechos o reproducción literal de la información, sus conductas de estudio se orientan a la memorización sin significado.

El aprendizaje de contenidos procedimentales.- El conocimiento procedimental se refiere *al saber hacer o al cómo se hace*, es dinámico porque expresa la capacidad de operar y transformar la información. El saber procedimental es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etc. Se puede decir que a diferencia del saber qué, que es de tipo declarativo y teórico, el saber procedimental es de tipo práctico, porque esta basado en la realización de varias acciones u operaciones: la elaboración de resúmenes, ensayos, gráficos, mapas conceptuales, uso correcto de algún instrumento, etc. Según Valls 1993 citado por Díaz-Barriga; 2004: 54. En el aprendizaje de procedimientos es importante señalarle al alumno: la meta a lograr, la secuencia de las acciones y la evolución temporal de las mismos y que comúnmente debe cubrirse las siguientes etapas: 1.- La apropiación de datos relevantes respecto a la tarea y sus condiciones, 2.- la actuación o ejecución del procedimiento, 3.- la automatización del procedimiento, y 4.- El perfeccionamiento indefinido del procedimiento.

Tanto el conocimiento declarativo como el procedimental no debemos verlos como separados, incluso a veces privilegiar el uno sobre el otro, sino como conocimientos complementarios. La enseñanza de alguna competencia procedimental debe enfocarse para que el alumno conozca su forma de acción, uso y aplicación correcta, y sobre todo para que al utilizarla enriquezca su conocimiento declarativo. La participación guiada y la asistencia continua del profesor deberá ir decreciendo en la medida en que se genera la creciente mejora en el manejo del procedimiento por parte del alumno.

Los principales recursos instruccionales empleados en un proceso de enseñanza-aprendizaje de tipo procedimental, deben incluir:

- "Repetición y ejercitación reflexiva.
- Observación crítica.
- Imitación de modelos apropiados.
- Retroalimentación oportuna, pertinente y profunda.
- Establecimiento del sentido de las tareas y del proceso en su conjunto, mediante la evocación de conocimientos y experiencias previos.
- Verbalización mientras se aprende.
- Actividad intensa del alumno, centrada en condiciones auténticas, lo más naturales y cercanos a las condiciones reales donde se aplica lo aprendido.
- Fomento de la metacognición: conocimiento, control y análisis de los propios comportamientos".

Díaz Barriga, (2004:56)

El aprendizaje de contenidos actitudinal-valorales.- El conocimiento actitudinal-valoral denominado "*saber ser*", ha sido uno de los contenidos poco atendidos hasta hace una década en todos los niveles educativos y que hace referencia a las actitudes y los valores. Sin embargo, siempre ha estado presente en el aula, aunque sea de manera implícita u oculta. Es a partir de la última década del siglo pasado en que estos saberes se han incorporado de manera explícita en el currículo escolar desde el nivel básico hasta el universitario.

Las actitudes según Vendar y Levie : “Son constructos que median nuestras acciones y que se encuentran compuestos por tres elementos básicos: un componente cognitivo, un componente afectivo y un componente conductual”. (Díaz-Barriga 2004; 57) Las actitudes son experiencias subjetivas (cognitivo-afectivos) que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social. Las actitudes son un reflejo de los valores que posee una persona.

El valor es una cualidad por la que una persona, un objeto-hecho despierta mayor o menor aprecio, admiración o estima. Los valores pueden ser económicos, estéticos, utilitarios o morales. Puede decirse que la mayor parte de los proyectos educativos interesados en enseñar valores toman postura a favor de aquellos que se orientan al bien común, al desarrollo armónico y pleno de la persona, y a la convivencia solidaria en sociedades justas y democráticas. Se promueven los Derechos Humanos (libertad, justicia, equidad, respeto a la vida, etc.), así como en la erradicación de los antivalores (discriminación, autoritarismo, segregación, maltrato, explotación, etc.)

El aprendizaje de las actitudes es un proceso lento y gradual, donde influyen distintos factores como las experiencias personales previas, las actitudes de otras personas significativas, la información y experiencias novedosas, y el contexto sociocultural (las instituciones, los medios de comunicación y las representaciones colectivas). Muchas actitudes se gestan en el seno escolar sin ninguna intención explícita, por ello el profesor se vuelve un importante agente que ejerce su influencia para la promoción de actitudes positivas en los alumnos.

Algunas metodologías y técnicas didácticas que han demostrado ser eficaces para trabajar directamente con los procesos actitudinales son según Sarabia 1992, citado por Díaz-Barriga 2004: 58, las técnicas participativas (juego de roles, los sociodramas), las discusiones y técnica de estudio activo, las

exposiciones y explicaciones de carácter persuasivo (conferencistas de reconocido prestigio).

3.1.4.- Los procesos del aprendizaje

3.1.4.1.- Los esquemas

Si no se tienen como base de operación las estructuras organizadas de conocimiento del propio sujeto con las que entran en relación los nuevos "inputs" informativos introducidos a través del registro sensorial, no podrá darse el verdadero procesamiento de información, es decir, el aprendizaje. El nuevo material es procesado en términos del conocimiento ya almacenado en el sujeto. Esto significa que los conocimientos que se adquieren cobran significado desde las estructuras cognitivas organizadas, es decir, los esquemas del propio sujeto. La importancia de este conocimiento esquemático o de estructuras cognitivas organizadas es tal que, tanto los procesos de orden superior, como los simples procesos de razonamiento, dependen de las estructuras de conocimiento que el sujeto posee.

A estos esquemas o estructuras cognitivas organizadas llamadas por Bartlett, 1932, citado por Beltrán: "como patrones generales de conocimiento", se asimilan los nuevos conocimientos que, a su vez, se acomodan a los conocimientos nuevos, pudiéndose incorporar en otros esquemas de nivel superior. Estos esquemas, según Beltrán, están representados en la memoria en forma de *redes semánticas* complejas que se pueden utilizar independientemente o en relación a otros esquemas. "También llamadas guiones, son en realidad, componentes conceptuales centrales representados gráficamente por **nódulos** relacionados entre sí por diversos enlaces que indican relaciones diversas como rasgos, propiedades, funciones o tipos". (Beltrán; 1998: 24).

El conocimiento consiste pues en ideas o conceptos unidos por relaciones. Ahora bien, estas ideas, representadas en sus nódulos correspondientes y las relaciones establecidas entre los nódulos, pueden estar pobremente o densamente empaquetadas; pueden tener muchas rutas de acceso a ellas o muy pocas, pueden estar débilmente unidas y, por tanto disponibles pero difíciles de recuperar, o fuertemente unidas y, por lo mismo, fácilmente accesibles.

Los esquemas tienen también características muy precisas. Son claramente "idiosincráticos", ya que contienen un registro de experiencias individualizadas. La red de esquemas cognitivos abarca todo lo que la persona conoce, cree y siente, de sí mismo, de otras personas o sucesos en términos episódicos, semánticos o afectivos, y todo lo que uno sabe sobre la manera más eficiente de mantener los materiales informativos en la memoria, de resolver problemas, de trasladarse de un lugar a otro.

Los esquemas son además, flexibles, en el sentido de que un esquema puede sustituir a otro, y son sensibles al contexto, al no depender estrictamente de las condiciones bajo las cuales se produce el "input". "los esquemas abarcan, pues, la visión que el sujeto tiene del mundo, y dirige la organización perceptual y los procesos que suministran elementos informativos del ambiente; la información, a la vez, modifica el conocimiento esquemático." (Di Vesta, 1987; Beltran; 1998: 25)

3.1.4.2.- Las estrategias

Si la información que el sujeto aprendiz recibe a través del registro sensorial no se selecciona mediante *la estrategia de la atención*, existe el riesgo que dicha información no sea procesada y se pierda, o bien se procese aquella que no interesa y en poco tiempo se perderá también; es conveniente que dicha atención la interpretemos como la selección de los mensajes informativos que van a ser procesados de entre toda la información que llega al registro sensorial. En este

proceso de aprendizaje cobra importancia también *la estrategia de la motivación*, para centrar el interés y la atención del estudiante en la información que deseamos sea aprendida.

Cuando los mensajes informativos seleccionados han pasado a la memoria de corto plazo, dada sus limitantes de espacio y tiempo, es conveniente recurrir a dos estrategias, *la de repetición* y *la de organización*. La primera permite mantener el material informativo en la memoria de corto plazo de manera indefinida, facilitando además el transfer de esos contenidos a la memoria de largo plazo. La segunda consiste en organizar o agrupar los materiales informativos en unidades de orden superior, no más de nueve, en forma de patrones o palabras, con lo que la capacidad de almacenaje aumenta considerablemente. No olvidemos que durante la acción, manipulación o ejecución de la tarea es la memoria que esta activa, por eso se le conoce también como memoria de trabajo.

Cuando el material informativo se dirige de la memoria de corto plazo a la de largo plazo, es conveniente recurrir a *la estrategia de la elaboración*, para que la información entrante al relacionarse con los materiales informativos existentes en el registro del sujeto, sea más significativa. Esta estrategia elaborativa facilita la memoria a largo plazo al unir el nuevo material con los esquemas ya existentes, haciéndolos mas fáciles de recuperar.

3.1.4.3.- Modelos cuantitativo y cualitativo.

Si el núcleo principal del aprendizaje viene constituido por los procesos como instancia mediacional entre el "input" instruccional informativo y la ejecución del estudiante, el carácter del aprendizaje, sobre todo el carácter cuantitativo o cualitativo del aprendizaje, estará en función de los procesos o estrategias que se utilicen.

En este sentido y en congruencia con la concepción del aprendizaje aceptado "como construcción de significado", tiene una perspectiva cualitativa, en la que es posible manipular una variada gama de procesos y estrategias a fin de mejorar la calidad del aprendizaje.

Cuanto más intensamente procese el sujeto la información, más aprenderá. Sin embargo, de la manera en que procese los datos determinará el resultado del aprendizaje. Así, la repetición verbal de cada palabra en una tarea podrá conducir a una mejor ejecución en una prueba de reconocimiento verbal, mientras que la organización del material informativo (por ejemplo, la utilización de un mapa conceptual) podrá conducir a una mejor ejecución en una tarea que requiere hacer inferencias. De esta manera, se entiende que el entrenamiento de los procesos y estrategias, busca influir en la selección de un tipo de procesamiento adecuado para las metas apuntadas por el estudiante. Pero, en este caso, los efectos serán cualitativos, esto es, influirán en la clase de resultado de aprendizaje que se adquiere, y no meramente cuantitativos.

El modelo cuantitativo sugiere que la cantidad de atención prestada, la cantidad de organización y el número de elaboraciones puede afectar a la cantidad de aprendizaje. En cambio, el modelo cualitativo sugiere que los procesos atencionales pueden afectar a la selección de la información; los procesos de organización pueden afectar a las conexiones internas que se construyen dentro de esa nueva información y los procesos de elaboración pueden afectar a la integración y los procesos de elaboración, pueden afectar a la integración de la nueva información con la información ya existente entre las que se establecen conexiones externas. En síntesis, el modelo cuantitativo se centra en el número de nódulos o unidades de información que se adquieren; el modelo cualitativo, en cambio, se centra en qué módulos se alcanzan, cómo se relacionan con el conocimiento existente en el sujeto.

De esta forma, el aprendizaje depende de lo que el estudiante haga, es decir, de los procesos que ponga en marcha al aprender y, por tanto, de las estrategias que desarrollan esos procesos.

3.1.4.4.- Clases de procesos del aprendizaje.

Los resultados del aprendizaje dependen de los procesos sugeridos por el profesor y puestos en marcha por el estudiante mientras aprende, además el manejo de esos procesos pueden influir el modo de procesar la información. Ahora bien, ¿Cuántos y cuáles son los procesos para que se de el aprendizaje?

Existen diferentes clasificaciones que corresponde a diferentes investigadores: Gagné 1974; Cook y Mayer 1983, Thomas y Rohwer 1986, Shuell 1988, etc., sin embargo todos son coincidentes en el interés de identificar los procesos del aprendizaje para construir modelos de esos procesos, y luego, una vez comprendidos, enseñarlos a los estudiantes para mejorar así la calidad del aprendizaje.

Los procesos del aprendizaje tienen dos particularidades. La primera es que aunque cada uno de estos procesos constituye una parte esencial del aprendizaje, pueden realizarse de muchas maneras diferentes, dando lugar a estrategias que señalan objetivos o metas marcadas previamente por el sujeto o sugeridas como demandas de tarea. En segundo lugar esos procesos pueden ser iniciados dentro de la situación enseñanza- aprendizaje por el profesor o por el estudiante. Lo importante es que todos esos procesos sean ejecutados por el estudiante, tanto si es el alumno o el profesor el que asume la responsabilidad de activarlas.

La clasificación que se presenta a continuación, es la elaborada por Jesús Beltrán y en cierta forma es coincidente con el núcleo esencial de las

clasificaciones que ofrecen los diversos autores y representan una posición media. Los procesos significan para este autor sucesos internos que implican una manipulación de la información entrante. Estos procesos constituyen las metas de las diversas estrategias de aprendizaje. Las estrategias son conductas u operaciones mentales, es decir, algo que el estudiante hace en el momento de aprender, y que está relacionado con alguna meta. Se trata de conductos observables - directa o indirectamente - durante el aprendizaje.



Cuadro de procesos de Aprendizaje. (1998:43)

Sensibilización.- Este proceso representa el marco inicial del aprendizaje. Esta configurado por tres grandes procesos de carácter afectivo-motivacional: la motivación, la emoción y las actitudes.

El estudiante al iniciar el aprendizaje, tiene unas expectativas sobre lo que va a conseguir mediante las actividades del aprendizaje. Si el sujeto no está motivado, es necesario presentarle algunas expectativas sugerentes, realistas y sensatas que él puede conseguir si realiza adecuadamente la actividad del aprendizaje propuesto. El fracaso de muchos estudiantes proviene de una clara falta de motivación, sea por que no tienen interés, sea porque lo han perdido por una mala planificación instruccional o por una repetida experiencia de fracaso. Una buena técnica de intervención para potenciar la motivación de los estudiantes se encuentra en los *modelos atribucionales* que pretenden que la realización de la tarea sea ocasión para percibir o experimentar en el alumno que es competente y

que se dé la experiencia de autonomía, que el sujeto sienta que ejerce control sobre su entorno y su propia conducta, con lo que se eleva el auto-concepto, mejoran las expectativas de cara al futuro y surgen sentimientos positivos, porque el sujeto puede ya controlar el aprendizaje.

Por lo que se refiere a la emoción que se manifiesta a través de la ansiedad, en su vertiente activadora dinamiza los mecanismos del aprendizaje para recoger y procesar la información entrante, y en su vertiente inhibidora, puede disminuir, y hasta neutralizar, la eficacia de los recursos del sujeto a la hora de aprender. Por último, están las actitudes, en su triple consideración cognitiva, afectiva y conductual, que pueden ser un elemento facilitador (si la actitud del estudiante hacia el aprendizaje es positiva) o pueden ser una resistencia, caso de ser negativas o de rechazo hacia el profesor, el centro educativo o el aprendizaje de los contenidos escolares.

Para concluir podemos decir, que son tres los propósitos perseguidos mediante el manejo de la motivación escolar:

- “Despertar el interés en el alumno y dirigir su atención.-
- Estimular el deseo de aprender que conduce al esfuerzo y la constancia.
- Dirigir estos intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y la realización de propósitos definidos”.

Díaz Barriga(2004: 70)

Atención.- Una vez motivado el sujeto, comienza la actividad propiamente dicha de cara al aprendizaje; y comienza con la atención. Como al registro sensorial llega toda información sin limitación ninguna y el canal de procesamiento en la memoria es limitado y sólo se pueden presentar los contenidos informativos de uno en uno, necesariamente tiene que haber un mecanismo mental, ya se interprete como un filtro que seleccionará la parte del “input” que interesa procesar. Las estrategias de atención utilizadas determinan no sólo cuánta información llegará a la memoria sino sobre todo, qué clase de información va a

llegar. Se trata de una atención fundamentalmente selectiva que separa el material informativo relevante del material irrelevante. Cuando el estudiante atiende selectivamente a una parte determinada de la información presente en el registro sensorial, transfiere esa información a la memoria a corto plazo.

Adquisición.- En este proceso concurren tres sub-procesos: *la comprensión, la retención y la transformación*. El proceso de adquisición comienza con la selección o codificación selectiva mediante la cual se logra la incorporación del material informativo de interés para el sujeto. Una vez que el material ha sido atendido y seleccionado, el sujeto está en condiciones de darle sentido, de interpretarlo significativamente, es decir, de comprenderlo. Considero que éste es el momento más importante del aprendizaje, aquel en el que el sujeto construye significativamente su conocimiento.

Pero el aprendizaje significativo supone que el sujeto no se comporte pasivamente ante los datos informativos sino activamente, estructurando y organizando los materiales de manera que sean coherentes entre sí y coherentes con los conocimientos que almacena en su cabeza. Estas actividades constructivas hacen posible la comprensión del conocimiento. Comprender es pues generar su significado para los materiales que se van a adquirir. El cómo se produce esto ha sido objeto de discusión y existen modelos muy diferentes para dar una explicación.

Según Van Dijk y Kintsch:

“piensan que la comprensión implica la construcción de una especie de macroestructura de la información presente en el texto. La macroestructura construida por el sujeto es una síntesis del conocimiento nuevo y del conocimiento ya existente; es la macroestructura, más que el contenido literal, lo que se retiene en el aprendizaje significativo.”
(Jesús Bernal; 1998: 44)

“El proceso de comprensión significativa del material del aprendizaje se ve facilitado por la activación de una serie de estrategias que facilitan la selección, organización y elaboración de los contenidos informativos. Las

estrategias de **selección** separan lo relevante de lo irrelevante, facilitando así el acercamiento del sujeto a la comprensión. La estrategia de *organización*, subjetiva u objetiva, permite estructurar los contenidos informativos estableciendo conexiones internas entre ellos y, por lo mismo, haciéndolos coherentes. La *elaboración* establece conexiones externas entre el conocimiento recién adquirido y el conocimiento ya existente, haciéndolo especialmente significativo para el sujeto." (1998:43).

Para almacenar y retener los conocimientos, el sujeto cuenta con una serie de estrategias que facilitan la retención y el almacenamiento del material. Además de la organización y elaboración, se puede utilizar la estrategia de la *repetición*, que mantiene el material en un circuito permanente en la memoria a corto plazo y ayuda a transferirlo a la memoria a largo plazo.

En opinión de algunos autores, los conocimientos declarativos quedan representados en forma de redes semánticas en la memoria a corto y a largo plazo. El conocimiento procedimental queda representado en la memoria a largo plazo en forma de producciones (saber hacer). Con el paso del tiempo, es posible que el material almacenado sufra alguna deformación; bien en el sentido de consolidarse con el paso del tiempo. De hecho los conocimientos, una vez codificados y representados en la memoria a largo plazo, no se comportan de manera estática sino que sufren diversas transformaciones. A las que Piaget ha llamado proceso de acomodación.

Personalización y Control.- Este proceso es de los más olvidados en el aprendizaje, pero importante porque mediante él se refuerza la apropiación del conocimiento, pues es el momento en que el sujeto asume la responsabilidad del aprendizaje, asegura la validez y pertinencia de los conocimientos obtenidos, a la vez que explora nuevas fronteras al margen de lo establecido o lo convencional. "Llaman algunos a este proceso pensamiento disposicional porque esta relacionado con las disposiciones o tendencias que favorecen la activación del pensamiento crítico, reflexivo y original del aprendiz." Manzano, 1991 citado por (Bernal; 1998: 46)

Transfer.- Este proceso representa la esencia del verdadero aprendizaje ya que se mide por la capacidad del sujeto para trasladar los conocimientos adquiridos a contextos, estímulos o situaciones nuevas. Si el alumno aprende lo que es un triángulo, y lo sabe discriminar de un cuadro, debe poder apreciar la diferencia, cualquiera que sea el tamaño o el color del triángulo o del cuadrado. A este proceso de responder no solo al estímulo original del aprendizaje sino a distintos estímulos semejantes al original se llama generalización. Es conveniente que en la instrucción se le proporcione al sujeto diversidad de contextos prácticos donde el estudiante pueda ensayar su capacidad de transferencia.

Evaluación.- La evaluación tiene como finalidad comprobar que el sujeto ha alcanzado los objetivos propuestos. Es la confirmación de la expectativa establecida durante la motivación si el aprendizaje es positivo. La evaluación tiene dos connotaciones: una de justificación o gratificación por los resultados obtenidos; otra de valor informativo confirmando los objetivos alcanzados. De esta forma se cierra el circuito del aprendizaje que comienza con la apertura de unas expectativas (sensibilización) que ahora se confirman realizadas (evaluación).

Los procesos del aprendizaje aquí descritos –nos dice Beltrán– no se producen necesariamente en este orden sino que son interrecurrentes o interactivos. Constituyen en realidad, una cadena procesual cognitiva en la que los diversos momentos procesuales están íntimamente relacionados, y solo para efectos de elaboración mental y de aplicación instruccional, se pueden separar. “entre ellos se establece no solo una semejanza formal, sino una verdadera continuidad diacrónica (comienza con la atención y termina con la evaluación) y sincrónica, ya que en cada momento están implicados todos los procesos (se atiende, se comprende, se retiene, se recupera, etc.). Por otra parte, la relación entre los procesos es bidireccional, ya que la atención influye en la comprensión y la comprensión influyen en la atención, y lo mismo ocurre con el resto de los procesos o eslabones de la cadena” (Pérez y Beltrán, 1991; citado por Beltrán; 1998:47).

Estos procesos mentales pueden llevarse a través de actividades mentales muy diversas, dando lugar a estrategias más o menos eficaces que movilizan dichos procesos. La retención resulta notablemente favorecida si se utiliza una buena estrategia de organización o de elaboración del material. Y a la vez, la estrategia de organización se puede llevar a cabo mediante las técnicas de mapas conceptuales, de esquemas significativos o claves estructurales del contenido textual.

En virtud de que los procesos de aprendizaje, dada su naturaleza de constructor invisibles y encubiertos, son difíciles de evaluar y, por supuesto, de entrenar; se hace imprescindible recurrir a las estrategias que activan, desarrollan y favorecen esos procesos, y que además son más visibles, abiertas y operacionables y, por lo mismo susceptibles de enseñanza y entrenamiento. Luego entonces, suministrar y potenciar las estrategias de aprendizaje de un estudiante es por lo mismo asegurar la calidad del aprendizaje y, como no se trata de un nuevo contenido, sino de una habilidad que se mantiene una vez aprendida y se puede generalizar a otros momentos y situaciones, posibilita el verdadero aprendizaje, el aprender a aprender.

3.2.- El desarrollo de las habilidades docentes para la enseñanza de la Comprensión lectora.

Aunque es innegable el carácter individual y endógeno del aprendizaje escolar, éste no solo se compone de representaciones personales, sino que se sitúa asimismo en el plano de la actividad social y la experiencia compartida. El estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de manera sobresaliente, del docente y los compañeros de aula, en un momento y contexto cultural particular, en el ámbito de la institución educativa. Para los tiempos actuales, el rol del docente ya no puede reducirse a la de un simple transmisor de la información ni a la de un facilitador del aprendizaje, sino más bien "El docente debe constituirse en un organizador y mediador en el encuentro del

alumno con el conocimiento” (Díaz Barriga; 2004: 3). Esto nos dice que el docente juega un rol crítico en el aprendizaje de los alumnos, pues según la orientación y organización que le dé a la enseñanza, dependerá el aprendizaje que alcancen los estudiantes. ¿Qué tipo de enseñanza debe implementar el docente? Por principio diré que “no hay un único método más apropiado para alcanzar cada objetivo educacional” (Eggen y Kauchak; 2001: 16), pues depende en gran parte de las características del docente, pero independientemente de la formación profesional y competencia didáctica del profesor, debe identificarse con una enseñanza activa, la que podemos resumirla en los siguientes puntos:

- 1 "Señala metas claras para sus alumnos.
- 2 Selecciona estrategias en la enseñanza que permiten alcanzar más efectivamente las metas de aprendizaje.
- 3 Prevee ejemplos y representaciones que pueden ayudar a los alumnos a adquirir una comprensión profunda de los temas que están estudiando.
- 4 Exigen que los alumnos se comprometan activamente en el proceso de aprendizaje.
- 5 Guía a los alumnos cuando construyen la comprensión de los temas que estudian.
- 6 Monitorea cuidadosamente a los alumnos para obtener evidencias del aprendizaje.” (Eggen y Kauchak; 2001; 20).

Para que un docente logre cubrir en la enseñanza estas características, lógicamente estamos pensando de un docente comprometido con su trabajo, cuya formación le habilite el manejo de una serie de estrategias (de instrucción, de aprendizaje, motivacionales, de manejo de grupo, etc.). Flexibles y adaptables a las diferencias de sus alumnos y al contexto de su clase, de tal manera que pueda inducir (mediante ejercicios, ejemplos, demostraciones, pistas para pensar, retroalimentación, etc.) la transferencia de responsabilidad, la cual al inicio se deposita en el docente casi totalmente quien de manera gradual va cediendo o traspasando al alumno, hasta que éste logra un dominio pleno e independiente.

Así también acorde con estos lineamientos el enfoque que debe imprimirle a su enseñanza, debe ser el del constructivismo, de tal manera que su desempeño como tal se circunscriba en los siguientes parámetros:

- 1 "Es un **mediador** entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos: comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o **construcción conjunta** (co-construcción) del conocimiento.
- 2 Es un profesional **reflexivo** que piensa críticamente su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase.
- 3 Toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y está dispuesto al cambio.
- 4 Promueve **aprendizaje significativos**, que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos.
- 5 Presta una **ayuda pedagógica ajustada** a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran sus alumnos.
- 6 Establece como meta la **autonomía y autodirección** del alumno, la cual apoya en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes." (Díaz Barriga; 2004: 9)

Ahora bien, vista la enseñanza desde esta perspectiva, la función del docente diríamos que está resuelta, pero no es así, surge entonces la necesidad de alternativas para la enseñanza. Si los docentes van a ayudar a los alumnos a aprender, deben poder seleccionar y emplear estrategias de enseñanza que produzcan el aprendizaje.

3.2.1.- Alternativas de enseñanza

La lógica de que los docentes puedan usar diferentes estrategias de enseñanza para lograr distintos objetivos está siendo aceptada en la actualidad. Esto se justifica dado a que existe una gran diversidad de alumnos y contenidos.

"Si la enseñanza puede ser considerada como una tarea en la cual alguien (el docente) intenta ayudar a una o mas personas (los alumnos) a adquirir comprensión, habilidades o actitudes (la materia), cada uno de estos componentes afecta la forma del acto de enseñar" (Eggen y Kauchak; 2001; 21).

Con toda seguridad el docente es el factor más importante entre los que atañe a la cuestión de cómo enseñar. La selección de estrategias de enseñanza recae en él. Cómo enseña depende en gran medida de quién es. Los objetivos que elige, las estrategias que usa para alcanzar esos objetivos, la manera de relacionarse con los alumnos, todo depende de lo que traiga al aula como ser humano.

También está comprobado que las prácticas que fueron eficaces con un tipo de alumnos son ineficaces con otros. En gran medida, los alumnos son diferentes: difieren sus habilidades académicas, su medio, su interés y motivación. Además, la cultura de los alumnos, incluyendo los valores, las actitudes y las tradiciones de un grupo en particular, pueden influenciar en gran parte el aprendizaje. Todas estas diferencias individuales tienen influencia en la eficacia de una estrategia de enseñanza en particular.

Un tercer factor que afecta la elección de la estrategia de enseñanza por parte del docente es el contenido a enseñar. Por ejemplo: Está tratando de enseñar información fáctica en una clase, hacer que sus alumnos comprendan el proceso de asimilación en la segunda y hacer que desarrollen capacidades analíticas en la tercera. Como los objetivos son diferentes, las estrategias necesarias para alcanzarlos también lo son. Aún cuando los objetivos estuvieran relacionados, pero por ser diferentes, no es posible alcanzarlos al mismo tiempo.

3.2.2.- El enfoque de modelos de enseñanza

“Los modelos de enseñanza son estrategias prescriptivas diseñadas para cumplir metas de enseñanza particulares”. (Eggen y Kauchak; 2000: 24) son prescriptivas porque las responsabilidades del docente durante las etapas de planificación, implementación y evaluación de la enseñanza están claramente definidas. Cuando los docentes consideran un modelo, primero identifican lo que van a enseñar y luego eligen la estrategia para alcanzar ese objetivo. El modelo está diseñado específicamente para lograr un objetivo particular y determinará gran parte de las acciones del docente. Un modelo de enseñanza, entonces, es una especie de proyecto para enseñar.

Un modelo de enseñanza no es un sustituto de los conocimientos y habilidades básicos de la enseñanza. Un modelo no puede tomar el lugar de las cualidades fundamentales de un docente, como el conocimiento del tema, la creatividad y la sensibilidad con la gente. Es en lugar de eso, una herramienta para ayudar a los buenos docentes a enseñar más eficazmente haciendo que su forma de enseñar sea más sistemática y efectiva. Proporciona flexibilidad suficiente para dar lugar a que los docentes usen su propia creatividad. El modelo de enseñanza es un diseño para enseñar en el que el docente usa toda su capacidad y los conocimientos de que dispone.

3.2.3.- Procesamiento de la información.

Los objetivos educativos se han dividido típicamente en: afectivo, psicomotriz y cognitivo. Los objetivos de desarrollo emocional y social están en el área afectiva; la adquisición de habilidades de destreza manual y de movimiento se clasifican como psicomotrices y los objetivos cognitivos se refieren al desarrollo intelectual del alumno. Cada dominio es importante, pero en este apartado nos referiremos al cognitivo, porque se centra en el crecimiento intelectual del

individuo. El crecimiento en esta esfera incluye la adquisición de habilidades básicas como la lectura, la escritura y las matemáticas, así como el aprendizaje de hechos, conceptos y generalizaciones.

Dentro del dominio cognitivo hay un importante conjunto de objetivos llamados de *procesamiento de la información*, "que puede ser enseñado como la manera en que las personas unen y organizan la información del medio a fin de formar patrones útiles que puedan emplearse para explicar y predecir hechos de nuestra experiencia" (Eggen y Kauchak; 2001: 27). Los objetivos del procesamiento de la información se centran en la adquisición de conocimiento mediante un análisis de la información del mundo que nos rodea. Apunta al crecimiento intelectual que se logra mediante la investigación activa por parte del individuo. Esta teoría se basa en un movimiento del pensamiento psicológico que considera al alumno como un investigador activo del medio más que un recipiente pasivo de estímulos y recompensas. Smith nos dice: "El cerebro es considerado un órgano cuya función primaria es buscar, seleccionar, adquirir, organizar, almacenar activamente y, en el momento apropiado, recuperar y utilizar la información acerca del mundo" (Eggen y Kauchak; 2001:27).

Los psicólogos que postulan la tendencia del procesamiento de la información piensan que las estructuras cognitivas en las mentes de los alumnos pueden describirse de dos maneras diferentes: como **marcos conceptuales o esquemas**. La primera se interpreta como una red de ideas organizada e interconectada, por ejemplo el marco del concepto "perro" que tiene un niño que cría o tiene un perro es diferente del de un niño que no tiene ninguno cerca. El primer niño tiene un marco o red mas amplia o compleja con muchos puntos donde conectarle nueva información y como resultado almacena más información en la memoria. La segunda (esquemas), describe el conocimiento como conjunto de ideas, relaciones y procedimientos interconectados, dinámicos y útiles.

Cuando una nueva información se agrega al conocimiento ya existente en nuestra memoria, vista ésta como redes o esquemas, entran en juego la memoria a corto plazo, primero y después la memoria a largo plazo. La calidad de este procesamiento determina con cuanta efectividad la información queda almacenada en la memoria a largo plazo y con cuanta facilidad podemos recobrarla un tiempo después. Al decir "calidad", me refiero a que si en este proceso el maestro logra que el alumno transforme esa información en ideas significativas, estará llegando a la esencia del procesamiento de la información. "El procesamiento que enfatiza la significación es superior como forma de almacenar información que la simple memorización" (Eggen y Kauchak; 2001: 32). La significatividad la definen estos investigadores como: Al número de conexiones o asociaciones entre una idea y otras ideas. Cuanta más conexiones haya, mas significativa será la idea.

3.2.4.- Habilidades esenciales de enseñanza.

"Las habilidades esenciales de enseñanza se pueden describir como las actitudes, habilidades y estrategias decisivas del docente necesarias para fomentar el aprendizaje del alumno." (Eggen y Kauchak; 2001: 47). Son análogas a las habilidades básicas que nos permiten leer, escribir y realizar operaciones matemáticas para manejarnos bien en el mundo.

A continuación y de manera breve haremos referencia de esas habilidades esenciales que, según Eggen y Kauchak debemos reunir los docentes.

3.2.4.1.- Características del docente

Los docentes ponen el tono emocional a la clase, diseñan la enseñanza, implementan actividades de aprendizaje y evalúan el progreso de los alumnos. Su orientación en la enseñanza es decisiva en este proceso. Cuatro características

son esenciales para fomentar un clima que incremente el aprendizaje y la motivación:

- 1 Transmitir entusiasmo a los alumnos a través de su voz, gestos, actitudes y energía.
- 2 Modelización: procurar que sus alumnos le imiten en todo lo positivo de sus actos.
- 3 Calidez y empatía: demostrar que se interesa por el alumno como persona; empatía es la capacidad del docente para comprender cómo se siente el alumno, sus puntos de vista, etc.
- 4 Expectativas positivas del docente hacia sus alumnos: son inferencias que los docentes hacen acerca de la conducta futura o de los logros académicos de sus alumnos, basados en lo que saben ahora de ellos.
- 5 Trato diferenciado a sus alumnos, que estimule la motivación y los logros.

3.2.4.2.- Comunicación del docente

Es importante que los docentes se comuniquen con claridad, por lo que es necesario que esa comunicación se manifieste en los siguientes elementos:

- 1 Terminología precisa: significa que los docentes definen las ideas claramente y eliminan términos vagos en las presentaciones y en las respuestas a las preguntas de los alumnos.
- 2 Discurso conectado: Significa que la clase del docente es temática y conduce a un punto.
- 3 Señales de transición: El empleo de afirmaciones verbales que comunican que una idea termina y otra comienza.

- 4 **Énfasis:** Es una alerta a los alumnos acerca de la información importante en una clase y puede ocurrir mediante una conducta verbal u oral o por repetición.
- 5 **Lenguaje y conocimiento del contenido:** debemos verificar nuestro discurso para asegurar que nuestras presentaciones sean tan claras y lógicas como sea posible. Debemos comprender perfectamente el contenido que enseñamos.

3.2.4.3.- Organización y orden en la clase

Si hay organización, podemos esperar orden en la clase. La organización comprende una buena administración del tiempo, el empleo oportuno de los materiales y agotar el tema en el tiempo establecido. Orden en el aula no significa que el docente exponga para alumnos pasivos. Orden significa que los alumnos pasen tanto tiempo como sea posible concentrados en aprender.

3.2.4.4.- Alineamiento de la enseñanza

Se refiere a la coherencia entre los objetivos y las actividades de aprendizaje, por lo que se mencionan los elementos que la caracterizan.

- 1 **Foco introductoria.**- Al conjunto de acciones que el docente efectúa al comienzo de la clase, diseñado para atraer la atención de los alumnos y hacerlos entrar a la clase. Su función es más motivacional.
- 2 **Foco sensorial.**- Es el empleo de estímulos-objetos concretos, figuras, modelos, materiales expuestos en retroproyector e incluso información escrita en el pizarrón par mantener la atención. Cuanto más concretos y atractivos sean los materiales, mejor servirán como formas de foco sensorial.

- 3 **Retroalimentación.-** Es información acerca de la conducta actual que puede emplearse para mejorar el desempeño futuro. Debe ser inmediata, específica y proveedora de información.
- 4 **Monitoreo.-** Es el proceso de chequeo constante de la conducta verbal y no verbal para obtener evidencias de progreso en el aprendizaje.
- 5 **Revisión y cierre.-** Resume el trabajo anterior y forma una conexión entre lo que se aprendió y lo que viene. El cierre es una forma de revisión que tiene lugar al final de la clase.

3.2.4.5.- Preguntas

Hacer preguntas es una de las habilidades para enseñar eficazmente. Mediante ellas un docente puede ayudar a los alumnos a establecer relaciones, asegurar el éxito, hacer participar a un alumno con pocas ganas, inducir a la participación a estudiantes desatentos y mejorar la autoestima de los alumnos. Las preguntas eficaces tienen cuatro características:

- 1 **Frecuencia.-** lo determina la misma necesidad de desarrollo de la clase. Aumenta el compromiso del alumno y a su vez aumenta los logros. Ayuda a mantener el foco sensorial.
- 2 **Distribución equitativa.-** El uso de un patrón de preguntas en el que todos los alumnos de la clase son llamados de manera tan equitativa como sea posible.
- 3 **Apuntalamiento.-** Es una pregunta o consigna del docente que sonsaca la respuesta del alumno si éste no ha respondido o ha dado una respuesta incorrecta o incompleta. Es decir, que con sus propios recursos se le ayuda a que encuentre la respuesta correcta.

3.2.5.- Enseñar para el pensamiento y la comprensión.

Si bien las habilidades esenciales de enseñanza son indispensables que el docente las observe para lograr una "enseñanza eficaz", los docentes expertos van más allá de este umbral para conseguir clases que ayuden a los alumnos a adquirir una comprensión profunda y completa de los temas que estudian. ¿Qué quiero decir con esto? Que es tan importante el dominio de esas habilidades esenciales de enseñanza, como el que el docente pueda enseñar a pensar a los alumnos.

Es necesario que el docente organice y desarrolle su clase en donde haga participar a los alumnos mediante preguntas interactivas, por ser un proceso mucho más complejo y exigente de memoria a corto y largo plazo. Organizar el contenido de manera que pueda formular la pregunta adecuada en el momento adecuado para ayudar al alumno que perdió el hilo o para encauzar la clase cuando se ha desviado el objetivo original. Todo esto debe hacerse mientras se llama a los alumnos equitativamente, se hacen las preguntas antes de identificar al alumno que va a responderlas, se buscan focos de confusión y se mantiene el orden en la clase. Entre más practique este sistema, el docente logrará alcanzar la "automaticidad", entendida ésta como: "sobre aprender la información y las habilidades hasta el punto de que se pueda acceder a ellas o se las pueda usar con poco esfuerzo mental" (Bloom, 1986; Case, 1978, citado por Eggen; 2000: 68).

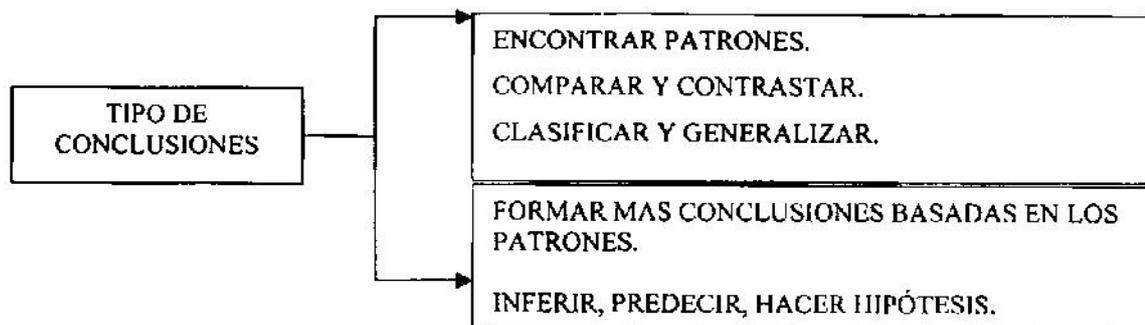
Así también debemos procurar que el alumno adquiera conocimiento generativo, "que es el conocimiento que puede ser usado para interpretar nuevas situaciones, para resolver problemas para pensar y razonar y para aprender" (Resnick y Klopfer; 1989: 5). El conocimiento generativo es sinónimo de comprensión profunda e implica aprender tanto contenidos como habilidades de pensamiento. Adquirir conocimiento generativo significa enseñar contenidos y habilidades de pensamiento al mismo tiempo. La retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento sólo puede lograrse mediante experiencias de

aprendizaje, en las que los alumnos piensan acerca de y con lo que están aprendiendo. No se trata de enfatizar el contenido o enfatizar la habilidad de pensamiento. No se puede profundizar ninguno de los dos sin el otro. Sin poner el acento en el pensamiento es casi imposible la comprensión profunda del contenido.

3.2.5.1.- El pensamiento de nivel superior

“Es la generación de conclusiones basadas en la evidencia. Las conclusiones existen en dos formas primarias: encontrar patrones (conclusiones inductivas) y dar opiniones basadas en esos patrones (conclusiones deductivas)” (Eggen y Kauchk; 2001: 72).

La evidencia para una conclusión remite a datos o pruebas. La forma de evidencia más común es el hecho o la observación. Si el pensamiento de nivel superior es formar conclusiones basándose en la evidencia, la información obtenida mediante la memorización y las conclusiones formadas sobre la base de la creencia, la autoridad o la emoción –sin la evidencia que lo respalde– no es pensamiento de nivel superior.



Tipos de conclusiones según Eggen y Kauchak, 2001- 72.

a) **Conclusiones formadas inductivamente.**- encontrar patrones basándose en casos específicos.

La búsqueda y la descripción de patrones es tal vez, el proceso más importante que existe en el mundo de la ciencia. Las leyes que aprendimos en física, es un ejemplo de los muchos patrones que se han encontrado como producto de la investigación y observación de evidencias. El proceso de la búsqueda de patrones se extiende a todas las disciplinas, por lo que enseñar o guiar a los alumnos a identificar patrones en la vida cotidiana o en una clase a través de evidencias o ejemplos, es por donde debemos inducir a los alumnos a encontrar esas conclusiones.

b) **Conclusiones formadas deductivamente.**- inferencias, predicciones e hipótesis.

La formación de patrones es valiosa, tanto para comprender el mundo como para el proceso de pensamiento, porque los patrones proveen la base para conclusiones específicas.

- Si dado un patrón que dice: los alimentos bajos en calorías y sodio son mas sanos que los de altos niveles de grasa y sodio. Teniendo como evidencia a la granola con cero gramos de grasa, cereal con 2 gramos y 290 gramos de sodio. Llegaremos a la conclusión por "inferencia" de que la granola es mejor que el cereal.
- Si el siguiente patrón me dice: la lluvia es más probable bajo condiciones de alta humedad y baja presión atmosférica. Y el servicio meteorológico reporta 98% de humedad con presión atmosférica baja, como evidencias; llegaremos a "predecir" como conclusión que esta tarde llevará.
- Si un patrón sociopolítico nos dice que: las condiciones de marginación, pobreza extrema, son causas de convulsiones sociales en países latinoamericanos, y las evidencias en

Chiapas revelan altos índices de analfabetismo, pobreza, marginación y exclusión del desarrollo de varios municipios; contamos con elementos para formular una “hipótesis” de que en Chiapas existen condiciones de un estallido social en las regiones marginadas.

Las preguntas del docente en una clase son una herramienta poderosa que puede ser usada para promover la formación por parte del alumno de conclusiones específicas defendibles. Preguntas como ¿Por qué?, ¿Cómo lo sabes?, ¿En qué basas eso?, ¿Qué te hizo decir eso? y ¿Qué pasaría si...? Requieren que el alumno dé evidencias para sus conclusiones. Sin embargo, estas preguntas son poco comunes en las aulas.

3.2.5.2.- El pensamiento crítico

“Es el proceso de estimar conclusiones basándose en la evidencia a través de varias formas:

- a) Confirmación de conclusiones con hechos.
- b) Identificación de tendencias, estereotipos, clichés y propaganda.
- c) Identificación de suposiciones implícitas.
- d) Reconocimiento de sobregeneralizaciones y subgeneralizaciones.
- e) Identificación de información relevante e irrelevante.” (Eggen y Kauchk; 2001: 78).

Al igual que las conclusiones basadas en la evidencia, las oportunidades de practicar el pensamiento crítico son comunes en la vida cotidiana y por supuesto en el aula. Debemos cuidarnos de aquellas evidencias que una persona considera válidas o de que los comentarios acerca de otras personas se basen en hechos más que en insinuaciones.

Los procesos que realiza la mente para desarrollar el pensamiento de nivel superior y el pensamiento crítico, Eggen y Kauchk les llaman *procesos cognitivos*

básicos y son partes constitutivas fundamentales del pensamiento. Son nuestras herramientas para pensar. El uso de los procesos básicos y el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico requiere de altos niveles de discernimiento y conciencia de nuestra parte y de ciertas actitudes o disposiciones o *hábitos de la mente*.

"PROCESOS

OBSERVACIÓN

Encontrar patrones y generalizar.

Formar conclusiones
Basadas en patrones.

Estimar conclusiones
Basadas en evidencias
(pensamiento crítico)

SUB PROCESOS

Comparar y contrastar
Clasificar

Inferencias
Predicción
Hipótesis

Confirmar conclusiones con hechos.
Identificar inclinaciones, estereotipos,
 clichés y propaganda.
Identificar suposiciones implícitas.
Reconocer sobregeneralizaciones y
subgeneralizaciones.
Identificar información rele vante e
irrelevante".

Procesos básicos de pensamiento. (Eggen y Kauchk; 2001: 80).

3.2.5.3.- La metacognición

Es la conciencia de y el control sobre nuestros procesos cognitivos, según Nikerson. Cuando el estudiante tiene conciencia del proceso de pensamiento que esta aplicando durante el aprendizaje de manera que puede autorregularlo, significa que ha alcanzado el nivel de la *metacognición* como proceso de pensamiento, y no importa que al principio lo logre con ayuda del docente, pues con la práctica podrá dominarla hasta hacerse independiente.

Finalmente, tal vez lo más importante en los procesos de pensamiento sean las actitudes, las disposiciones, las inclinaciones o los *hábitos mentales*, que esperamos desarrollar en nuestros alumnos. La habilidad de usar evidencia, por

ejemplo no se limita a recordarles continuamente a los alumnos que es necesaria, Uno de nuestros objetivos es que el alumno se "incline" a usar la evidencia sin que se lo recuerden. Estas inclinaciones se desarrollan con el tiempo sí los alumnos tienen experiencias repetidas en las que se requieren de evidencia. La enseñanza para el pensamiento se debe inculcar en todo el currículum. Algunas actitudes e inclinaciones asociadas con el pensamiento de nivel superior y con el pensamiento crítico que podemos desarrollar con nuestros alumnos, son:

- 1 "Deseo de estar informado
- 2 Inclinación a ser reflexivo
- 3 Tendencia a buscar evidencias
- 4 Inclinación a buscar relaciones
- 5 Deseos de conocer ambas caras de un asunto.
- 6 Actitud abierta
- 7 Escepticismo saludable
- 8 Tendencia a reservarse el juicio
- 9 Respeto por las opiniones de los demás
- 10 Tolerancia hacia la ambigüedad". (Eggen y Kauchk; 2001: 83)

La enseñanza para el pensamiento y para la comprensión profunda del contenido no se pueden separar y los docentes expertos enseñan los dos a la vez. Enfatiza altos niveles de compromiso por parte de los alumnos y promueve la discusión en clase. Desalienta la enseñanza basada en la memorización y la exposición por parte del docente, desalienta la formación de alumnos pasivos y la adquisición de conocimiento en forma de conceptos aislados.

3.3.- La comprensión de textos como innovación educativa.

La innovación no deja de ser un fenómeno complejo, nos dicen González y Escudero; (1986: 12,) toda vez que sus demarcaciones no son precisas, susceptible de muchas interpretaciones y perspectivas, que supone referirse a un ámbito de estudio y de una parcela de la realidad educativa influida por una amplia red de dimensiones políticas, sociales, escolares, personales, estructurales, incluso simbólicas, en las que se generan procesos y acciones difícilmente delimitables con precisión y univocidad.

Por esa razón, cuando hablamos de cambio educativo, es muy común recurrir a diferentes términos, tales como: reforma, mejora, cambio, innovación, renovación, etc., Sin embargo parece haber cierto consenso en considerar que "una reforma es un cambio a gran escala, mientras la innovación lo sería a un nivel más concreto y delimitado" González y Escudero 1986-13. Desde este punto de vista están hablando de cambios a gran escala que afectan a la política educativa, a los objetivos, estrategias y prioridades de todo un sistema educativo, en tanto el término *innovación* se refiere a cambios a menor escala o más concretos "un intento más puntual para mejorar o modificar determinados aspectos del proceso de educación" nos dice (Sack; 1981:46). Esto es una intervención más centrada en la práctica educativa que en el sistema educativo, como un todo estructural, en el cual se desarrolla y está inserta dicha práctica.

Pero la innovación, para que pueda considerarse como tal, Marklund al respecto nos dice: "ha de suponer un cambio cualitativo en las prácticas educativas." (González y Escudero; 1986: 14). El elemento cualitativo le da mas profundidad esta concepción y nos hace pensar que toda innovación estaría mas relacionada con los procesos educativos y sus contextos más inmediatos de funcionamiento, pero no como cambios aislados, sino que al darse "la mejora de un elemento del sistema educativo, aún conscientes de la débil articulación interna

del mismo, incidirá probablemente sobre otros elementos y dimensiones" (González y Escudero; 1986: 14).

Si bien estamos estableciendo que reforma se refiere mas bien a cambios estructurales e innovación a cambios internos y cualitativos en el sistema educativo, conceptualmente no debemos pensar como instancias separadas toda vez que en alguna medida se implican mutuamente.

Por tanto al hablar de innovación, nos estaremos refiriendo con ello a "la serie de mecanismos y procesos más o menos deliberados y sistemáticos por medio de los cuales se intenta introducir y promocionar ciertos cambios en las prácticas educativas vigentes" (González y Escudero; 1986: 14).

3.3.1.- Qué y por qué queremos innovar.

La innovación que pretendo implementar, esta centrada en la práctica educativa del docente, entendida ésta como el conjunto de decisiones y acciones que asume y realiza el profesor en el aula para propiciar el aprendizaje en los alumnos. Ahora bien, si el propósito de la guía didáctica es lograr que los estudiantes de bachillerato mejoren sus habilidades de comprensión lectora en la asignatura de Historia Universal mediante estrategias de aprendizaje, es evidente considerar su carácter multidimensional de la innovación, al respecto nos dice: "la innovación, viene constituida por un conjunto de ideas y concepciones, estrategias y prácticas, contenidos y direccionalidades de cambio, redefiniciones de funciones de los individuos involucrados y recomposiciones organizativas de la escuela". (González y Escudero; 1986: 17), en este sentido, cambiar nuestra práctica educativa implica la reconceptualización de los procesos de la enseñanza del aprendizaje, la comprensión y la evaluación, a la luz de las nuevas teorías que las sustentan; de los métodos, técnicas y organización de la enseñanza; del enfoque, procesos y modalidades del aprendizaje; de las nuevas conductas que observarán y de las relaciones que mantendrán docentes y alumnos; de los materiales a los

que se recurrirán, o se elaborarán; de la preeminencia de la evaluación cualitativa sobre la cuantitativa; del contenido, los propósitos generales y particulares de la asignatura y su redimensión curricular, etc. Pero esta multidimensionalidad de la innovación cobrará su auténtico significado en la práctica. ¿Qué me impulsa para hacer realidad esta empresa? En primer lugar llevar al terreno de la práctica los conocimientos y las ideas innovadoras que he ido aprendiendo en el post-grado, como un primer paso de investigación docente, esperar los resultados y continuar pero con la participación de otros docentes que compartan las mismas inquietudes. En segundo lugar, fomentar una nueva cultura del docente, que no siga haciendo la función de transmisor de información, desentendiéndose de las dificultades de aprendizaje de los alumnos, sino que como parte de su práctica docente, les enseñe las habilidades de la lectura comprensiva a través de las estrategias de lectura en la asignatura de Historia Universal y puedan aplicarlas en otras asignaturas y más tarde en la universidad, es decir, tratar de que logren "aprender a aprender", sin pretender suplantar al maestro de español o de taller de lectura. Independientemente de que la lectura la practiquen no como un requisito escolar, sino como una actividad cotidiana, placentera y significativa.

Por supuesto que esta decisión surgió a raíz del análisis y reflexión de los bajos resultados de la evaluación del aprendizaje de los alumnos y más tarde al comprobar a través de las encuestas y entrevistas con los propios alumnos, de la existencia entre otras causas de la problemática de la lectura comprensiva que les afecta el aprendizaje. Sólo el 38% de los encuestados reconocen que sí hacen sus lecturas de estudio que les piden sus maestros, en cambio el 61% reconocen hacerlo "a veces" o simplemente "no". En cuanto a la forma de lectura que realizan, el 54% dice leerla varias veces, para comprenderla, el 19% de éstos dice además subrayar las palabras o ideas principales. Un 20% elaboran esquemas o diagramas conceptuales de la lectura; el 10% dice comentarla con otra persona y un 15.7% recurre a la memorización. Esta información nos está revelando que ninguno de ellos aplica más de una estrategia o técnica de lectura comprensiva, si

bien la aplican en una de las fases del proceso de comprensión lectora, según la teoría de (Sánchez Miguel; 2000: 81), pero no de manera sistemática ni completa.

Este fenómeno se hace evidente cuando el estudiante no puede desenvolverse en el desarrollo de un tema en específico mediante una exposición oral o un resumen escrito. En otros casos por su falta de participación en clase al no haber logrado la comprensión de la lectura.

A corto plazo, este problema les afecta en su aprendizaje en todas sus asignaturas, reflejándose en sus evaluaciones, y a largo plazo, la trascendencia que esta dificultad tendrá, de no llegarla a superar en este nivel, repercutirá en sus estudios universitarios, si no es que en toda su vida.

3.3.2.- Dimensión contextual de la innovación.

La escuela preparatoria número uno del Gobierno del Estado, turno vespertino, se encuentra ubicada en la parte oriental de la ciudad, limitante con dos colonias residenciales, El Retiro y La Palmas colindan con ella, el Asilo de ancianos y el Seminario Diocesano de la iglesia católica, sin embargo pocos jóvenes de estas colonias asisten a este plantel, la mayoría lo hace en otros planteles matutinos y en colegios particulares. La población escolar que está inscrita en esta institución proviene de hogares de clase media en su mayoría, aproximadamente 10% son padres de familia con estudios universitarios, 25% bachilleres, 30% con estudios de educación secundaria, 25% con educación primaria y un 10% de tutores analfabetas. Su condición de clase social permite catalogarlos con regular o muy baja solvencia económica, dado que en su mayoría pertenecen a la clase media y media baja integrada por profesionistas, burócratas, profesores, taxistas, artesanos, comerciantes en pequeño, obreros, asalariados. Una minoría manifiesta pertenencia a determinado partido político, con diferentes ideologías políticas que en ningún momento han representado una amenaza para la estabilidad de la escuela. Las relaciones de la Dirección de la escuela y los

docentes con los alumnos y padres de familia se han mantenido buenas durante mucho tiempo. Sin embargo el problema del analfabetismo funcional en ellos es muy elevado, pues el factor económico no les permite adquirir libros de cualquier tipo, si acaso, periódicos de manera ocasional, de modo que este fenómeno genera una influencia negativa en el entorno familiar y social de los estudiantes de este plantel, que trasciende a su vida escolar. Además de la fuerte influencia contra la lectura que ejercen en los jóvenes, los medios de comunicación como la televisión, toda vez que les parece más cómodo estar frente a la televisión que esforzarse por leer un libro.

3.3.3.- Dimensión Institucional de la Innovación

Como ya lo habíamos señalado en apartado anterior, esta escuela a transitado por un proceso de innovación curricular desde el año de 1992 a la fecha, implantándose primeramente el proyecto curricular denominado el Bachillerato Único con Áreas de Formación (BUCAF) de 1992 al 2000. Mas tarde el proyecto del Bachillerato Propedéutico y Profesional de Educación Media Superior (BAPPEMS) con modalidad bivalente y con asignaturas de capacitación para el trabajo vigente del 2000 al 2003. A partir de éste último año se convierte en Proyecto Curricular de Educación Media Superior (PROCEMS), en el que se actualizaron y reformaron los programas de estudio, manteniendo la misma estructura curricular, pero con una mayor intervención docente en el proceso de innovación hasta la actualidad. De la investigación realizada, para valorar hasta qué punto, el tema de la comprensión lectora como contenido curricular está contemplado en la línea curricular de Lenguaje y Comunicación. La conclusión a que llegué es de que, si bien en los programas de Taller de Lectura I, II, III y IV; Español I y II, el tema de la comprensión lectora no está explícitamente contemplado, pero sí de manera implícita en todas las unidades, dependiendo su tratamiento del énfasis e interés que cada docente le de en sus respectivas clases.

En cuanto a la planta docente, aproximadamente un 75% ha participado activamente en la innovación curricular. Los profesores del área de Humanidades, Histórico-Sociales y de Taller de lectura, reconocen que uno de los problemas que afecta a los alumnos en su aprendizaje, es la deficiencia de lectura comprensiva, ya sea porque no han logrado dominarla, no han sido motivados para aprenderla, o los mismos docentes no le prestan interés a este problema y lo desdeñan, de manera que el problema siempre ha existido y nada se ha hecho para superarlo. Desde éste ámbito, es mi interés, intentar, sin ser profesor de Taller de Lectura ni de Español, pero con un gran entusiasmo como docente, llevar a cabo este proyecto de innovación educativa que contribuya a una nueva cultura docente, propiciando a través de las estrategias de aprendizaje, que los alumnos aprendan las habilidades de la comprensión lectora, de manera que bajo la guía del docente, y en la medida que los alumnos vayan dominándolas, se conviertan paulatinamente en lectores autónomos e independientes, aptos para el aprendizaje no sólo de nuestra asignatura, sino de las otras que ellos cursan.

No está por demás señalar que, en muchos casos, toda estrategia de mejora educativa, pensaba al margen de lo que está ocurriendo en las escuelas y planificadas desde el exterior de la misma, difícilmente se materializarán en prácticas innovadoras.

"A ello se debe que en los últimos años existe toda una corriente en el campo de la innovación desde la que se postula la necesidad de promover el cambio desde dentro de las escuelas, con apoyo externo pero muy atento a los problemas y necesidades surgidas en el seno de la propia organización escolar". (Neale y Bailey; 1981, citado por González y Carrero; 1986: 23).

Por otra parte no debemos ignorar que toda dinámica de cambio educativo es un proceso de lucha con las múltiples realidades de las personas que participan en la puesta en práctica del mismo. Esa realidad personal está conformada por los modos de actuar, estructuras de pensamiento, creencias, conocimiento práctico, etc. de los maestros. Connelly nos dice: "El profesor no es solo un ejecutor de innovaciones impuestas o creadas por el mismo, sino mas bien

un agente curricular". (González y Carrero 1986:25), que actúa como mediador entre un nuevo currículum y su situación real de la clase. Él interpreta y redefine el cambio a la luz de su propio conocimiento práctico, de su modo de pensar y concebir la enseñanza.

3.4.- El proceso de la comprensión de textos bajo las estrategias de enseñanza aprendizaje.

La comprensión de textos es considerada por Colomer.

"Como una actividad constructiva porque durante el proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimiento, sino la construcción de una representación lo más fiel a partir de los significados sugeridos por el texto, utilizando todos sus recursos cognitivos pertinentes y aprovechando todos los índices y marcadores psicolingüísticos que se encuentran en el discurso escrito". Díaz Barriga, Aguilar y Solé (2004:275)

Dicha construcción la elabora a partir de la información que le proporciona el texto, pero fuertemente enriquecida por las interpretaciones, inferencias e integraciones que el lector incorpora con el propósito de lograr una representación fiel y profunda de lo que el autor quiso comunicar. Por tanto es imposible esperar que todos los lectores, que leen un mismo texto puedan lograr una representación idéntica, porque dependerá de las interacciones complejas que ocurran entre las características del lector, del texto y del contexto. Por ello se considera también al proceso de comprensión de lectura una actividad esencialmente interactiva.

3.4.1.- Procesamiento interactivo.

¿Qué procesos cognitivos se ponen en acción cuando queremos comprender un texto y a qué niveles se producen o manifiestan durante la lectura?

Para dar respuesta a este planteamiento trataré de describir en base a la teoría estructural del procesamiento de la información de lo que ocurre en nuestra mente cuando leemos con la finalidad de comprender un texto. Ya en capítulo anterior he abordado este punto desde la perspectiva del aprendizaje, ahora le haré enfocado a la comprensión lectora.

Para comprender un texto se requiere que el lector realice actividades de *microprocesamiento* y *macroprocesamiento*. Las actividades de microprocesamiento o macroprocesos, son de ejecución relativamente automática, y se refiere a los sub-procesos de codificación, descodificación y coherencia local entre proposiciones. Solamente cuando el lector tiene dificultades en este nivel (microestructural) del texto, se percata de su existencia. Los microprocesos involucrados en este nivel de la comprensión son:

- "El reconocimiento de las palabras escritas en los enunciados.
- La identificación o construcción de las proposiciones (ideas) a partir de los enunciados del texto.
- La vinculación de las macroproposiciones entre sí, encontrado el hilo conductor entre ellas: coherencias local entre ellas.
- Inferencias-puente necesarias para la vinculación e integración de los proposiciones". (Díaz Barriga; 2004: 277).

Estas actividades de microprocesamiento hacen posible construir la *microestructura* del texto, es decir, desde la identificación de palabras, construcción de proposiciones y de relacionarlas semánticamente. Lo cual ya le estamos agregando una buena dosis de conocimientos previos en estos eventos. En este momento el lector encuentra legible el texto, lo lee con cierta fluidez porque tiene coherencia que le da sentido y lo hace inteligible. Pero para la comprensión del texto no es suficiente.

Las actividades de *macroprocesamiento* o *macroprocesos*, son aquellas que tienen que ver con la construcción de la *macroestructura textual* (representación semántica abstracta y global del texto) y del *modelo de la situación* derivada del texto (modelo mental análogo a las situaciones descritas en el texto)

Los macroprocesos son actividades relativamente conscientes, dependiendo de factores como la complejidad del texto y el propósito del autor. Los macroprocesos más relevantes son:

- La aplicación de las macroreglas (supresión, generalización y construcción) al tejido microestructural (puede ser recursiva)
- La identificación de las macroproposiciones (jerarquización de las ideas del texto).
- La integración y construcción coherente del significado global del texto (coherencia global), a partir de las macroproposiciones: elaboración de la macroestructura.
- La aplicación de inferencias basadas en el conocimiento previo.
- La construcción del modelo de la situación.

La macroestructura constituye una representación sintética de lo más esencial del texto. Como la conjunción de las ideas (explícitas e implícitas) más importantes que se incluyen en el texto. La micro y macroestructura constituye lo que se le denomina *texto base*.

Todo texto posee una organización sobre cómo se presenta la información escrita en su estructura global. A este nivel de organización del texto en cuanto a su forma se le conoce como *superestructura retórica*. Es la actividad que nos permite integrar todas las ideas (proposiciones) en un esquema jerárquicamente organizado. El conocimiento que el lector tenga sobre las distintas superestructuras textuales (narrativa o expositiva) le ayuda significativamente a mejorar la comprensión y el recuerdo del texto.

La construcción del *Modelo de la situación* no es una representación textual o proposicional, sino la creación de un posible mundo análogo a partir del texto, en donde intervienen en forma decisiva los conocimientos previos y las actividades inferenciales que el lector realiza. Como su nombre lo dice, modelar una situación similar al que se ha planteado en el texto, es pues una operación

cognitiva a un nivel más complejo y quizá el más determinante para la comprensión del mismo.

Se reproduce en el siguiente diagrama el proceso que incluye los componentes implicados en la lectura, tomado de Orrantía y Sánchez:

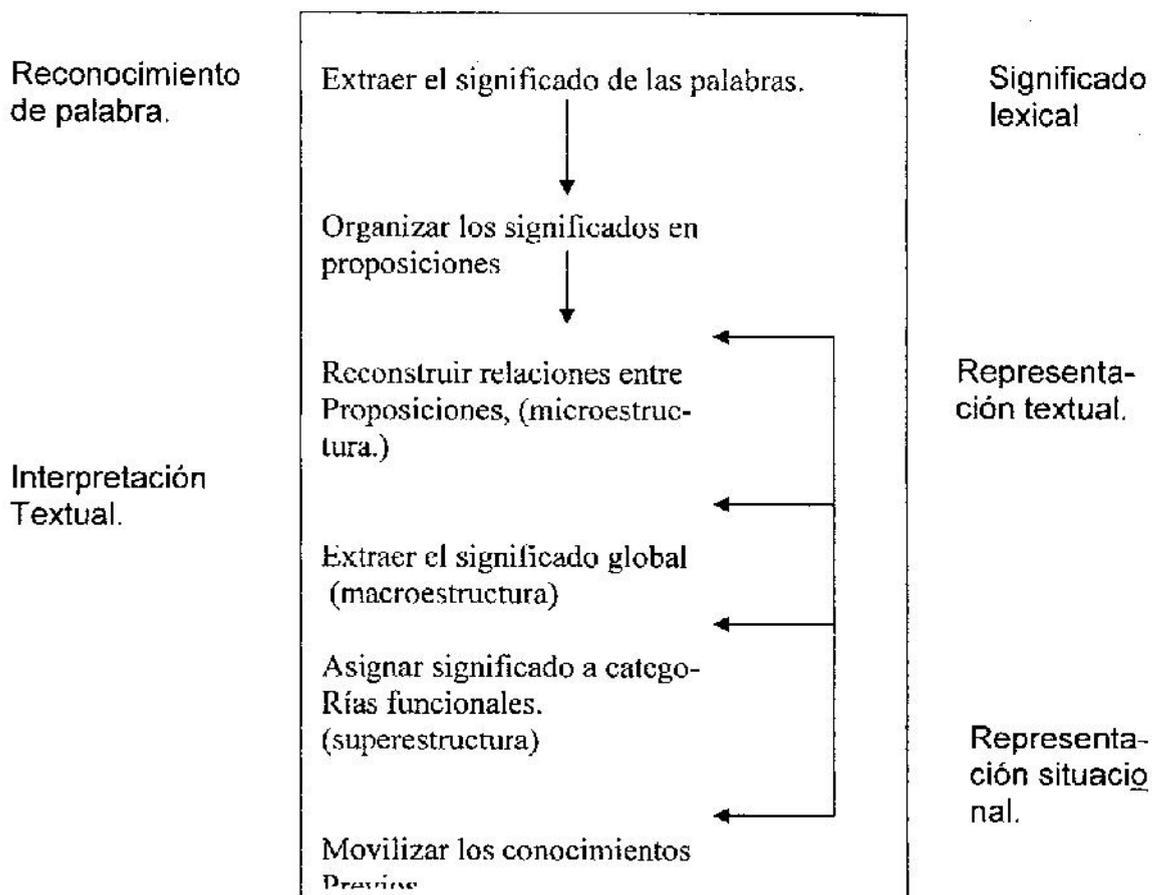


Fig. 3.1.- Componentes implicados en la lectura. (Díaz Barriga; 2004: 277)

Si la comprensión de textos hemos dicho que es una actividad constructiva, ¿qué es lo que construye a partir del texto?. Díaz Barriga, nos dice: "lo que se construye cuando se comprende un texto es la integración de: 1) una representación textual (la interpretación del significado del texto) y, 2) un modelo situacional del texto". (2004: 79). Entonces podemos afirmar que se construye una representación con varias dimensiones distintas, una textual a varios niveles y otra analógica o situacional.

3.4.2.- Dificultades genéricas que ocurren durante los momentos clave del proceso de la comprensión.

Emilio Sánchez, nos hace una minuciosa y acertada explicación de las principales dificultades que podrían ocurrir durante la lectura, por lo que trataré de hacer una somera exposición de su teoría estructural del proceso de comprensión de textos.

Todo lector se enfrenta a seis dificultades cuando tiene como propósito comprender un texto y las enumera de la siguiente manera:

- 1.- Cuando no conozco el significado de algunas palabras.
- 2.- Cuando pierdo el hilo.
- 3.- Cuando no sé lo que me quieren decir.
- 4.- Cuando los árboles no me dejan ver el bosque.
- 5.- Cuando no sé lo que suponen que debo saber.
- 6.- Cuando no sé si he comprendido". Sánchez Miguel (1988: 25).

Veamos a continuación en qué consiste cada una de ellas.

1.- Cuando no conozco el significado de algunas palabras.

A todos no ha pasado cuando encontramos una o más palabras desconocidas durante la lectura, que para no detenernos, utilizamos la estrategia "de inferencia" para presuponer su significado, estableciendo relaciones con las palabras conocidas, de manera que con esos significados (palabras) nos dé lugar a constituir una unidad más amplia que tiene un sentido completo, es decir una "idea" y técnicamente llamada "proposición". En su defecto, pues recurrimos a una fuente experta, el diccionario o el profesor.

En este primer caso se hacen evidentes la existencia de dos tipos de operaciones mentales. La primera operación implica reconocer con rapidez y precisión las palabras escritas (contar con un vocabulario, habilidad visual, etc.) que nos permiten acceder al significado de las palabras y la segunda operación

supone construir con los significados de las palabras conocidas, unidades más complejas a las que denominamos ideas o proposiciones.

Si existe problema de vocabulario o de conversión de grafemas a fonemas, etc. no se podrá dar la comprensión porque no accedemos al significado de ciertas palabras y, como consecuencia, no podemos construir proposiciones. Fig. 3.1

Problema	Operaciones cognitivas	Nivel de estructura
I.- Cuando no conozco el significado de algunas palabras.	-Reconocer las palabras y acceder a su significado. -Construir proposiciones.	Microestructura.

Fig. 3.1.- Problema I, operaciones implicadas. (Sánchez Miguel; 1998: 29)

En este cuadro se ha sintetizado lo esencial de este primer problema. La primera columna corresponde al problema que se ha intentado clarificar; la segunda, a las operaciones cognitivas implicadas; y la tercera, al nivel de procesamiento que más adelante la clarificaremos.

II.- Cuando pierdo el hilo.

El problema reside en que no es posible *conectar* una idea con otras y que, como se refleja en el nombre que se le ha dado a este problema, *se pierde el hilo* entre ellas. La cuestión central que genera este problema es que el lector debe ser capaz de establecer una *continuidad* entre las ideas, identificando un *elemento común* a todas ellas que permita conectarlas unas a otras. Ahora bien, el elemento que se repite es, por definición, *información ya sabida* o *información vieja* que ha de complementarse con *información nueva*. Desde este enfoque se puede concluir que toda idea o proposición cualquiera se compone de dos partes:

La primera que contiene aspectos ya conocidos y que sirve de nexo entre distintas ideas. Es lo ya sabido, la información vieja o como se le llamará en lo sucesivo, *lo dado*.

La segunda contiene elementos nuevos, es, *lo nuevo*, valga la redundancia.

Por lo tanto se puede concluir que establecer un hilo conductor es lo mismo que reconocer qué es lo dado y qué es lo nuevo en cada una de las ideas que se van interpretando.

Hay textos en los que aparentemente no existe un elemento que conecte entre si las distintas ideas. En esos casos, el lector se verá obligado a concebir por su cuenta una proposición o idea en la que reaparezca un concepto que proporcione la continuidad, que puede ser a través de un elemento común que las conecte o mediante relaciones causales. Así también pueden encontrarse dos hilos conductores en un texto, para saber distinguirlos, uno puede ser más general y otro más específico, a la vez que ambos son complementarios.

Los problemas derivados de la pérdida del hilo conductor, teóricamente deben ubicarse como problemas de *microestructura*. La microestructura de un texto, se refiere a las ideas o proposiciones que contiene ese texto y a las relaciones lineales de cada proposición con la proposición antecedente y la subsiguiente. Estas relaciones pueden ser de dos tipos. El primero llamado de *continuidad temática*, la relación que se da entre cada proposición y sus contiguas por la repetición de un determinado concepto en esas proposiciones que conforman el texto. Es lo que se ve reflejado en la noción de *lo dado* y *lo nuevo*. El segundo denominado de relaciones *causales* o *condicionales*: una proposición se entiende como si fuera una causa o una condición necesaria de la que sigue.

Las operaciones cognitivas llevadas a cabo por el lector en este nivel, son: Reconocer en esas proposiciones qué es lo dado y qué es lo nuevo. Y finalmente, conectar las proposiciones entre sí.

Se presenta el cuadro sintetizador al nivel de este tópico. Fig. 3.2.

Fig. 3.3. Problema 2. Operaciones cognitivas implicadas y nivel. (Sanchez; 1998: 39)

Problema	Operaciones implicadas	Nivel
II.- Cuando pierdo el hilo	Reconocer qué es lo nuevo y lo dado en cada proposición. Y conectar las proposiciones entre sí.	Microestructura

III.- Cuando no sé lo que me quieren decir.

Los problemas de comprensión pueden surgir en otro momento diferente a los ya tratados. Cuando la lectura de un texto no nos lleva a concebir una idea global que dé unidad, coherencia y sentido al texto como un todo. Una situación que no depende sólo de cómo esté redactado el texto, sino también de la actividad del lector.

Primeramente diremos que para comprender un texto es necesario construir en nuestra mente **dos tipos** de relaciones de coherencia entre las ideas: cuando un lector no es capaz de reconstruir en su mente las relaciones **lineales**, decimos que pierde el hilo; y cuando no es capaz de elaborar en su mente una idea global que integre todos los significados leídos, decimos que no entiende qué es lo que le quieren decir. Y saber lo que nos quieren decir es igual a poder contar con una idea global que proporcione un sentido y una coherencia al texto como un todo.

Existen tres posibilidades para construir esa idea global o de hacer un resumen. La primera sería aquella que nos permite acceder al significado global entendiendo a los elementos del texto como si fueran *partes* de un todo más amplio, partes que integran un todo. La segunda consiste en considerar que los elementos del texto, pueden ser entendidos como ejemplos que ilustran o ejemplifican una idea más general. La relación que hay que establecer entre las distintas proposiciones es que todas ellas tienen algo en común. Y la tercera forma de pasar de las ideas particulares a la idea global consiste en reconocer que una de las ideas expuestas en el texto puede proporcionar un *significado global* a todas, por poseer más capacidad de integración o generalizaciones que el resto.

En definitiva, las ideas particulares de un texto pueden ser entendidas como componentes o *partes de un todo* más complejo, como ejemplos, de un concepto más general o, finalmente, como más relevantes o globalizadoras que el resto.

Tratándose de textos más amplios o extensos, exige que todas las proposiciones se jerarquicen para que a partir de las más particulares se construyan o ubiquen aquellas más generalizadoras y a partir de éstas las más globalizadoras y aún otras más que globalice a éstas, a esto se le llamamos *representación jerárquica*.

La comprensión de un texto parece depender pues de que seamos capaces de encontrar una o más ideas o proposiciones globales. Las ideas globales y los mecanismos para construirlos se ubican en el nivel de la *macroestructura* y de las *macrorreglas*.

Por macroestructura de un texto entendemos el conjunto de proposiciones (macroproposiciones) que sirven para dar sentido, una unidad y una coherencia global al texto. En textos sencillos puede bastar una macroproposición, pero en textos extensos y profundos pueden necesitarse más de una.

Cuando la macroproposición figura directamente en el texto, es el lector quien debe asignar a esa idea el status de idea global. Cuando no figura, el lector tiene que adoptar un papel más activo y crearla por su cuenta a partir de la información del texto y de sus conocimientos. Una vez creada la macroestructura, el texto tiene una coherencia no solo local (de proposición a proposición), sino también global.

Las macrorreglas, son las estrategias que utilizamos para pasar de la microestructura a la macroestructura, cuando tenemos problemas de encontrar o construir a la idea global del texto. Ya lo dijimos cuando hablamos cómo hacer un resumen. La primera macrorregla es la denominada de *integración*, se aplica cuando una secuencia de proposiciones es reemplazada por otra totalmente nueva, entendiendo que esa secuencia de proposiciones constituye las partes de un concepto más amplio. La segunda macrorregla es la *generalización*. Mediante ella, dada una secuencia de proposiciones sustituimos los conceptos incluidos en esa secuencia por un concepto *supraordenado*. La tercera *macrorregla* es la de selección (supresión u omisión). Mediante ella, dada una secuencia de proposiciones, se construye la macroestructura *seleccionando* aquella(s) que es (son) una condición necesaria para poder interpretar el resto en 0, en términos negativos, se construye *suprimiendo* aquellas proposiciones que resultan triviales o redundantes.

En algunas ocasiones la macroproposición de un párrafo puede aparecer expresamente en una de sus oraciones. En este caso decimos que el párrafo posee una *oración temática*. Si esto ocurriera, el lector podría suprimir el resto de las proposiciones/oraciones, seleccionando la oración temática como macroproposición del párrafo.

A continuación presentamos el cuadro que ilustra este problema para tener una visión de síntesis. Fig. 3.3

Problema	Operaciones cognitivas implicadas	Nivel
III.- cuando no sé lo que me quieren decir.	-Construir un significado global: <ul style="list-style-type: none"> • Entiendo que los elementos del texto son parte de una idea mas compleja. (integración) • Entiendo que los elementos del texto son ejemplos de una idea mas general (generalización) • Seleccionando lo relevante. -lo que no es trivial y redundante- (selección). 	Macroestructura.

Fig. 3.3.- Problema 3.- Operaciones implicadas y nivel. (Sanchez Miguel; 1998: 52).

IV.- Cuando los árboles no me dejan ver el bosque.

Este problema radica cuando a pesar de que hemos podido apreciar las ideas globales de un texto no logramos llegar a integrarlas en un esquema global superior; es decir, cuando vemos los árboles pero no el bosque. El esquema global se refiere a la estructura formal del texto, es decir esquemas organizativos según los propósitos del autor o la naturaleza de la información.

Los textos poseen una estructuración retórica que les proporciona organización, direccionalidad y sentido. A dicha organización de las ideas o proposiciones contenidas en el texto, de acuerdo con la teoría macroestructural de Kintsch y Van Dijk, se le conoce como *superestructura textual*, aunque también se le puede llamar *patrón* o *estructura de textos*. Una superestructura se refiere, entonces, a la *forma de organización* del texto y no tanto al contenido.

La superestructura, constituye entonces una segunda forma de coherencia global. Tengamos presente que cuando hablamos de superestructura

nos referimos a cuestiones de *forma*, mientras que cuando empleamos la expresión macroestructura nos referimos a *contenido*.

Es importante destacar que, al percatarse de la unidad formal del texto, el lector puede anticipar categorías de contenidos y crear en su mente un esquema con el que le ayude a similar los contenidos del texto.

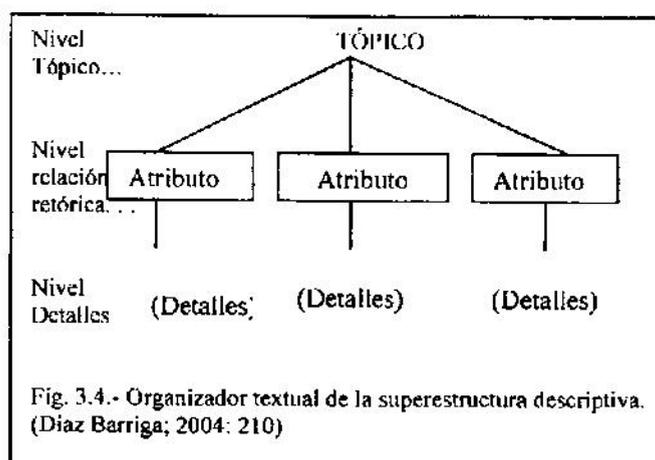
Sin pretender profundizar sobre las estructuras organizativas de los textos, toda vez que no hay una taxonomía definitiva, mencionaré la clasificación que nos ofrece Díaz Barriga que comprende: Textos narrativos y expositivos.

Los textos narrativos.- Comprenden la fábula, el cuento, la novela, el drama, etc. Los elementos estructurales que lo integran son el escenario y la trama. Esta se integra de varios episodios con una secuencia temporal, un principio y un final.

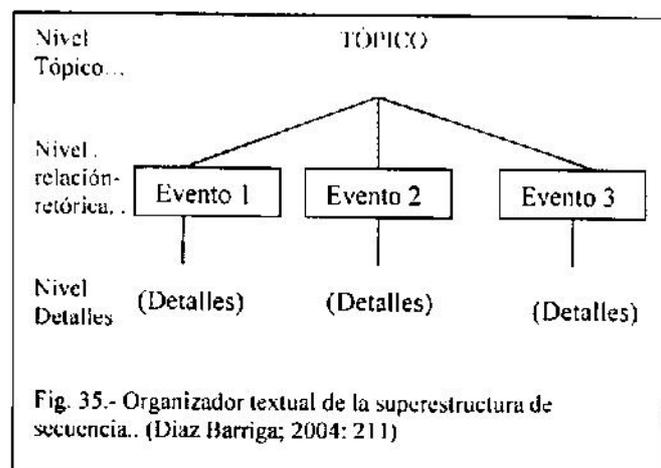
Los textos expositivos.- Son textos que contienen discursos más complejos por su grado de abstracción y arreglo lógico. Pudiéndose identificar cinco tipos de superestructuras: descriptivo, secuencial, comparativo, de covariación y de problema-solución. Conozcamos sus componentes y gráficamente en un modelo ideal de su organización jerárquica de esos componentes que nos van a representar la superestructura de cada tipo de texto.

Texto descriptivo:

Este tipo de superestructura está organizado asociativamente alrededor de un tema específico, articulado en forma subordinada una serie de características atributos o propiedades particulares. Fig. 3.4.

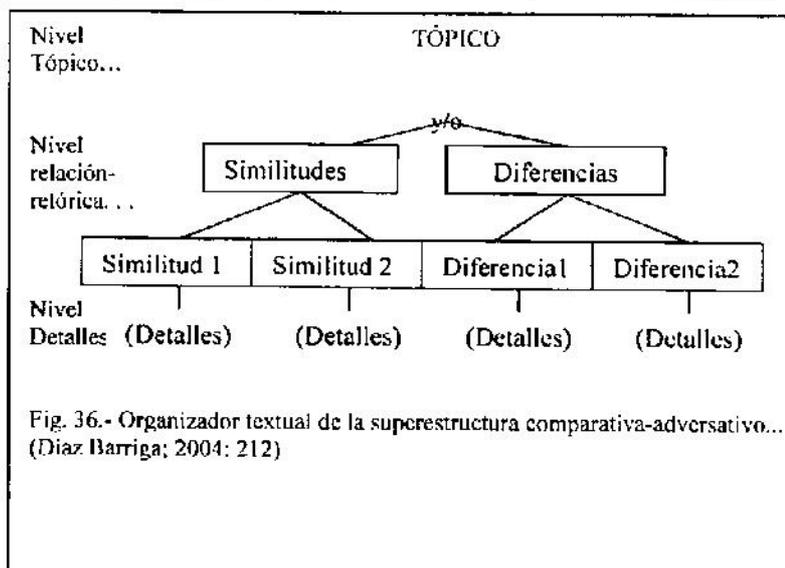


Texto secuencial Predomina en este tipo de superestructura el orden cronológico. El vínculo entre los componentes es estrictamente temporal (no son intercambiables en su orden de aparición); por esta razón algunos autores le denominan **superestructura de orden temporal**. Fig. 3.5.



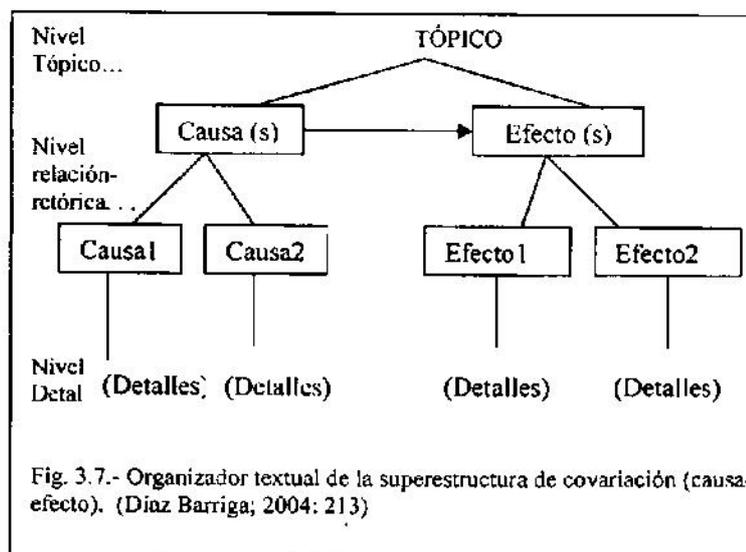
Texto comparativo:

La organización de este texto se realiza mediante la comparación de semejanza y/o la contrastación de diferencias entre dos o más temáticas. Hay dos variedades: el **comparativo alternativo** que simplemente compara dos temáticas, y el **comparativo-adversativo** que demuestra que una es mejor o superior que la otra. Fig. 3.6.



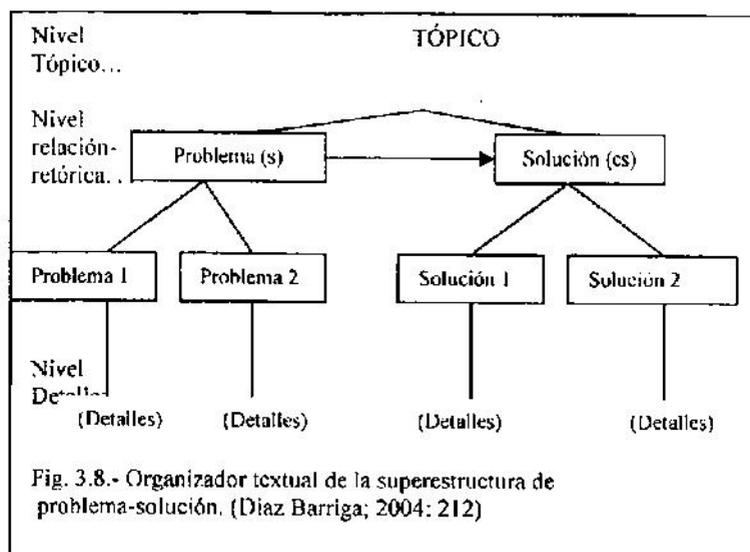
Texto de covariación.

La superestructura de este tipo de textos se fundamenta en una relación retórica del tipo causa-efecto (un evento antecedente **causa** a otro evento o consecuente). Casi siempre, se presenta la causa y una serie de explicaciones que la vinculan al efecto. Puede ser también que se presenten varias causas y un solo efecto o viceversa. Fig. 3.7.



Texto de problema-solución.

Esta superestructura se articula en torno a la presentación de uno o varios problemas y, posteriormente, al planteamiento de sus posibles soluciones. Los textos de este tipo tienen un componente secuencial y/o causal. Un vínculo causal puede ser parte del problema o de la solución. Esto es, puede haber un vínculo causal roto por el problema y restaurado por la solución, o bien, la solución puede implicar el bloqueo de la causa de un problema. Fig. 3.8.



A continuación presentamos el resumen de este apartado en la fig. 3.9

Problema	Operaciones implicadas	Nivel
IV.- Cuando los árboles no me dejan ver el bosque.	<p>-Organizar las ideas globales en un esquema coherente concibiendo e texto como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una respuesta a un problema. • Una explicación y una argumentación de una tesis. • Un contraste o una analogía entre dos o mas fenómenos. • Una descripción. • Una secuencia de acontecimientos 	Superestructura.

Fig. 3.9.-Problema 4. Operaciones implicadas y nivel. (Sanchez; 1998: 62).

V.- Cuando no sé lo que suponen que debo saber.

Este problema se refiere a la posibilidad de retener el significado del texto, pero no al mundo al que el texto se refiere. Lo primero corresponde a una *comprensión superficial* que permite resumir o recordar el contenido; lo segundo supone una *comprensión profunda* que permite resolver problemas nuevos.

La noción de comprensión superficial y comprensión profunda se corresponde con la distinción más técnica, entre *texto base* (comprensión superficial) y *modelo de la situación* (comprensión profunda). Para alcanzar una comprensión superficial (esto es, para crear en nuestra mente un texto base) es necesario llevar a cabo las operaciones que hemos visto en los cuatro primeros problemas: reconocemos todas las palabras del texto; extraemos el significado de las palabras, apreciamos la conexión lineal entre las distintas ideas las jerarquizamos y resumimos adecuadamente, etc. Un nivel profundo de comprensión supone fundir la información extraída del texto en lo que ya sabemos. Y en ese momento lo que retendríamos sería una representación del mundo o de la situación, no del texto en sí.

Es importante señalar que cuando hablamos de retener el significado del texto (texto base) estamos hablando de comprensión y no de una mera actividad memorística. Así al crear en nuestra mente un texto base, podemos parafrasear el texto que hemos leído, resumirlo, recordarlo, contestar a preguntas literales, etc. actividades que se toman como indicadores de comprensión. Un modelo de la situación permitiría resolver tareas o problemas nuevos que requieren un uso creativo de la información del texto.

Para crear una representación situacional es necesario un contacto permanente entre lo que el texto ofrece y lo que ya sabemos, que no solo identifiquemos o construyamos los significados de las palabras, de los enunciados o del texto en su totalidad, sino que seamos capaces de tener una representación potente (el modelo de la situación) y con mayor profundidad, que

nos permita aplicar lo leído a diversas situaciones que lo demande. Por ejemplo: aprender un procedimiento a partir de un texto y, gracias a los conocimientos previos, comprender las relaciones espaciales, temporales y contextos de uso que no están escritos pero que están implicados o que incluso les permita reflexionar o derivar conclusiones sobre el texto leído.

El resumen de lo que se ha dicho hasta aquí, quedaría en la fig. No. 3.10.

Problema	Operaciones cognitivas implicadas	Nivel
V.- Cuando no sé lo que suponen que debo saber.	-Autocuestionarse planteándose nuevos problemas	Modelo de la situación.

Fig. 3.10.- Problema 5. Operaciones implicadas y nivel. (Sánchez Miguel; 1998: 71)

VI.- Cuando no sé si he comprendido.

Este problema se presenta a lo largo de todo el proceso de la comprensión y tiene que ver con el propósito de la lectura (meta), la planificación de las acciones (plan), identificación del origen de la no comprensión buscando el modo de resolverla (supervisión) y revisar si el grado de comprensión alcanzado es aceptable o no (evaluación). Estas acciones se corresponden con las estrategias denominadas de *autorregulación* o estrategias *metacognitivas*.

Dado que el lector está solo ante el texto, sin que nadie le indique con claridad lo que debe conseguir, el camino a seguir para alcanzarlo, ni quién lo que debe conseguir, el camino a seguir para valorar si está conectando adecuadamente los contenidos con sus conocimientos previos, ni quien lo evalúe; tienen que ser asumidas por el propio lector estas acciones mediante ciertas estrategias *autorreguladoras* denominadas también metacognitivas.

En virtud de que las actividades de planificación, supervisión y evaluación, operan sobre otras actividades o estrategias, se les denomina *metaestrategias*. Esto es, estrategias que operan sobre otras estrategias.

Cuando el texto presenta dificultad para su comprensión, nos obligamos obrar de una manera más consciente, es decir, estratégicamente, y ello tanto para operar con la información textual, como para activar conocimientos previos y para autorregular el curso de las acciones que se juzgue necesario emprender.

Sobre estas estrategias autorreguladoras hablaremos ampliamente en el subtema siguiente. De las estrategias de aprendizaje, antes, durante y después de la lectura.

Presento como síntesis de este apartado la figura No. 3.11.

Problema	Operaciones cognitivas implicados	Nivel
VI.- Cuando no sé si he comprendido	-Preguntarse sobre y los resultados	Autorregulación Metacognición

Fig. 3.11.- Problema 6.- Operaciones implicadas y nivel. (Sanchez Miguel; 1998: 79).

Con este tópico doy por analizado y explicado el proceso de la comprensión de textos, en la visión de Emilio Sánchez Miguel, sin que por ello esté dando a entender que el tema está agotado, sino que para los propósitos de esta investigación me parece suficiente.

3.5.- Estrategias de aprendizaje y enseñanza de la comprensión de textos.

El término estrategia, según la Real Academia de la lengua Española, significa "Arte de dirigir las operaciones militares" o "Arte de coordinar todo tipo de acciones para la conducción de una guerra o la defensa de un país". Actualmente, desde el punto de vista organizacional:

"El término ha pasado también a significar el planteamiento conjunto de las directrices a seguir en cada una de las fases de un proceso: así entendida, la estrategia guarda estrecha relación con los objetivos que se pretenden lograr (que supone el punto de referencia inicial) y con la planificación concreta". Diccionario de las Ciencias de la Educación(1985: 593)

En el campo educativo las estrategias tienen una connotación muy amplia al conceptualizarlas como "Planteamientos conjuntos de las directrices que determinan actuaciones concretas en cada una de la fases" (Ibidem). Por lo tanto, dentro del campo educativo podemos hablar de estrategias didácticas, que en mi opinión son aquellas acciones que ponemos en práctica (docentes y alumnos) con el fin de lograr eficacia en la enseñanza y el aprendizaje. Según Valls;

"Una estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos (regla, técnica, método, destreza o habilidad) su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos". (Isabel Solé; 2005:59)

Sin embargo, es característico de las estrategias el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción. El mismo Valls indica acertadamente que las estrategias son "sospechosas inteligentes", aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar.

"Su potencialidad reside precisamente ahí, en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema de que se trate. Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección –la existencia de

un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe. Y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario." (Solé, 2005; 59)

Conviene tener en cuenta que una estrategia es fundamentalmente una secuencia de actividades, más que un simple suceso. Un rasgo importante de cualquier estrategia es que está en gran medida bajo el control del estudiante o el docente. Aunque ciertas subrutinas pueden ser aprendidas hasta el punto de la automaticidad, las estrategias son generalmente deliberadas, planificadas, conscientemente comprometidas en actividades. Para que una actividad sea considerada estratégica debe ser seleccionada por el docente o estudiante de entre actividades alternativas, y debe ser orientada para alcanzar una meta. De esta manera se destaca el carácter intencional y propositivo de las estrategias.

Por lo tanto, "las estrategias están al servicio de los procesos de los que difieren por su carácter operativo, funcional y abierto frente al carácter encubierto de los procesos." (Jesús Beltrán; 1998: 54). Esto significa que, si bien la psicología aún no ha podido explicar la naturaleza de los procesos del aprendizaje en los individuos, sí podemos influir positivamente en esos procesos, para hacerlos más eficaces a través de la implementación de estrategias específicas que dinamicen y activen la capacidad cognitiva del que aprende.

Si bien el proceso enseñanza-aprendizaje es indisociable porque el uno no puede darse sin el otro en el ámbito escolar; por razones de tratamiento las estrategias de enseñanza y aprendizaje las abordaremos separadamente, sin que perdamos de vista que toda estrategia de enseñanza tiene como finalidad potencializar en los alumnos sus estrategias de aprendizaje.

3.5.1.- Las estrategias de enseñanza.

La enseñanza se considera como un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de

los alumnos. Dicho de otra manera, la enseñanza es un proceso que pretende apoyar o, si se prefiere el término, "animar" el logro de aprendizajes significativos.

Desde la perspectiva constructiva, las estrategias de enseñanza "son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos" (Mayer, 1984, citado por Díaz-Barriga; 2004: 141).

Existe un gran número de estrategias que el docente debería conocerlas para saber seleccionarlas y aplicarlas en el momento adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, es necesario que el docente tenga presente cinco aspectos esenciales para considerar qué tipo de estrategias es la indicada para utilizarla apropiadamente:

- "Considerar las características generales de los alumnos.
- Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va abordar.
- La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
- Vigilancia constante del proceso de enseñanza, así como del progreso y aprendizaje de los alumnos." (Díaz-Barriga; 2004: 141).

Ahora bien, para una mejor caracterización de las estrategias de enseñanza, utilizaré la clasificación que Díaz-Barriga nos presenta y que me parece muy completa, toda vez que han demostrado en diversas investigaciones una alta efectividad.

Por principio las agrupa, de acuerdo a los momentos del proceso en que intervienen: antes, durante y después de una sesión, episodio o secuencia de enseñanza-aprendizaje o dentro de un texto instruccional.

Preinstruccionales

Son aquellas estrategias que se utilizan al inicio del evento, por lo general preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va

aprender. Además de ser motivacionales, inciden en la activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. Ubica al aprendizaje en el contexto conceptual apropiado. Algunas de las estrategias preinstruccionales más comunes son los **objetivos y los organizadores previos**, de los que nos referiremos someramente más adelante.

Coinstruccionales

Son las estrategias que se emplean durante el proceso de enseñanza, tienden a apoyar los contenidos curriculares, mejorar la atención del aprendiz y la detección de la información principal; alcance a una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje. Se organice, estructure e interrelacione con comprensión. Quedan incluidas en este grupo las estrategias como **ilustraciones, redes y mapas conceptuales, analogías y esquemas**.

Postinstruccionales

Las estrategias *postinstruccionales* se presentan al término del episodio de enseñanza y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En este grupo figuran los *resúmenes finales, organizadores gráficos, redes y mapas conceptuales*.

Con el propósito de identificarlas a continuación haré una breve descripción de cada una de ellas, para conocerlas con mayor detalle.

3.5.2.- Estrategias para activar (generar) conocimientos previos y para generar expectativas apropiadas.

Para todos es sabida la importancia de los conocimientos previos en la construcción del conocimiento, de ahí la importancia de activarlos, para ser retomados y relacionados en el momento adecuado con la información nueva que se vaya descubriendo o construyendo conjuntamente con los alumnos. Estas estrategias, deberán emplearse antes de presentar la información por aprender o bien antes de que los aprendices inicien cualquier tipo de actividad de discusión, indagación o integración del material de aprendizaje propiamente dicho. Me referiré pues de: *la actividad focal introductoria, la discusión guiada y la actividad generadora de información previa.*

Actividad focal introductoria

Se refiere al conjunto de aquellas estrategias que buscan atraer la atención de los alumnos, activar los conocimientos previos o crear una apropiada situación motivacional de inicio. Los tipos de actividad focal introductoria más efectivos que pueden utilizarse son aquellos que presentan situaciones sorprendentes, incongruentes o discrepantes, con los conocimientos previos de los alumnos.

Discusión guiada

Es una discusión que el docente provoca con los alumnos, de manera deliberada y sobre todo planificada. Es un procedimiento interactivo a partir del cual profesor y alumnos hablan acerca de un tema determinado. Con objetivos claros, temática central, planteamiento de preguntas, clima de respeto y apertura, debe ser breve y con un cierre que con lleve a un resumen.

Actividad generadora de información previa

Es una estrategia que permite a los alumnos activar, reflexionar y compartir los conocimientos previos sobre un tema determinado. Conocida como "lluvia de ideas". Se introduce la temática al grupo, se les pide que escriban un número determinado de ideas sobre el tema, si pueden ordenarlas mejor, pedirles que las lean, discutir la información y concluir en un tiempo límite, con la recuperación de las ideas correctas y señalización de las erróneas, de manera que se llegue a relacionar con la información nueva por aprender.

Objetivos o intenciones

Es sabido que los objetivos tienen un papel central en las actividades de planificación, organización y evaluación de la actividad docente; pero en esta ocasión vamos a situarnos en el plano propiamente instruccional con el interés de describir como los objetivos pueden actuar como auténticas estrategias de enseñanza. Compartir los objetivos con los alumnos ayuda a plantear una idea común sobre a donde se dirige el curso, o la clase o la actividad que se va a realizar. Como estrategias de enseñanza deben ser construidos en forma directa clara y entendible utilizando una redacción y un vocabulario apropiado para el alumno, dejando en claro las actividades, contenidos y/o resultados esperados (lo que interese más enfatizar) que deseamos promover.

Señalizaciones en los textos

Estas pueden ser de dos tipos: *intratextuales* y *extratextuales*. Las primeras son aquellos recursos lingüísticos que utiliza el autor o diseñador de texto, para destacar aspectos importantes del contenido temático. Si bien es cierto que estas estrategias ya no quedarían a nuestro alcance implementarlas por tratarse del libro de texto elaborado por una editora, sin embargo, nuestra realidad actual y de acuerdo al Proyecto Curricular de Educación Media Superior, sí es posible en virtud de que los docentes podemos elaborar, actualizar y mejorar la antología de la asignatura que impartimos. En ese

sentido se deben cuidar en la elaboración de dichas antologías las siguientes condiciones: a) Seleccionar fuentes que tengan un arreglo estructurado y sistemático de las ideas; b) mantengan un buen nivel de coherencia; c) Tengan poca información distractora e irrelevante; y d) Tomen en cuenta el conocimiento previo del lector.

Las señalizaciones *estratextuales* son los recursos de edición (tipográficos) que se adjuntan al discurso y que pueden ser empleados por el autor o diseñador para destacar ideas o conceptos que se juzgan como relevantes. Uso alternado de mayúsculas y minúsculas, distintos tipos, números y viñetas, títulos y subtítulos, subrayados, notas al calce, empleo de logotipos, etc. pueden ser los mas comunes.

Señalizaciones y otras estrategias del discurso

Se refieren a una serie de estrategias discursivas que los profesores utilizan para orientar, dirigir y guiar el aprendizaje de los alumnos en el contexto de la situación escolar. Para que los docentes puedan conocer lo que saben sus alumnos, cómo y cuánto van progresando en sus aprendizajes, pueden utilizar las estrategias de **las preguntas** elaboradas por el profesor, que ayuden a que el alumno ponga atención sobre determinados aspectos de los contenidos, o sobre las acciones relacionadas con ellos. O bien la técnica de "obtención mediante pistas" (Mercer 1988 citado por Díaz-Barriga; 2004: 158) , que consiste en lograr participaciones o respuestas de los alumnos por vía indirecta, mediante pistas visuales y no verbales. Las pistas son dadas por el maestro de forma estratégica, buscando no decir la respuesta correcta sino insinuarla y sea el alumno que apoyándose en ellas dé con la respuesta.

Otras estrategias

Que se pueden emplear sirven para retroalimentar o guiar a los aprendices cuando estos intervienen por medio de participaciones espontáneas o respuestas dadas a una pregunta del profesor. *La repetición*: el docente repite lo que ha dicho o contestado el alumno con la finalidad de remarcar lo

que le parece que ha dicho correctamente; *la confirmación*, "sí, lo que acabas de decir está bien dicho"... , sirve para destacar que lo que ha sido dicho por el alumno, queda legitimado; *la reformulación*, sirve para dar una versión más ordenada o estructurada de lo que los alumnos han opinado sin la precisión y habilidad suficiente; *la de Elaboración*, que consiste en ampliar, extender o profundizar la opinión de algún alumno, cuyo punto de vista se ha dicho en forma confusa.

Las Recapitulaciones literales y las Recapitulaciones reconstructivas

Son otras estrategias que los profesores usan en clase, porque ayudan a restablecer contextos intersubjetivos y, sobre todo, proveen medios eficaces para lograr la continuidad. Dichas recapitulaciones son resúmenes de lo que se ha dicho o hecho y que se considera valioso aprenderse; son recursos discursivos que ayudan y orientan a los alumnos porque ofrecen un contexto.

3.5.3.- Estrategias para mejorar la codificación de la información por aprender.

Ilustraciones

Constituyen uno de los tipos de información gráfica más ampliamente empleados en diversos contextos de enseñanza. Utilizadas para expresar una relación espacial esencialmente de tipo reproductivo. El énfasis se ubica en reproducir o representar objetos, procedimientos o procesos cuando no se tiene la oportunidad de tenerlos en su forma real o tal y como ocurren. Según la finalidad que se persigue en la enseñanza, podemos describir los siguientes tipos:

- **Descriptivas.-** muestran cómo es un objeto físicamente, dan una impresión de totalidad (holística), sobre todo cuando es difícil describirlo o comprenderlo en términos verbales. Ejemplo una estatua, una esfinge histórica importante, etc.
- **Expresivas.-** buscan lograr un impacto en el aprendiz o lector considerando aspectos actitudinales y emotivos. Ejemplo

fotografías de víctimas de guerra, desastres naturales, hambrunas, etc.

- **Construccional.-** Son útiles cuando se busca explicar los componentes o elementos de una totalidad ya sea un objeto, un aparato o un sistema. Ejemplo un corte transversal de una máquina, diagrama de partes, esquema de un aparato, etc.
- **Funcional.-** Describen visualmente las distintas interrelaciones o funciones existentes entre las partes de un objeto o sistema para que éste entre en operación. Cómo se realiza un proceso u organiza un sistema. Ejemplo el ciclo del agua, un ecosistema, el proceso de la comunicación, etc.
- **Algorítmica.-** sirven para describir procedimientos. Incluye diagramas donde se plantean posibilidades de acción rutas críticas, pasos de una actividad, demostración de reglas, etc. después puedan aplicarlos y solucionar problemas con ellos. Ejemplo Diagrama de primeros auxilios, que hacer en caso de un sismo, etc.

3.5.4.- Estrategias para organizar la información nueva a aprender.

Resumen

Es el que elabora el docente, para luego proporcionárselo al estudiante como una propuesta mejor organizada del cúmulo de ideas que ya se han expuesto y discutido. Organiza, integra y consolida información presentada o discutida y, de este modo, facilita el aprendizaje por efecto de la repetición selectiva del contenido.

Organizadora gráfico

Se difinen como representaciones visuales que comunican la estructura lógica del material educativo. Resumen u organizan información significativa

tanto para la situación de clase o en textos académicos. Por ser ampliamente conocidos por el lector, solamente los relacionaré.

- Cuadro sinópticos simple, de doble columna, C.Q.A. (C=lo que se conoce, Q=lo que se quiere conocer y A= lo aprendido).
- Diagramas: de llaves, de árbol, de círculos.
- Mapa y redes conceptuales.

Hasta aquí he decidido abordar sucintamente lo relativo a las estrategias de enseñanza que mínimamente todo docente debe conocer y procurar implementarlas, algunas de las cuales serán retomadas por la que habla, llegado el momento en que me avoque al diseño de las estrategias didácticas para la comprensión lectora de lecturas de Historia Universal, objetivo último de esta propuesta.

Estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje, son: "el conjunto de actividades mentales empleadas por el individuo, en una situación particular de aprendizaje, para facilitar la adquisición de conocimiento." (Derry y Murphy: 1986). Esto significa que el aprendiz debe poner en acción sus competencias cognitivas para un aprendizaje efectivo y la retención de la información. Puede decirse también que una estrategia de aprendizaje es un plan general que se formula para tratar una tarea de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje nos dice que: "son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas", (Díaz Barriga 2004:234). Entre los principales rasgos característicos que poseen, encontramos los siguientes:

- Su aplicación es controlada y no automática, deliberada, planificada y bajo control de ejecución. Precisa la aplicación del conocimiento metacognitivo y autorregulador.
- La aplicación experta requiere el dominio de su secuencia y de las técnicas que las constituyen.
- Que el aprendiz sepa seleccionarla inteligentemente, de entre varios recursos y capacidades que tenga a su disposición.

Las estrategias de aprendizaje son ejecutadas no por el agente instruccional sino por un aprendiz, cualquiera que éste sea, siempre que le demanden aprender recordar o solucionar problemas sobre algún contenido de aprendizaje.

La ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurre asociada con otros tipos de recursos y procesos cognitivos de que dispone cualquier aprendiz. Los tipos de conocimientos que poseemos y utilizamos durante el aprendizaje nos dice que son:

- **“Procesos cognitivos básicos:** atención, percepción, codificación, almacenaje, recuperación, etc.
- **Conocimientos conceptuales específicos:** bagaje de hechos, conceptos y principios que poseemos sobre distintos temas de conocimiento el cual esta organizado en forma de un reticulado jerárquico constituido por esquemas, denominado *conocimientos previos*.
- **Conocimiento estratégico:** son propiamente lo que denominamos estrategias de aprendizaje y a las que Brown denomina *saber cómo conocer*.
- **Conocimiento metacognitivo:** Es el conocimiento que poseemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos, recordamos o solucionamos problemas, y al que se le denomina *conocimiento sobre el conocimiento*.”(Brown 1995, Flavell y Wellman, 1977; citados por Díaz-Barriga; 2004: 235).

Estos cuatro tipos de conocimiento interactúan en forma intrincadas y complejas cuando el aprendiz utiliza las estrategias de aprendizaje. Los procesos cognitivos básicos son indispensables para la ejecución de todos los procesos de orden superior. El conocimiento esquemático puede influir

decisivamente en la naturaleza y forma en que son empleadas las estrategias cognitivas.

En cuanto al conocimiento estratégico, podemos decir que algunas estrategias son aplicables a varios dominios de aprendizaje, mientras que otras tienden a restringirse a tópicos o contenidos muy particulares. No confundir el término estrategia con técnica o hábito de estudio o aprendizaje. Algunas requieren para su adquisición una instrucción extensa, mientras otras se aprenden fácilmente. Su aprendizaje depende además de factores motivacionales del aprendiz, y de que éste las perciba como verdaderamente útiles.

El conocimiento metacognitivo se refiere a "aquella parte del conocimiento del mundo que se posee y que tiene relación con asuntos cognitivos" (Flavell; 1987: 21). Desempeña un papel fundamental en la selección y regulación inteligente de estrategias y técnicas de aprendizaje.

3.5.5.- Clasificación de las estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en función del dominio del conocimiento al que se aplican. Encontramos entonces tres clases:

Las estrategias de recirculación

De la información. Son las más primitivas empleadas por cualquier aprendiz. Suponen un procesamiento de carácter superficial y son utilizadas para conseguir un aprendizaje *verbatim* o *al pie de la letra* de la información. El repaso simple o complejo son las estrategias de este tipo. Por su escasa significatividad lógica y psicológica puede decirse que son las estrategias básicas para el logro de aprendizajes *repetitivos* y *memorísticos*.

Las estrategias de elaboración

Suponen básicamente integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos pertinentes. Por su nivel de profundidad se dividen en simples y complejas. También pueden distinguirse entre las de elaboración visual (imágenes) y verbal-semántica (parafraseo). Permiten un tratamiento más sustancioso de la información porque atienden de manera básica a su significado.

Las estrategias de organización

De la información permiten hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. Agrupándola o clasificándola privilegiando sus relaciones posibles entre sus distintas partes."

Tanto en las estrategias de elaboración como en las de organización, no solo se trata de reproducir la información aprendida, sino ir más allá, esto es, descubriendo y construyendo significados para encontrar sentido en la información. La mayor retención que la producida por las estrategias de recirculación.

3.5.6.- Condiciones para la enseñanza de las estrategias de aprendizaje.

De manera breve haré mención de las condiciones que los docentes deben cumplir en sus acciones de intervención para la enseñanza de las estrategias de aprendizaje, toda vez que cuando aborde las estrategias específicas de la comprensión lectora, parte medular de esta propuesta, profundizaré con más amplitud este aspecto.

El profesor como enseñante de estrategias en el aula debe tener presente varias cuestiones que pueden llevarse a cabo, manteniendo como idea central el hecho de que el enseñante desempeña un papel importante de **mediador** entre las estrategias que desea enseñar y los alumnos que las van a aprender. Al respecto, nos dice:

- "Que las estrategias de aprendizaje se enseñen de manera informada, explícita y suficientemente prolongada.
- Promover que los estudiantes aprendan a autorregular la utilización de dichas estrategias y el manejo metacognitivo.
- Enseñar a los alumnos a percibir el éxito como consecuencia del esfuerzo, a que busquen metas de aprendizaje orientadas a la tarea, que les genere confianza.
- Que experimenten por sí mismos el valor de las estrategias y la importancia de su aprendizaje.
- Plantear tareas de aprendizaje que constituyan verdaderos problemas que obligue al alumno a actuar inteligentemente analizando, reflexionando y tomando decisiones de modo tal que le demande sus conocimientos previos y sus estrategias de forma creativa.
- Que su promoción se realice en las áreas de conocimientos o materias curriculares que enseña, aplicando estrategias específicas de dominio.
- Que el docente sea sensible a las necesidades de los alumnos y utilice las técnicas y metodología propuesta no de una manera mecánica como un instructivo rígido, sino de forma creativa y adaptable.
- Que el docente al ser un agente reflexivo y estratégico de su enseñanza, funja como un aprendiz estratégico; de tal manera que represente un modelo para sus alumnos sobre cómo enfrentar tareas de aprendizaje de modo estratégico."(Díaz-Barriga; 2004; 264).

Las condiciones antes referidas, representan un soporte a la idea central que orienta esta propuesta y que se refiere a la necesidad de enseñar a los estudiantes cómo aprender el conocimiento de forma más efectiva en cada curso escolar y en vinculación con áreas de contenido específica, en nuestro caso con la Historia Universal I. Con ello se pretende que los propios docentes, desde sus propias clases, induzcan el desarrollo de estrategias de aprendizaje efectivas a la vez que enseñan el contenido de la asignatura. Desde esta perspectiva, el docente entrará al aula con dos tipos de metas: las referidas a los productos del aprendizaje, que se enfocan a lo que deben saber o ser capaces de hacer a los alumnos y las respectivas al proceso de aprendizaje, enfocadas a enseñar a los alumnos, cómo aprender.

3.6.-Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos.

Para el tratamiento de este apartado, me ha parecido muy adecuada la propuesta de, hablar de las estrategias que pueden aplicarse antes, durante o después de la lectura. "Como lector podrá comprobar, esta distinción no deja de ser un poco artificiosa, puesto que muchas de las estrategias son intercambiables por varios momentos". (Isabel Solé 2005: 77). Pero es evidente que dicha división existe y, en ese sentido, tiene una cierta validez psicológica. Esta clasificación nos permitirá comprender y ubicar mejor los diferentes tipos de estrategias, además de facilitar los fines de exposición de las estrategias que son de nuestro interés.

Es importante señalar que para que la actividad de comprensión tenga lugar adecuadamente, es necesario involucrar de manera conjunta y coordinada las estrategias **autorreguladoras** y **específicas** durante todo el proceso. Las actividades autorreguladoras deben estar presentes en todo momento para poder seleccionar y aplicar eficazmente las estrategias específicas de lectura. Ya lo han señalado: "lo mas importante no es que los alumnos posean un amplio repertorio de estrategias, sino que sepan utilizarlo eficazmente según algún propósito determinado". (Parls, Wasik y Turner; 1991, citados por Díaz Barriga; 2004: 265).

3.6.1.- Estrategias previas a la lectura.

Cuando vamos a iniciar una actividad lectora, es muy importante que el docente **motive** a sus alumnos sobre el nuevo conocimiento que se va estudiar, la mayoría de los docentes pasan por alto este momento que puede ser el inicio de una buena o mala comprensión. Además siempre debe existir un propósito que generalmente lo establece el programa de estudio. Es conveniente también **activar el conocimiento previo** que posee el alumno de este nivel, ya que no va a partir de cero. Complementando este momento con la **elaboración de predicciones** sobre el texto y cerrando con el **planteamiento de preguntas de los alumnos acerca del texto**.

3.6.1.1.- Motivando para la lectura.

Ninguna tarea de lectura debe iniciarse sin antes despertar el interés por abordarla y nadie más que el maestro, conocedor de la asignatura, puede traer para ellos aquellos sucesos, anécdotas o hechos, más aun tratándose de aspectos históricos, que aún siguen siendo enigmas, asuntos no resueltos, problemas o consecuencias que atañen nuestro presente: en fin, que le encuentren sentido lo que vamos a descubrir en esa "nueva" lectura. Informarles a los alumnos que no se trata de memorizar nada, sino de entender los acontecimientos, sus relaciones entre sí y sus consecuencias. Para quienes tenemos oportunidad de seleccionar el material de lectura, poner especial cuidado en las ilustraciones o imágenes que son representativas o significativas, para generar preguntas o predicciones. Una de las situaciones de lectura más motivadoras son también las más reales, o adquirir una información necesaria para determinado proyecto. La motivación está estrechamente vinculada con las relaciones afectivas que los alumnos puedan ir estableciendo con la lengua escrita. No se le puede pedir que tenga ganas de leer aquel para quien la lectura se ha convertido en un espejo que le devuelve una imagen poco favorable de sí mismo. Necesita tener algunos indicios razonables de que su actuación será eficaz. Solo con ayuda y confianza, la lectura dejará de ser para algunos una práctica abrumadora y podrá convertirse en lo que siempre debería ser: un reto estimulante.

2.- Establecer el propósito de la lectura.

El establecimiento del propósito de la lectura es una actividad fundamental por que determina tanto la forma en que el lector se dirigirá al texto como la forma de regular y evaluar todo el proceso, o bien como señala: "los objetivos de la lectura determinan cómo se sitúa un lector ante ella y cómo controla la consecución de dicho objetivo, es decir, la comprensión del texto". (Brown 1894, citado por Solé; 2005: 80).

De los diferentes propósitos que existen para la lectura Díaz-Barriga, privilegia cuatro tipos de ellos para la comprensión de textos en el contexto escolar:

- a) "Leer para encontrar información específica o general.
- b) Leer para actuar, siguiendo instrucciones o procedimientos.
- c) Leer para demostrar que se ha comprendido un contenido (para actividades de evaluación)
- d) Leer comprendiendo para aprender." (Brown 1894, citado por Solé; 2005: 80).

Generalmente las actividades de lectura en la escuela son propuestas por el profesor, los propios textos o el currículum; por lo que el alumno tendrá que adaptar su propósito en función de dichas propuestas, sin embargo, si se le da oportunidad de que pueda sugerir sobre ese propósito para verse involucrado, en las demandas de las tareas que implican comprensión y aprendizaje, se convierte en un elemento crucial para poder plantear desarrollar en forma apropiada las actividades de **supervisión metacognitiva**. En este sentido, deberíamos intentar inducir en los alumnos los propósitos mencionados, de modo tal que ellos participen directamente en su propuesta y los perciban como actividades auto-iniciadas, mejorando así su motivación por leer.

Una vez que ha quedado estableciendo el propósito para el lector, puede elaborarse un plan para leer el texto, teniendo en cuenta las variables metacognitivas de persona, tarea y estrategias y con base en ello, seleccionar las estrategias pertinentes para desarrollar el acto de lectura.

A continuación describiremos tres estrategias específicas que pueden utilizarse inmediatamente antes de iniciar la lectura: a) Uso del conocimiento previo para facilitar la atribución de significado al texto; b) Elaborar predicciones acerca de lo que trataría el texto y cómo lo dirá; c) Plantearse preguntas relevantes.

3.- Uso del conocimiento previo.

Tiene que ver directamente con el conocimiento esquemático que posee el lector, el bagaje con el que el alumno abordará la lectura.

"Este bagaje condiciona enormemente la interpretación que se construye y no es asimilable únicamente a los conceptos y sistemas conceptuales de los alumnos, sino que está constituido también por sus expectativas, intereses, vivencias..., por todos los aspectos más relacionados con el ámbito afectivo y que intervienen en la atribución de sentido a lo que se lee" (Solé; 2005: 91)

De las actividades que el docente puede hacer para ayudar a los alumnos a actualizar el conocimiento previo, están:

a) **Dar alguna información general sobre lo que se va a leer.-** Se trata no tanto de explicar el contenido, como indicarles su temática, intentando que puedan relacionarla con aspectos de su experiencia previa. Así también informar a los alumnos sobre el tipo de texto que van a leer, es también un medio para proporcionar conocimientos que les van a resultar útiles para su tarea.

b) **Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo.-** El maestro puede hacer ver a los alumnos que las ilustraciones, cuando acompañan a la escritura, los títulos, los subtítulos, las enumeraciones, los subrayados, los cambios de letra, palabras clave y expresiones sintetizadoras, las introducciones y los resúmenes etc., aspectos que les ayudarán a saber de qué trata el texto.

c) **Animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema.-** Al respecto Cooper nos dice:

"señala que la discusión sobre las aportaciones de los alumnos es uno de los mejores medios para actualizar su conocimiento previo, pero sino es acertadamente conducida puede desviarlos del propósito; es conveniente que tras la discusión -breve y centrada-, se sintetizen los aspectos más relevantes, que ayudarán a los alumnos a afrontar el texto". (Isabel Solé; 2005: 93).

4.- Establecer predicciones sobre el texto.

Aunque toda la lectura es un proceso continuo de formulación y verificación de hipótesis y predicciones sobre lo que sucede en el texto, si es posible hacerlo antes de iniciar la lectura basándonos en los mismos aspectos del texto que antes hemos referido: superestructura, títulos, ilustraciones, encabezamientos, etc. y, por su puesto en nuestras propias experiencias y conocimientos sobre lo que estos índices textuales nos dejan entrever acerca del contenido del texto.

Formular hipótesis, hacer predicciones, exige correr riesgos, pues por definición no implican exactitud de lo que se predice o formula. Es necesario que sepan que se pueden correr riesgos y que no serán sancionados por aventurarse. Tampoco considerarlas absurdas, pues aunque no se cumplan bien podrían cumplirse; es decir, que aunque no son exactas, si son ajustadas. Por eso cuando se inducen a los alumnos a leer, verán si es cierto todo lo que han dicho. Eso es tener ya un objetivo claro que contribuye a convertir en significativa la actividad que se va realizar con los alumnos.

Es importante saber que: "las estrategias de predicción antes de la lectura, sirven para proponer un contexto, y también implican directamente la activación y el uso del conocimiento previo". Según (Brown y Polincsar; 1985, citados por Díaz-Barriga; 2004: 289).

5.- Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto.

Promover que los alumnos planteen preguntas *pertinentes* sobre el texto, no solo están haciendo uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que, tal vez sin proponérselo, se hacen conscientes de lo que saben y lo que no saben acerca de ese tema. Dotándose así además de objetivos propios, para los cuales tiene sentido el acto de leer. El profesor por su parte, puede inferir de las preguntas que formulan los alumnos cuál es su situación ante el texto, y ajustar su intervención a la situación.

Es importante que se tenga en cuenta que las preguntas que puedan generarse deben resultar acordes con el objetivo general que preside la lectura del texto. Si lo que interesa es una comprensión general del texto, los interrogantes no deberán dirigirse a detalles o informaciones precisas, al menos en un primer momento. "Pregunta pertinente es aquella que conduce a establecer el tema del texto, sus ideas principales o su núcleo argumental" (Solé; 2005:97).

A continuación, se presenta un cuadro ordenador de las estrategias específicas y autorreguladoras que se pueden instrumentar antes de la lectura para el logro de una comprensión eficaz de textos. Fig 3.12

ESTRATEGIAS ESPECIFICAS Y AUTORREGULADORAS DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ANTES DE LA LECTURA.			
ETAPA	ESPECÍFICAS	AUTORREGULADORAS	
		COMPONENTES	AUTOPREGUNTAS GUÍAS
P L A N I F I C A C I Ó N	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación para la lectura. ▪ Activación del conocimiento previo. ▪ Elaboración de predicciones. ▪ Promoción de preguntas de los alumnos acerca del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento del propósito de la lectura. (objetivos) • Planeación de la actuación. (Plan de acción). • Conocimientos previos 	<p>¿Qué objetivos se propone?</p> <p>¿Al planificar su acción, tiene en cuenta:</p> <p>a) Sus características personales;</p> <p>b) Las condiciones ambientales adecuadas, y</p> <p>c) Las características del texto a trabajar?</p> <p>Antes de leer ¿qué conoce sobre el tema y que necesitará conocer?</p>

Basado en los cuadros de (Díaz Barriga; 2004: 286)

3.6.2.- Estrategias durante la lectura.

El grueso de la actividad comprensiva y el grueso del esfuerzo del lector, tiene lugar durante la lectura misma. No está por demás reiterar que la lectura es un proceso de emisión y verificación de predicciones que conducen a la construcción de la comprensión del texto. Para que un lector sea efectivamente un lector activo que comprende lo que lee, es necesario que pueda hacer algunas predicciones ante el texto que tiene delante. Estas predicciones, anticipaciones o como se les quiera llamar, deben encontrar verificación en el texto o bien ser sustituidos por otras. Cuando la encuentran, la información del texto se integran en los conocimientos del lector y se va produciendo la comprensión.

La metacognición, “entendida como capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla y que permite controlar y regular nuestra actuación, inteligente” (Solé; 2005: 59), se encuentra muy desarrollada en los lectores expertos. Estos no solo comprende lo que leen, sino que además saben cuándo no comprenden y por lo tanto pueden llevar a cabo actividades autorreguladoras, entre las más relevantes que se recurren durante la lectura es la de **monitoreo o supervisión** del proceso.

Baker señala que:

“cuando leemos usamos varios tipos de criterios para monitorear nuestra comprensión, estos pueden clasificarse en criterios de tipo léxico (evaluación de cadenas de letras que forman palabras), sintáctico (corrección gramatical de frases) y semántico. Este último se refiere a la cohesión proposicional local y global, la congruencia interna y externa entre los distintos enunciados del texto”. (Díaz Barriga; 2004: 289).

Cuando el grado de comprensión conseguido en un momento determinado no es el adecuado y se han detectado las carencias o fallos, es posible que se nos exijan modificar las estrategias que se han venido implementando o en su defecto la inclusión de una o varias *estrategias remediabiles* apropiadas, éstas pueden ser las siguientes: a) ignorar el

problema y continuar leyendo, b) aventurar una interpretación que más adelante puede ser corroborada o refutada, c) releer el contexto en que se ha encontrado el fallo y, por último, d) acudir a una fuente experta, ya sea ésta una fuente similar, diccionario, profesor, etc.

1.- Tareas de lectura compartida.

La idea que preside las tareas de lectura compartida es, en realidad, muy simple: en ellas el profesor y los alumnos asumen unas veces uno y otras veces los otros la responsabilidad de organizar la tarea de lectura, y de implicar a los demás en ella.

Una primera condición para que se aprenda el proceso de lectura comprensiva es que los alumnos puedan ver y entender cómo procede el maestro para elaborar una interpretación del texto; qué expectativas tiene, qué preguntas se formula, qué dudas se le plantean, cómo llega a la conclusión de lo que es fundamental para los objetivos que le guían, qué toma y qué no toma del texto, qué es lo que ha aprendido y lo que queda por aprender. En síntesis, que los alumnos asistan en un principio a un **proceso-modelo de lectura**, que les permita ver las "estrategias en acción" en una situación significativa y funcional.

Se trata de que el profesor y los alumnos lean en silencio (aunque también puede hacerse una lectura en voz alta) un texto, o una porción de él. Tras la lectura, el profesor conduce a los alumnos a través de cuatro estrategias básicas:

- "Primero se encarga de hacer un resumen de lo leído y solicita su acuerdo.
- Después pedir aclaraciones o explicaciones sobre determinadas dudas que plantea el texto.
- Más tarde formula a los alumnos algunas preguntas cuya respuesta hace necesaria la lectura.
- Tras esta actividad, establece sus predicciones sobre lo que queda por leer, reiniciándose de este modo el ciclo. (Leer, resumir, solicitar aclaraciones, predecir), esta vez a cargo de otro responsable o moderador." (Solé; 2005: 104)

Es conveniente hacer variaciones a esta secuencia alterando su orden (preguntar, clarificar, recapitular, predecir). Implicar más a los alumnos haciéndoles que formulen preguntas para ser respondidas por todos tras la lectura, que planteen dudas o elaboren un pequeño resumen. En otro sentido, y según los objetivos que presidan la lectura, la secuencia general podrá adaptarse al propósito establecido. Irla adaptando a las diferentes situaciones de lectura, a los alumnos que participen en ella y a los objetivos que la presiden. Las actividades de lectura compartida, deben permitir el traspaso de la responsabilidad y el control de la tarea de lectura de mano del profesor a manos del alumno. Solo el maestro puede evaluar qué puede pedir y que no a sus alumnos, así como al tipo de ayuda que éstos van a necesitar. Para ello es imprescindible que planifique adecuadamente la tarea de lectura, y que se dé la posibilidad de observar a sus alumnos, como medios para favorecer los retos y los apoyos que les van a permitir avanzar.

No hay que olvidar que el fin último de toda enseñanza, y también en el caso de la lectura, es que los aprendices dejen de serlo y dominen con autonomía los contenidos que fueron objeto de instrucción.

2.- Elaboración de inferencias basadas en el conocimiento previo.

Esta actividad elaborativa, "Consiste en emplear activamente el conocimiento previo para dar contexto y profundidad a la interpretación construida sobre el texto" (Díaz Barriga; 2004: 291). Tener conocimiento o nociones acerca de determinados eventos, sucesos o situaciones que se describen en el texto, contribuyen a construir activamente inferencias que pueden ayudar a subsanar distintos problemas que se presentan durante el proceso de la lectura. Por lo que con ellas podemos realizar algunas actividades estratégicas, tales como:

- "El llenado de huecos (producto de detalles omitidos u olvidados durante la lectura)
- El esclarecimiento del significado de partes del material que le parezcan oscuras al lector (palabras, frases, ideas).

- La elaboración de interpretaciones hipotéticas posibles sobre cómo entender el mensaje que nos está proporcionando el autor.
- El desarrollo de una lectura interpretativa entre líneas advirtiendo ciertas pistas implícitas en el texto". (Díaz Barriga; 2004: 292)

Es muy claro que estas actividades estratégicas podrán utilizarse con eficacia, si se cuenta con unos conocimientos-previos suficientes, si se ha venido aplicando esta estrategia con mayor frecuencia de manera que se vaya dominando más esta habilidad.

Un elemento que también contribuye a facilitar el desarrollo de esta estrategia, es el nivel adquirido por parte del alumno, en el manejo de *esquemas de las superestructuras textuales*, narrativas o expositivas, porque le permiten desarrollar inferencias "hacia atrás", probando interpretaciones hipotéticas; o hacia delante, sustentando predicciones.

Se ha demostrado que la capacidad de elaborar inferencias en la comprensión es posible desde edades tempranas, sin embargo tratándose de estudiantes de preparatoria, se encuentran con mayores posibilidades por su bagaje de conocimientos previos y más aún en aquellos lectores más habilidosos quienes elaboran más y mejores inferencias mientras comprenden.

3.- Estrategia estructurales

El uso deliberado de la teoría de las superestructuras textuales por parte de los lectores cuando leen, es de gran ayuda para la comprensión cuando se está leyendo." Esta estrategia denominada estructural, consiste en aplicar los esquemas estructurales pertinentes a los textos que se intentan comprender" (Meyer; 1984; citado por Díaz Barriga; 2004: 292). Sobre esta teoría lo hemos tratado en el tema de la comprensión lectora. Sin embargo es pertinente señalar que el conocimiento esquemático sobre las estructuras textuales se va adquiriendo en forma progresiva, en la medida en que los aprendices se van aproximando a los distintos tipos de texto.

Cuando los lectores se han sensibilizado a las superestructuras textuales o que usan la estrategia estructural, sea ésta narrativa o expositiva, comprende más y mejor los elementos estructurales importantes que definen a los textos. "Cuando comprenden la información contenida en el texto lo hacen teniendo en cuenta los distintos componentes y construyen su representación textual con base en dicha organización estructural lo que garantiza la veracidad de su comprensión" (Díaz Barriga, 2004: 292).

Parafraseando a Díaz Barriga, mencionaré algunas recomendaciones para la enseñanza de la estrategia estructural con textos expositivos.

- Familiarizar a los alumnos con las distintas superestructuras expositivas: Descriptivas de secuencia, comparativas, de causa-efecto y de problema-solución; mediante enunciados simples.
- Utilizando párrafos y luego textos de la asignatura; que identifique en ellos la **relación estructural** predominante. Mejorando aquí el concepto de **superestructura** a esa forma de organización predominante de cada texto.
- Enseñarles las palabras claves que indican la superestructura textual y reforzarlas con la representación visual de cada tipo de relación superestructural.
- Utilizando textos temáticos de asignatura, hacer que los alumnos identifiquen: tema, relación retórica, retórica, palabras clave y que elaboren una representación visual utilizando ordenadores gráficos.

No se debe olvidar que la superestructura textual influye determinantemente en el pensamiento semántico de lo esencial del texto, por lo que en la medida que los alumnos logren una representación coherente de un párrafo o un texto, es decir, en tanto los enunciados que lo integran se estructuran por niveles de importancia alrededor de un tema, lograrán cada vez más una mejor comprensión del texto.

4.- El subrayado.

Éste es uno de los recursos estratégicos más utilizados en la lectura de textos, pero debemos tener claro que no todo lo que se nos ocurra habría que subrayarse, sino que será el propósito de la lectura quien nos indicará lo que es relevante y lo que resulta secundario. Esta estrategia consiste en resaltar conceptos, enunciados o párrafos de un texto que se consideran importantes. Sus ventajas, cuando se sabe hacer correctamente son:

- a) Permite desarrollar una lectura activa y selectiva, porque se identifican las ideas principales y mejora la cantidad de recuerdo literal.
- b) Para un trabajo posterior de procesamiento de texto, facilita la relectura y el repaso selectivo, favorece que el alumno se muestre alerta y se concentre en la actividad de estudio y promueve que el lector construya una representación coherente del texto, incluso como la base de un resumen escrito.

5.- Tomar notas

Esta actividad es aún más compleja que el subrayado, toda vez que demanda un tratamiento de mayor profundidad de la información que se lee. Además de potenciar la atención y selección de la información importante que se encuentra en el texto, exige que la comprendamos y la recodifiquemos en nuestras propias palabras, a esto se llama *parafraseo*. Pueden organizarse en forma lingüística, mediante un resumen acumulatorio, o bien por medio de cuadros sinópticos, organizadores gráficos o mapas conceptuales. Para la toma de notas se deben aprovechar las palabras clave o marcadores encontrados en el texto, los cuales nos revelan la superestructura retórica. Como recomendaciones adicionales debe tenerse en cuenta: preferir la toma de notas utilizando la paráfrasis que literales; utilizarlo preferentemente cuando se trata de información compleja y, cuidar la adecuación de las notas con el texto y con el propósito de lectura.

Con la finalidad de lograr una visión general de las estrategias específicas y autorreguladoras que se emplean durante la lectura para el logro de una buena comprensión, se presenta el siguiente el siguiente cuadro ordenador. Fig 3.13.

ESTRATEGIAS ESPECIFICAS Y AUTORREGULADORAS DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS DURANTE LA LECTURA.			
ETAPA	ESPECIFICAS	AUTORREGULADORAS	
		COMPONENTES	AUTOPREGUNTAS GUÍAS
S U P E R Ó T V I S I Ó N	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinación de partes relevantes del texto. -Tareas de lectura compartida. -Inferencias basadas en el conocimiento previo. -Estructural. ▪ Estrategias de apoyo al repaso. -El subrayado. -Tomar notas -Relectura parcial o global. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grado de aproximación a la meta. ▪ Detección de dificultades y problemas. ▪ Detectar errores y lagunas de comprensión. -Ignorar la palabra y seguir leyendo. -Aventurar una interpretación. -Acudir a una fuente experta. -Releer el contexto del fallo. ▪ Causas de las dificultades. ▪ Efectividad de las estrategias. ▪ Adecuación de las estrategias. 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Se da cuenta de si está siguiendo lo que se proponía? ¿Esta comprendiendo lo que lee? ¿Qué dificultades encuentra? ¿Por qué cree que dejó de comprender? ¿Han sido eficaces las estrategias que aplicó? Si no son apropiadas las estrategias: ¿han introducido modificaciones?

Fig. 3.13.- Basado en los cuadros de (Díaz Barriga; 2004: 286).

3.6.3.- Estrategias después de la lectura.

Cuando ya ha tenido lugar la actividad de la lectura o cuando ha finalizado una parte de la misma, podemos recurrir en primer lugar a la

estrategia autorreguladora de los procesos y de los productos, en función del propósito establecido. En segundo lugar a las *actividades estratégicas específicas*, que son desarrolladas una vez que haya terminado todo el proceso o una parte del mismo.

1.- Estrategia autorreguladora de evaluación de los procesos y los productos.

De hecho esta estrategia se ha venido aplicando recursivamente durante todo el proceso bajo formas de autointerrogación, y gracias a esta actividad autorreguladora, son posibles las actividades de supervisión y de toma de decisiones que el lector realiza para saber si el proceso de comprensión está ocurriendo favorablemente. Sin embargo, después de la lectura esta actividad evaluativa debe privilegiarse para sopesar el grado en que se ha comprendido el texto en su estructura global, es decir, si se ha logrado construir una interpretación completa y ajustada al propósito establecido. De no ser así, se auto-generan ciertas actividades estratégicas, tales como: relectura parcial y selectiva, exploraciones, etc. que permitan solucionar los problemas emergentes, antes de pasar a las estrategias específicas de la atribución del sentido en sus dos vertientes: la identificación de la idea principal y el resumen. Fig 3.14

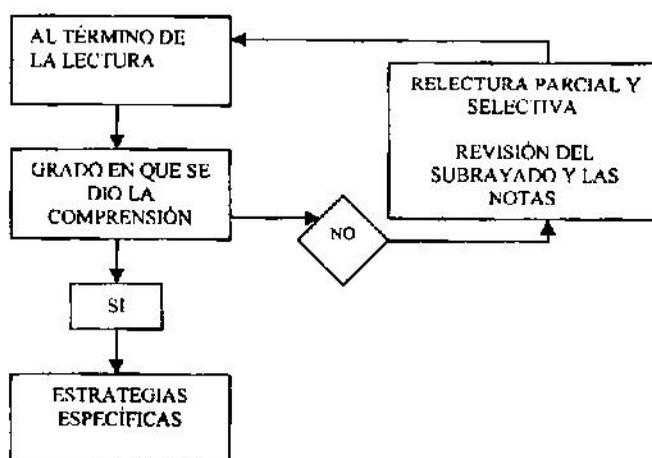


FIG. 3.14.
Diagrama de la
evaluación del
proceso y el
producto.

2.- Identificación de la idea principal.

Para abordar este punto de la idea principal, es conveniente identificar qué es el tema de un texto para no confundirlo con la idea principal.

“El tema de un texto es aquella parte de la macroestructura que nos permite contestar en un momento determinado a la pregunta: ¿de qué trató el texto?, y se expresa a lo más por medio de un enunciado simple. En cambio, la idea principal, siendo también parte de la macroestructura, se refiere a la identificación o construcción del enunciado o enunciados de mayor relevancia que el autor utiliza o sugiere para **explicar el tema**”. (Díaz Barriga; 2004: 294).

Como podemos ver, la idea principal, se podría contestar con la siguiente pregunta: ¿Cuál es la idea más importante que utiliza el autor para explicar el tema? Debemos especificar primero el tema, que en algunas ocasiones coincide con el título, o en su defecto con el subtítulo del texto.

Una primera estrategia para la identificación de la idea principal, consistirá en realizar las siguientes actividades:

“Elaborar una representación global del texto con implicación del tema; formular juicios con relación a la importancia de la información, reduciendo la información trivial, secundaria y redundante; y sustanciar la idea principal, después de un análisis reflexivo sobre el peso de aquellas ideas que se consideraron relevantes. En algunas ocasiones la idea principal se encuentra explícita en el texto y eso facilita su identificación, pero en otras, requiere constituirla”. (Díaz Barriga 2004: 295).

Otra estrategia que facilita la identificación de la idea principal, es la que nos ofrece Brown y Day, 1983; consistente en la aplicación de las siguientes reglas:

“*reglas de omisión o supresión*, conducen a eliminar información trivial o redundante; *reglas de situación*, mediante las cuales se integran conjunto de hechos o conceptos supraordenados; *reglas de selección*, que llevan a identificar la idea en el texto, si se encuentra explícita; y *de elaboración*, mediante las cuales se construye o genera la idea principal”. (Isabel Solé; 2005: 122).

Es necesario que los alumnos pongan en práctica estas estrategias, no basta con enunciarlas. Para que los alumnos logren aprenderlas eficazmente, es muy necesario que vean cómo procede el profesor cuando se trata de

identificar la idea principal del texto. Esta demostración modelo se podría resumir en las siguientes actuaciones del docente frente a los alumnos.

- Explicar a los alumnos en qué consiste la idea principal de un texto y para qué sirve.
- Señalarles el tema y ver si se relaciona con sus objetivos de lectura.
- Informarles de lo que retiene como importante y por qué. Que vean cómo organiza la información en conceptos supraordenados.
- Discutir el proceso seguido, justificar la elaboración de la idea principal si no se encuentra formulada como tal en el texto.

La identificación de la idea principal también no depende exclusivamente de la información que el texto le ofrece al lector, a lo que van Dijk, 1979, le llama *relevancia textual*; sino que también influyen poderosamente los conocimientos previos del lector y sus propósitos de lectura al que le llama *relevancia contextual*. A eso se debe que en algunas ocasiones se puede lograr constituir la idea principal con base a la relevancia textual (que depende del contenido del texto o de los propósitos del autor), y en otras, la construcción de la idea principal sea un tanto personal basándose en la relevancia contextual.

3.- El resumen.

Al hablar sobre esta estrategia, debe quedarnos muy claro lo que es un tema, idea principal y resumen, para evitar la confusión que se genera con estos términos. Por eso debemos partir del concepto de macroestructura, la que nos proporciona una idea global del significado del texto a un nivel superior que es de las proposiciones por separado. De ahí que el resumen es definido como: "Un discurso con respecto a la macroestructura de otro discurso" (Kintsch y Van Dijk; 1979; Díaz Barriga; 2004: 296).

"La representación de la comprensión de un texto es considerada como una estructura jerárquica en cuyo nivel superior se encontraría una proposición que dará cuenta el tema y cuyo nivel inferior estaría formada por proposiciones relativas a los detalles. Entre ambos niveles cabría situar el nivel intermedio de las macroproposiciones que contiene la sustancia del texto" (Bereiter y Scardamalia; 1987: 240).

Por eso el resumen como una estrategia elaborada por el alumno, se elabora a partir de la aplicación de las **macrorreglas** y de la **superestructura**.

El problema de la comprensión del texto puede atribuirse precisamente a la incapacidad para acceder a estas macro proposiciones, a la macro estructuras ya dicha, que aluden a las estrategias de identificación de ideas principales y resumen. De ahí la importancia de acceder a la macro estructura, tanto para designar el tema o identificar las ideas principales o para la elaboración de un resumen del texto.

Las macrorreglas que nos permiten acceder a la macroestructura, implican la *supresión* de información no relevante, la *sustitución* de conceptos y frases por conceptos y frases supraordinadas y, la *selección* o creación de frases-tema; y que Van Dijk; 1983, establece cuatro reglas que los lectores utilizamos cuando intentamos resumir el contenido de un texto: *omitir*, *seleccionar*, *generalizar* y *construir o integrar*.

"Mediante las reglas de *omisión* y de *selección* se suprime información que para los propósitos de nuestra lectura poco importante. Las reglas de *generalización* y *construcción o integraciones*, permiten sustituir información presente en el texto para que quede integrada de manera más reducida en el resumen. Mediante la regla de generalización se abstrae de un conjunto de conceptos uno de nivel superior capaz de englobarlo. Cuando construimos o integramos, elaboramos una nueva información que sustituye a la anterior, con la particularidad de que dicha información no suele estar en el texto. A partir de la existente deducimos razonablemente algo mas global que integra aquella". (Solé; 2005: 128).

Además, para la elaboración del resumen, debe tenerse en cuenta las siguientes actividades: a) uso de paráfrasis reductora (uso activo de conocimientos previos y psicolingüísticos), arreglo de la información de manera que mantenga coherencia a nivel local y global (siguiendo la superestructura

textual), y el empleo de marcadores semánticos de resumen, (tales como: en resumen; por tanto; en pocas palabras, etc.)

La enseñanza del resumen puede llevarse a cabo atendiendo a las siguientes recomendaciones, en la opinión de Díaz Barriga y de la cuál hacemos un resumen:

Utilizar en el principio textos sencillos en donde identifiquen las ideas principales implícitas o explícitas de temáticas familiares o conocidas. Practiquen los alumnos las macrorreglas en cada párrafo, empezando por la de *supresión* de información redundante y continuar con la de *generalización* y de *construcción*. Que utilicen los *marcadores de resumen* (en suma..., en pocas palabras..., etc.), el *resumen acumulativo* (listado de ideas principales) hasta agotar el texto. Enseñarles a jerarquizar las ideas principales para pasar a la elaboración del *resumen global* que contenga el tema, la idea principal global y el resumen global, procurando mantener la coherencia entre estos elementos. Que lleguen a identificar la superestructura textual, las palabras clave y empleo de los organizadores gráficos. Finalmente que encuentre la diferencia entre el *resumen para el autor* (con referencia textual), dando oportunidad de que avancen hacia el resumen crítico (significancia, valoración y análisis del texto).

El resumen constituye una estrategia de gran significatividad para quien desea mejorar en su aprendizaje de cualquier asignatura, porque obliga a profundizar y reflexionar de manera consciente sobre la macroestructura y la superestructura del texto, a emplear el conocimiento previo temático y a reformular con los códigos y el vocabulario personales aquello que el autor no quiso decir a través del texto; pero no deja de ser una actividad compleja.

4.- Formular y responder preguntas.

No solo la formulación de preguntas al finalizar la lectura debe utilizarse como estrategia de evaluación del aprendizaje, sino como estrategia esencial para asegurarnos si se dio la comprensión del texto en función de los objetivos propuestos. "El lector que es capaz de formularse preguntas pertinentes sobre

el texto está más capacitado para regular su proceso de lectura y podrá por tanto, hacerla más eficaz" (Solé; 2005: 137). Una pregunta pertinente, nos dice Isabel Solé: "es la que conduce a identificar el tema y las ideas principales de un texto". Por lo tanto podemos agregar que una pregunta pertinente es aquella que es coherente con el objetivo que se persigue mediante la lectura. Así, por ejemplo, si ante un texto expositivo de tipo casual se pretende que los alumnos puedan establecer cuáles son sus ideas principales, las preguntas pertinentes serán aquellas que conduzcan a determinar el tema que se trata en el texto, los fenómenos que son considerados como causa o antecedente de determinados hechos y los mismos hechos en cuanto efecto.

Tomando como base las clasificaciones existentes sobre las relaciones que se establecen entre las preguntas y respuestas que pueden elaborarse a partir de un texto, Isabel Solé nos hace una descripción en sus propias palabras del siguiente modo:

- "Preguntas de respuesta literal. Aquellas cuya respuesta se encuentra literal y directamente en el texto.
- Preguntas piensa y busca. Aquellas cuya respuesta es deducible, pero que requiere que el lector relacione diversos elementos del texto y que en algún grado realice inferencias.
- Preguntas de elaboración personal. Preguntas que toman como referente el texto, pero cuya respuesta no se puede deducir del mismo; exigen la intervención del conocimiento y la opinión del lector." (Isabel Solé; 2005: 138).

Solamente quiero reiterar que la formulación de preguntas al término de la lectura, es una estrategia esencial para una lectura activa.

A continuación se presenta el cuadro ordenador de las estrategias específicas y autorreguladoras aplicables al final de la lectura para el logro de una comprensión eficaz. Fig. 3.15.

ESTRATEGIAS ESPECIFICAS Y AUTORREGULADORAS DE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS APLICABLES AL TÉRMINO DE LA LECTURA.			
ETAPA	ESTREGIAS ESPECÍFICAS	AUTORREGULADORAS	
		COMPONENTES	AUTOPREGUNTAS GUÍAS
E V A L U A C I Ó N	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de la idea principal. • Elaboración del resumen. • Formulación y contestación de preguntas 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de resultados. • Evaluación de los procesos. • Relectura parcial y selectiva. • Exploración de la macroestructura. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Há comprendido lo dicho? • ¿Cómo lo comprueba? • ¿En qué momento y porqué ha encontrado dificultades? • ¿Cómo lo superó?

fig. 3.15.- (Díaz Barriga; 2004: 286)

Después de haber incursionado sobre las distintas estrategias de comprensión lectora que se pueden enseñar a los alumnos, no debemos perder de vista el propósito que anima esta propuesta didáctica; que los docentes logremos que los alumnos las vayan incorporando a su bagaje de habilidades de aprendizaje de manera gradual, dosificada y continúa, para que se conviertan en lectores independientes y autónomos, si bien no en tan corto plazo, pero con los elementos que logren asimilar y dominar, podrán servirles de basamento para un ulterior desarrollo y consolidación en los años siguientes.

CAPITULO IV

GUÍA DIDÁCTICA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.

4.1.- Objetivo, metodología y estructura.

Esta propuesta didáctica de innovación esta dirigida a los docentes de la asignatura de Historia Universal I de las escuelas preparatorias que llevan el Proyecto Curricular de Educación Media y Superior en nuestro estado, pero específicamente para la escuela preparatoria número uno del turno vespertino de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Así también a los alumnos del V Semestre del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, que cursan esta asignatura por mediación de sus profesores, quienes serán los que lleven a su realización práctica este proyecto de investigación.

Tiene como objetivo que el docente de Historia Universal I, mediante diferentes estrategias de enseñanza y de aprendizaje, se logren alcanzar de manera eficiente los propósitos generales, particulares y específicos de la asignatura en el contexto de la Propuesta Curricular de Educación Media Superior de Secretaría de Educación del Gobierno del Estado.

Lo innovador que caracteriza esta propuesta se encuentra en que además de los propósitos contemplados en el curriculum, se pretende incorporar como propósito metacurricular, la enseñanza de las estrategias de la comprensión lectora paralelamente con la enseñanza de la asignatura. Esto significa que estamos proponiendo una nueva cultura docente, además de proponer alcanzar con los alumnos los objetivos propios de la asignatura, también se propone mejorar la comprensión lectora para optimizar su aprendizaje. Si bien las estrategias de aprendizaje podrían resolver esta preocupación dada la deficiente comprensión lectora de que adolece un gran número de estudiantes, sin embargo no es suficiente, pues este problema no se le ha prestado la atención que amerita y termina afectándoles en sus demás asignaturas. Luego entonces enseñarle a mejorar su comprensión lectora a

medida que aprende Historia Universal, se le estará dotando de habilidades cognitivas estratégicas que le podrán servir en otras disciplinas. Se requiere pues mucha vocación de servicio y una nueva mentalidad del docente para este gran reto e incluso estar preparado para contener opiniones contrarias.

La metodología empleada para diseñar esta propuesta fue la investigación antropológica, cuantitativa y cualitativa. Pues partiendo de una realidad sociocultural y educativa, se exploró la existencia del problema de la lectura, de sus causas y consecuencias en el ámbito educativo, de sus dimensiones cuantitativas y cualitativas que están afectando el aprendizaje a la población que asiste a esta escuela preparatoria en lo general y a los alumnos del V Semestre del Área de Ciencias Sociales y Humanidades que cursan la asignatura de Historia Universal I en lo particular.

De acuerdo con la corriente del aprendizaje significativo, los contenidos que se enseñan en los currículos de todos los niveles educativos pueden agruparse en tres áreas básicas: conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal. Bajo estos tres enfoques he organizado los contenidos temáticos del programa de Historia Universal I bajo esos tres enfoques. Dado que los docentes por lo común responden a los contenidos como una mera conceptualización, dejando al margen el proceso y los objetivos actitudinales. Además el programa de estudio no plantea los contenidos ha alcanzar, pero en ninguna parte indica qué tipo de aprendizaje se está potenciando y en que parte del proceso se desarrolla.

Otra innovación que caracteriza esta propuesta es también el hecho que se organiza de manera gradual y sostenida el aprendizaje de las diferentes estrategias que favorecen la comprensión lectora, antes, durante y después de la lectura, de modo que el alumno en base a las recomendaciones de los especialistas, en la medida que las ejecute incrementarán sus posibilidades de apropiación, que es el propósito de esta propuesta, para lograr a convertirlos en lectores autónomos e independientes.

Por su parte, el programa de estudio señala los contenidos temáticos, el propósito general y los particulares de la asignatura, recurriendo también a estrategias de aprendizaje que no se contraponen, sino que por el contrario se complementan y se puede lograr un proceso de aprendizaje más sólido y significativo.

La guía didáctica de innovación para la comprensión de textos de Historia Universal I, se diseñó con ocho contenidos temáticos, que si bien no agotan el programa de la asignatura, sí se logra cubrir el mínimo de objetivos para la enseñanza-aprendizaje de las estrategias de la comprensión lectora, hasta el nivel de elaboración del resumen, que como recomiendan los investigadores sobre este asunto, "a leer se aprende leyendo", por lo que las estrategias contempladas en estos ocho temas programáticos, pueden continuarse recursivamente en los tres últimos temas que restarían para agotar el programa.

El Docente

Las estrategias de enseñanza de la comprensión de textos se operativizan desde el Primer Contenido Temático del programa (1.1.), iniciándose con la de "motivación de la lectura", "activación de los conocimientos previos", y "modelaje de lectura", que correspondería a la fase de la SENSIBILIZACIÓN y según de acuerdo a la teoría del aprendizaje en la noción de Jesús Beltrán; 1998. Después, en el siguiente contenido temático (2.1.), se enseñan las estrategias de "formulación de predicciones" y la de "definición de los propósitos de la lectura" conjuntamente docente y alumnos, que correspondería a la fase de ATENCIÓN de la teoría del aprendizaje mencionada; ubicándose todas las ya mencionadas como estrategias de la comprensión antes de iniciar la lectura. En el tercer contenido programático (2.2), se recurren a las estrategias de "identificación de palabras", "subrayado de ideas principales o globales", "lectura compartida" que pertenecen a la fase de ADQUISICIÓN, porque se está dando un proceso cognitivo de mayor complejidad, pues se trata de identificar conceptos y encontrarles relaciones lineales para la construcción de proposiciones que con los ingredientes de los conocimientos previos del alumno, se estaría prácticamente entrando al nivel

de la comprensión superficial, según la teoría respectiva y correspondería a la etapa de: durante la lectura propiamente. En los siguientes contenidos temáticos se continúa con esa misma estrategia de enseñanza, sin desatender los que ya han sido enseñados de manera que las siguientes estrategias denominadas de "selección de ideas locales globales", "construcción de la macroestructura", su enseñanza pertenece a la fase de PERSONALIZACIÓN Y CONTROL, y se ubicaría en el nivel de comprensión, en donde el lector con sus conocimientos previos que sobre el tema ya posee en sus esquemas mentales, le estaría dando significación al conocimiento, que ni es exactamente la del autor, ni del propio alumno. Sin embargo ese nuevo conocimiento se queda con el lector, se apropia del él con una muy particular significación. Mas adelante se pasa al aprendizaje de las estrategias de "jerarquización de ideas" es decir, de proposiciones, para darles una organización jerárquica, que les permitirá construir la superestructura del texto, que como la misma teoría nos dice, es mas bien una organización de formas mas nó de contenido, pero que le permite y le facilita al lector la comprensión del texto, con mayor dificultad para olvidarlo pues se almacena en la memoria de largo plazo. En la IV Unidad temática se enseña la estrategia de "Elaboración del resumen" cuando el alumno necesariamente debió haber dominado ya las estrategias de la construcción de la macroestructura y superestructura, pues el resumen no es mas que el discurso breve del texto, con otras palabras, sin perder el significado genuino que le dió origen. Estaríamos hablando de la fase de EVALUACIÓN según la teoría del aprendizaje y en cuanto la teoría de la comprensión; al nivel de la comprensión; valga la redundancia. Es pues el resumen la comprobación o evidencia de que ha llegado a la comprensión del texto.

El Alumno

Cada contenido temático le asigna un espacio para los conocimientos previos que ya trae el alumno o para activarlos mediante ciertas estrategias previas a la lectura en clase. Las actividades de lectura (investigación) externa que habrá de realizar el alumno, tienen el propósito de que pongan en práctica las nuevas estrategias de comprensión de texto, dadas por el docente gradual y previamente. De manera que el alumno sin la presencia (presión) del

maestro las vaya ejercitando y dominando, de tal modo que a medida que las vaya incorporando a su bagaje de habilidades cognitivas de la comprensión, gradualmente se irá convirtiendo en un lector independiente y autónomo. A partir de estos conocimientos previos el docente le inducirá a la nueva estrategia específica para la comprensión lectora a través de determinadas actividades individuales, grupales o alternas maestro-alumno, que deberá quedar aprendida en la primera o segunda sesión de clase y con posibilidad de retroalimentarla en las subsiguientes, lo cual significa la consolidación de su aprendizaje, el dominio y la adquisición de habilidades cognitivas para mejorar la comprensión lectora.

El Docente

Se ha puesto especial cuidado que la enseñanza de las estrategias para la comprensión de textos no entorpezca el desarrollo de la asignatura en ninguno de sus objetivos, o viceversa, sino que ambas se complementen, pues se pretende que en la medida que los alumnos vayan alcanzando los objetivos de la comprensión, estarán fortaleciendo el logro de los aprendizajes de la asignatura.

Las estrategias de comprensión de textos aquí consideradas, de ninguna manera deben tomarse como prescripciones inflexibles, sino que pueden ser sustituidas por otras de las que se mencionaron en el capítulo III y a criterio del docente, no olvidemos que es el docente quien de acuerdo a sus capacidades, personalidad, propósitos y a las necesidades e intereses de los alumnos, decidirá en última instancia las estrategias pertinentes que deberá seleccionar, incluso de un aula a otra, se puede dar esa diferencia atendiendo a la diversidad de los alumnos.

También en nada se ha reducido la extensión de los contenidos temáticos del programa, para darle cabida a los contenidos de la comprensión lectora, toda vez que, más que conceptualizaciones, son habilidades cognitivas que el alumno irá incorporando a su bagaje de competencia lectora y eso se logra con la práctica y experiencia adquirida, claro que al final quedará

almacenado en la mente del alumno como un nuevo aprendizaje (memoria a largo plazo).

Aprender Historia Universal desde una perspectiva crítica y analítica, con apoyo de las estrategias de la comprensión de textos, es uno de los objetivos generales de esta guía didáctica, que se ha diseñado para llevarla a la práctica con aquellos docentes que comulgamos ideas innovadoras como las aquí propuestas.

El tiempo asignado para cada estrategia se adecuó al tiempo real aproximado que señala el programa de estudios, sin que por ello el docente le impida ampliarlo o reducirlo, siempre y cuando se logren los objetivos propuestos.

4.2.- Actividades estratégicas.

Programa de asignatura

UNIDAD	EL ESTUDIO DE LA HISTORIA
<p>1.1.- OBJETO DE ESTUDIO DE LA HISTORIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historia regional • Historia universal • Crítica al eurocentrismo <p>1.2.- Fuentes de la Historia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manuscritas • Impresas • Monumentales <p>1.3.- Corrientes ideológicas del estudio de las Historia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Positivismo • Materialismo histórico • Idealismo <p>1.4.- Ciencias auxiliares de la Historia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Sociales. <p>1.5.- Las grandes divisiones de la Historia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Basada en el desarrollo de la vida social, económica y política. • Basada en el desarrollo de la cultura. • <p>1.6.- Importancia del estudio de la Historia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensión espacial y temporal. • Definición. 	<p>PROPÓSITO: GENERAL DE LA UNIDAD.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que el alumno identifique, analice y reflexione sobre: <ul style="list-style-type: none"> -El objeto de estudio. -las fuentes. -las corrientes ideológicas. -las ciencias auxiliares. -las grandes divisiones, e -Importancia del estudio de la Historia; para que le posibilite el estudio sistemático de la misma. • Que se inicie con la práctica de estrategias de la comprensión lectora. <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ejercitar las primeras estrategias de comprensión lectora: -Distinguir la Historia regional de la Universal. -Identificar las fuentes de estudio de la Historia. -Analizar las corrientes ideológicas de estudio de la Historia. -Representar gráficamente la división temporal de la Historia. -Elaborar las conclusiones de los temas estudiados.

ESTRATEGIA 1

Conocimientos previos:

- Con base a los resultados de la evaluación diagnóstica aplicada al grupo y a las nociones que posean de las ciencias sociales cursadas en los semestres precedentes, el docente adecuará el contenido de esta unidad o en su defecto se refuercen los conocimientos básicos durante el desarrollo de las actividades.
- En base a los resultados de la encuesta sobre la lectura aplicada al grupo previamente, el docente enfocará aquellas estrategias específicas en la competencia de comprensión lectora a los alumnos.

Indicaciones.

- Se inicia la clase implementando la estrategia de "motivación a la lectura" conducida por el docente.
- En un segundo momento el docente asume la conducción de la lectura oral mediante la estrategia denominada "modelado de la lectura", para que los alumnos empiecen a conocer como realizar una lectura estratégica de comprensión.
- En un tercer momento, se disponen a los alumnos para el aprendizaje temático a través de la lectura comprensiva y organizados mediante la estrategia de "rompecabezas" que corresponde al modelo de aprendizaje cooperativo.

Materiales:

Texto historiográfico de la antología, imágenes seleccionadas, acetatos, cañón, cuaderno de notas, áulicos, retroproyector.

OBJETIVO: Principales aspectos que comprende el estudio de la Historia.

Empleo de la lectura comprensiva para alcanzar este objetivo

Del docente.

- Lectura comprensiva con el material bibliográfico contenida en la antología. Con la información temática.
- Estrategias de la comprensión que se implementarán antes y durante la lectura.
- Motivación de la lectura, activación de los conocimientos previos e identificación de palabras, como primeras estrategias para la comprensión de textos.
- El trabajo de equipo de modelo cooperativo que se implementará con los alumnos para el tratamiento de la 1 unidad temática.
- Rol de desempeño de los integrantes del equipo en cada una de las dos fases de trabajo cooperativo.
- Condiciones que las conclusiones deberán reunir como evaluación de la comprensión del texto.

Del alumno:

- Despertar su interés por la lectura.
- Activar sus conocimientos previos
- Apropiarse de las estrategias previas a la lectura y durante ella.
- Elaborar una definición de Historia.
- Distinguir la historia regional de la universal.
- Identifique las fuentes de la Historia.
- Sintetizar las tres corrientes ideológicas de estudio de la Historia.
- Identificar las ciencias auxiliares.
- Representar la división de la Historia en la línea del tiempo.

De la evaluación:

- Desempeño eficiente en la discusión de las lecturas.
- Interrogatorio directo.
- Elaboración de las conclusiones.
- Exposición en equipo en I y II fase.

Fase 2: Procedimental.	Tiempo: 2 horas
-------------------------------	------------------------

OBJETIVO:

- Elaborar las conclusiones de la lectura sobre el estudio de la Historia, en las cuales queden identificadas las fuentes y ciencias auxiliares; distinguidas la Historia regional y universal; analizadas las corrientes ideológicas de estudio, representada gráficamente la división del tiempo histórico, expresada la importancia de su estudio y enunciada una definición de Historia.
- Que pongan en práctica las estrategias de comprensión lectora modeladas por el docente durante la lectura del texto historiográfico asignado.

Del docente:

- Explicación a los alumnos del procedimiento que llevará el docente en las distintas etapas de su mediación; para que conozcan los propósitos de su actuación.
- Interacción docente-alumno, para propiciar una participación activa y dinámica de los alumnos.
- Intervención pertinente cuando se le solicite para aclarar dudas, profundizar conceptos, o suavizar confrontaciones o conflictos.
- Mantener un monitoreo atento sobre el desempeño adecuado de los alumnos y sugerir las orientaciones que mejoren los resultados.
- Precisar las condiciones que deberá reunir el trabajo escrito de conclusiones que presentará cada equipo.

Del alumno:

- Llevar a la práctica las estrategias de la comprensión lectora sugeridas por el docente durante la lectura analítica del texto histórico.
- Se colocaran todos los alumnos en un círculo en el aula, para que el maestro aborde las estrategias de Motivación de la lectura y de modelaje de la lectura comprensiva.
- Después se enumerarán del 1 al 6 (36 alumnos) para integrarse en seis equipos.
- Cada equipo le corresponderá estudiar uno de los temas en que se divide la I Unidad poniendo en práctica las estrategias utilizadas (modeladas) por el maestro.
- Al término del análisis del tema, el equipo se enumera del 1 al 6 para conformar nuevos equipos de "especialistas" que permitirá a cada equipo consolidar y profundizar en el conocimiento del tema.
- Terminada la confrontación y análisis del tema por todos los integrantes, regresan a sus equipos originales, teniendo cada integrante del equipo la responsabilidad de explicarles el tema que le correspondió estudiar.
- El quipo nombrará un secretario quién tomará nota de toda la información recabada por los especialistas y que será la base para la elaboración de las conclusiones.
- Elaborar de manera conjunta las conclusiones de los temas analizados, que mantengan coherencia y congruencia con la temática general.
- Exposición de temas y/o presentación de las conclusiones, después de la etapa de aclaraciones de dudas y especificaciones hechas por el docente.

De la evaluación.

- Exposición oral frente a grupo.
- Expresión escrita mediante las conclusiones.
- Participación cooperativa.

FASE 3 Actitudinal	Tiempo: 1 HORA
---------------------------	-----------------------

OBJETIVO: Fomento de los valores humanos resaltando el respeto y la tolerancia.

Del docente:

- Inducir a los alumnos a mejorar su lectura comprensiva.
- Respeto a la diversidad de los alumnos.
- Tolerancia a la diversidad de opiniones.
- Actitud receptiva y abierta.

Del alumno:

- Búsqueda de la superación personal.
- Respeto a la diversidad de opiniones.
- Disposición al trabajo de equipo.

De la evaluación:

- Integración grupal.
- Responsabilidad.
- Cooperación.
- Respeto interpersonal.
- Congruencia.

PROGRAMA DE ESTUDIO

II UNIDAD 2.1 - MESOPOTAMIA	
<p>2.1.1.- Los sumerios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situación geográfica y temporal • Organización política • Sistema religioso • Desarrollo de la escritura y la literatura. <p>2.1.2.- Los acadios (Babilonios).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situación geográfica y temporal • Organización política, social y económica. • Sistema religioso • El código de Hamurabi <p>2.1.3.- Los asirios.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situación geográfica y temporal • Organización política, social y económica. • Sistema religioso • Aportación cultural. <p>2.1.4.- Los caldeos (Neobabilonios)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situación geográfica. • Organización política, social y económica. • Sistema religioso. • Aportación cultural. 	<p>PROPÓSITO:</p> <p>UNIDAD II</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que el alumno conozca, analice, reflexione el desarrollo de los pueblos de la antigüedad: mesopotamia, egipcio, hebreo y persa; y comprenda y valore su aportación de elementos originarios a la civilización occidental, desde una perspectiva multilineal y pluricultural que los emparenta históricamente. • Se continúe con el aprendizaje de las estrategias de la comprensión de textos. <p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizará geográficamente y ubicará temporalmente los pueblos mesopotámicos de la antigüedad. • Describirá su organización política social y económica. • Analizará el desarrollo de la escritura, la literatura y el derecho. • Conocerá su sistema religioso • Comprenderá y valorará la aportación cultural de estos pueblos a la civilización occidental. • Ejercite los propósitos de la lectura y las predicciones como estrategias de comprensión lectora.

ESTRATEGIA 2

Conocimientos previos.

Para el desarrollo de esta estrategia, el docente explorará a través de la evaluación diagnóstica previamente aplicada a los alumnos, los conocimientos que posean del tema y adecuar su enseñanza a partir de esos resultados. Así también de la activación de la estrategia específica de formulación de predicciones que se modelarán antes de la lectura, como parte de la motivación de la lectura comprensiva.

Indicaciones.

El docente precisará los propósitos de la lectura señalados en el programa y la construcción de predicciones previa a la lectura. En seguida les pedirá integrarse en equipos bajo el modelo cooperativo, numerándose del 1 a 6. Después de una lectura general del texto, volverán a numerarse para integrar nuevos equipos, sorteándose los objetivos que le corresponderá desarrollar cada uno, para elaborar las conclusiones cuando regresen a su equipo original.

Materiales.

Lectura historiográfica de la antología, imágenes, marcatextos, acetatos, cañón o retroproyector, papel bond y plumones.

OBJETIVO: Que los alumnos comprendan que muchos de los elementos primigenios de la civilización occidental proceden de los pueblos antiguos de mesopotamia.

Los propósitos de la lectura y las predicciones como estrategias de la comprensión de textos.

Del Docente.

- Explicar las estrategias que se pondrán en marcha; durante la lectura, para que los alumnos aprendan a manejarlas en las lecturas subsiguientes.
- Señalar las principales características culturales de los pueblos mesopotámicos para poder identificarlos.
- La organización y la dinámica del trabajo de equipo.

Del alumno.

- Ubicación geográfica de Mesopotamia.
- Ubicación temporal de los pueblos mesopotámicos.
- Elementos culturales de los pueblos mesopotámicos.
- Utilidad de las estrategias de; propósitos de la lectura y formulación de predicciones.

De evaluación.

- Elaboración de un glosario con la terminología específica.
- Trabajo en equipo de modelo cooperativo.
- Las estrategias de comprensión lectora activadas: propósito de la lectura y predicción de la lectura.
- Interrogatorio directo.
- Conclusiones de la lectura en relación a los propósitos establecidos.

Fase 2: Procedimental.	Tiempo: 2 horas
-------------------------------	------------------------

OBJETIVOS:

Aplicar las estrategias modeladas por el docente durante la lectura del texto histórico para mejorar la comprensión lectora.

Analizar, discutir y llegar a conclusiones durante la lectura del texto, relativas a los elementos culturales que identifican a los pueblos de la antigüedad, que satisfagan los propósitos de la lectura comprensiva.

Del docente.

- Lectura de texto histórico ante el grupo para observar y comprender la aplicación de las estrategias de la lectura comprensiva elegidas.
- Discusión y análisis de las ideas importantes que contengan el texto.
- Redacción de las primeras conclusiones de la lectura, respetando la estructura textual solicitada.
- Propiciar un ambiente participativo donde fluya la comunicación bidireccional.

Del alumno.

- Dé evidencias de la aplicación de las estrategias de comprensión lectora señaladas por el docente.
- Discuta confronte y seleccione las ideas importantes, contenidas en el texto.
- Redacción de las conclusiones que le señalan los objetivos de la unidad.

De la evaluación.

- Evidencias del mejoramiento de la comprensión lectora de los alumnos.
- Participación activa y positiva en análisis de los conceptos y de las conclusiones finales.

- Exposición oral de cada una de las conclusiones elaboradas en equipo.
- Elaboración escrita de las conclusiones finales de la lectura.

FASE 3: Actitudinal	Tiempo	HORA
---------------------	--------	------

OBJETIVO: Principios y valores humanos

Del docente:

- Expectativa positiva hacia los alumnos.
- Actitud de respeto a la diversidad de los alumnos.
- Motivación hacia la lectura.

Del alumno:

- Disposición por la superación personal.
- Respeto y tolerancia a las opiniones diversas.
- Trabajo cooperativo responsable.

De la evaluación.

- De respeto a las relaciones interpersonales.
- De mejoramiento a sus relaciones afectivo-sociales.
- De seguridad en su competencia lectora.
- De responsabilidad en la tarea.

PROGRAMA DE ASIGNATURA

UNIDAD I	2.2. EGIPTO
<p>2.2.1.- Situación geográfica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localización. • Límites. • Condiciones geográficas. <p>2.2.2.- Etapas históricas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Predinástico. • Dinástico. • Postdinástico. <p>2.2.3.- Organización.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Política. • Social. • Económica. <p>2.2.4.- Sistema religioso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cosmovisión. • Vida. • Muerte. <p>2.2.5.- El desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • De las ciencias • De las artes <p>2.2.6.- Aportaciones culturales a la humanidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geometría. • Arquitectura. • Matemáticas. • Literatura. • Química. 	<p>PROPÓSITO:</p> <p>UNIDAD II</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que el alumno conozca, analice y reflexione sobre el desarrollo de los pueblos de la antigüedad: Mesopotamia, Egipto, Hebreo y Persa; y, comprenda y valore su aportación de elementos originarios a la civilización occidental, desde una perspectiva multilineal y pluricultural que los emparenta históricamente. • Continuar las estrategias de la comprensión lectora. <p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicará las estrategias de: propósitos de la lectura y subrayado, para la comprensión lectora. • Ubicación espacial y temporal del pueblo egipcio. • Describirá su organización política, social y económica. • Conocerá de su sistema religioso y la concepción del mundo y de la vida. • Analizará el desarrollo de las ciencias y las artes. • Comprenderá y valorará las aportaciones culturales a la civilización occidental.

ESTRATEGIA 3

Conocimientos previos.

Para el desarrollo de esta estrategia, el docente les solicita a los alumnos hacer previamente una investigación bibliográfica sobre esta cultura, trayendo preguntas que les haya parecido interesantes exponerlas y/o contestarlas. El docente nuevamente iniciará la sesión de clase, pidiendo que lean algunos alumnos, sus preguntas elaboradas, de manera que estas preguntas funcionen como motivadores de la lectura, además de las predicciones que les pedirá formular para crear mayor expectativa en la lectura.

Indicaciones.

El docente, con la participación de los alumnos clarificarán los propósitos de esta lectura, de antemano establecidos en el programa de asignatura, y conducir la lectura de manera que se implemente la estrategia de "Discusión guiada" a medida que se lee, discusión que estará centrada en dichos propósitos, haciendo que participen todos. Emplear el subrayado para ir seleccionando aquellos conceptos o proposiciones que contengan las ideas principales. Los alumnos estarán ordenados todos en un gran círculo.

Materiales.

Fuentes bibliográficas externas, lectura historiográfica de la antología, lineal del tiempo, mapa geográfico, imágenes seleccionadas, retroproyector, marcatexto, acetatos.

FASE	Declarativa	Tiempo	2 HORAS
-------------	--------------------	---------------	----------------

OBJETIVO: Que el alumno conozca, analice y reflexione sobre los elementos culturales del pueblo egipcio; y, comprenda y valore sus aportaciones a la cultura occidental.

Los propósitos de la lectura y el subrayado cómo estrategias de la comprensión lectora.

Del docente.

- Las estrategias de comprensión lectora hasta ahora enseñadas que utilizaran los alumnos durante la investigación bibliográfica externa.
- Los propósitos de la lectura que determinan la interacción del lector con el texto para comprenderlo.
- Estacar las principales características que tuvo la cultura egipcia y su trascendencia.
- La estrategia de discusión guiada que se utilizará.

Del alumno.

- Ubicación geográfica y temporal del pueblo egipcio.
- Elementos culturales que caracterizan el pueblo egipcio.
- La estrategia de discusión guiada como una alternativa de aprendizaje.
- La estrategia de comprensión lectora: propósitos de la lectura y el subrayado.
- Las preguntas pertinentes en una discusión.

De la evaluación.

- Elaboración de un glosario.
- Participación activa en la discusión.
- Interrogatorio bidireccional maestro-alumno.
- Conclusiones que cubran los propósitos de la lectura.

Fase 2: Procedimental.	Tiempo: 2 horas
-------------------------------	------------------------

OBJETIVO: Que la investigación documental externa se vea reforzada con la implementación de las estrategias de la comprensión lectora hasta ahora aprendidas.

Que se tengan claros los objetivos, el rol del docente y alumno en la estrategia de aprendizaje empleada.

Que el alumno tenga una participación activa en la ejercitación de las estrategias del subrayado para la comprensión lectora.

Del docente.

- Indicar fuentes bibliográficas externas dónde investigar.
- Evitar que la discusión salga de sus objetivos centrales preestablecidos.
- Inicie la discusión introduciendo de manera general la temática central del nuevo contenido de aprendizaje.
- Manejar la discusión como un diálogo informal en un clima de respeto y apertura.
- Hacer y recibir preguntas pertinentes.

Al alumno.

- Presentar relación de preguntas como evidencia de haber realizado la investigación bibliográfica externa.
- Participe preguntando, refutando o contestando las preguntas que formulen el docente o sus compañeros.
- Respetar las ideas opuestas, los tiempos de respuestas y reconocer sus desaciertos como una forma de aprender positivamente.
- Seleccionar las ideas principales que servirán de base para las conclusiones del tema, a partir del subrayado.

De la evaluación.

- Formulación de preguntas bien elaboradas y pertinentes.
- Participación activa y positiva en la discusión.
- Identificación de las ideas centrales que correspondan a los objetivos de la tarea.
- Elaboración escrita de las conclusiones finales de la lectura.



OBJETIVO: Responsabilidad, participación y valores humanos.

Del docente.

- Expectativa positiva hacia todos los alumnos.
- Evitar que la discusión sobre un punto, se demore demasiado.
- Actitud receptiva y abierta.
- Dar oportunidad de que rectifiquen cuando se equivoquen.
- Tolerancia y respeto.

Del alumno.

- Mejora de su estima.
- Respeto y tolerancia de opiniones contrarias a las suyas.
- Participativo y/o propósito.
- Responsabilidad.

De la evaluación.

- Fortalecimiento a las relaciones interpersonales.
- Creatividad en las proposiciones de solución a los problemas históricos planteados.
- De mejoramiento a sus relaciones afectivo-sociales.
- De seguridad en el progreso de la comprensión lectora.
- De responsabilidad.

PROGRAMA DE ESTUDIO

II UNIDAD 2.3. HEBREOS	
<p>2.3.1.- Ubicación espacial y temporal del pueblo hebreo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situación geográfica. • Etapas históricas. <p>2.3.2.- De la tribu de Abraham al reino de Salomón.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Origen del pueblo hebreo. • El cautiverio egipcio. • Es éxodo. • El reino de Salomón. <p>2.3.3.- De la división del reino a la dominación romana.</p> <ul style="list-style-type: none"> • División del reino de Salomón. • Dominación babilónica, persa, macedónica y romana. <p>2.3.4.- El Judaísmo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El antiguo testamento. • El decálogo. • La sinagoga. • La religión de un pueblo. <p>2.3.5.- El cristianismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jesús de Nazareth. • El nuevo testamento. • Una religión ecuménica. <p>2.3.6.-Aportación cultural a la civilización occidental.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El cristianismo. 	<p>PROPÓSITO:</p> <p>UNIDAD II</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que el alumno conozca, analice y reflexione sobre el desarrollo de los pueblos de la antigüedad: Mesopotamia, Egipto, Hebreos y Persa; y comprenda y valore su aportación de elementos originarios a la civilización occidental, desde una perspectiva multilineal y pluricultural que los emparenta históricamente. <p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentará las estrategias de: subrayado, predicciones, propósitos de lectura y conocimientos previos, para la lectura comprensiva. • Ubicar espacial y temporalmente al pueblo hebreo • Describir los hechos históricos mas sobresalientes del pueblo hebreo desde su origen hasta la dominación romana. • Conocer el sistema religioso del pueblo hebreo. • Conocer el sistema religioso del cristianismo. • Reflexionar y valorar su aportación a la cultura occidental.

ESTRATEGIA 4

Conocimientos previos.

Para instrumentar esta estrategia, los alumnos deberán hacer una investigación bibliográfica en otras fuentes o en su propia antología previamente. Si es posible, el docente podría darles algunas pistas sobre aspectos o conceptos importantes a investigar. Traer elaboradas por escrito aquellas ideas sobre el tema que nos van a permitir iniciar la clase con una buena dosis de información útil para poder construir la nueva información por aprender.

Es necesario que en esta investigación, los alumnos ejerciten las estrategias de lectura comprensiva hasta ahora enseñadas, para que las vayan dominando y apropiándose de ellas cada vez mas.

Indicaciones.

Los alumnos se integrarán en equipos de cuatro elementos para trabajar en forma grupal con la estrategia denominada "Generación de información previa", mas conocida como "lluvia de ideas" de manera que durante diez minutos confrontarán sus ideas traídas por escrito para seleccionar aquellas de mayor significatividad sobre el tema investigado, mismas que se expondrán ante el grupo, para ir las seleccionando y rescatar las más importantes porque generan discusión o expectativas que obligan a profundizar más. En un segundo momento pasar a la lectura del texto histórico para su comprensión y evaluación del conocimiento en función de los propósitos de la lectura previamente definida.

Materiales.

Fuentes bibliográficas externas, lectura historiográfica de la antología, imágenes seleccionadas, línea de tiempo, mapa geográfico, retroproyector, marca textos, marcadores y pizarrón.

BASE: Declarativa	Temas: Hebreos	HORAS:
--------------------------	-----------------------	---------------

OBJETIVO: Que los alumnos conozcan, analicen y reflexionen sobre los elementos culturales del pueblo hebreo y valore sus aportaciones a la cultura occidental.

Que continúen fortaleciendo su aprendizaje de las estrategias de la lectura comprensiva.

Del docente.

- Reforzar mediante la supervisión directa o indirecta, la ejercitación por parte de los alumnos de las estrategias de comprensión lectora enseñadas hasta ahora: el subrayado, formulación de preguntas, predicciones, conocimientos previos, formulación de predicciones, propósitos de la lectura.
- En qué consiste la estrategia de enseñanza: "Generación de conocimientos previos" a utilizar en el tratamiento de este tema.
- Destacar los principales rasgos que tiene la cultura hebrea y su trascendencia.
- Pasos a seguir para su estudio.

Del alumno.

- Ubicará geográfica y temporalmente al pueblo hebreo.
- Descripción de los acontecimientos históricos definitorios de la cultura del pueblo hebreo.
- El sistema religioso de los hebreos; Judaísmo.
- El Cristianismo y su ecumenismo.
- Trascendencia de la cultura hebrea.

De la evaluación.

- Elaboración de un glosario.
- Progresos en la lectura comprensiva.
- Acercamiento cada vez más por una discusión constructiva.

- Redacción de adecuadas preguntas y respuestas.
- Conclusiones satisfactorias.

Fase 2: Procedimental.

Tiempo: 2 horas

OBJETIVO: Que todo acto de lectura sea la oportunidad para que el alumno ejercite cada vez más las estrategias de lectura comprensiva que está aprendiendo.

Que la especificación de los propósitos de la lectura sirvan para que el lector afronte con mejores posibilidades de éxito la lectura comprensiva.

Que tenga una participación activa el alumno en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje implementadas en este tema.

Del docente.

- Indicará aquellas fuentes bibliográficas externas donde pueda investigar el alumno.
- Continuar la práctica de las estrategias de la comprensión lectora en todo acto de lectura para resolver la tarea escolar.
- Cómo seleccionar y organizar aquellas ideas que le parezcan interesantes o relevantes para su análisis o discusión.
- Del rol que tanto el docente como el alumno mantendrán durante la puesta en práctica de la estrategias de "generación de conocimientos previos" para optimizar sus resultados.
- De las condiciones que deberán reunir las conclusiones a elaborar en equipo.

Del alumno.

- Presentar por escrito las ideas seleccionadas de la investigación bibliográfica previa, como evidencia de la tarea cumplida.

- Justificar o fundamentar las razones de la selección de cada una de esas ideas.
- Confrontar sus ideas con las de sus compañeros de equipo para depurarlas o elegir las como representativas del equipo.
- Disposición al trabajo de equipo con sentido cooperativo para conducir la lectura comprensiva, seleccionar las ideas principales y elaborar las conclusiones del texto histórico conjuntamente.
- Continuar ejercitando las estrategias de comprensión de textos aprendidos.

De la evaluación.

- Práctica de la lectura comprensiva.
- Elaboración de una relación con aquellas ideas o conceptos que para él son relevantes comentar o profundizar en clase.
- Elaboración de las conclusiones que respondan a los propósitos de la lectura.



OBJETIVO: Responsabilidad, participación y respeto.

Del docente.

- Expectativa positiva hacia el alumno.
- Que su actitud hacia la lectura siga siendo un modelo a imitar por los alumnos.
- Que la estrategia de "generación de conocimientos previos", sea introductoria para el tratamiento del tema.
- Actitud receptiva y abierta
- Tolerancia y respeto.

Del alumno.

- Mejoramiento de su autoestima en la medida que constata su progreso académico.

- De respeto y tolerancia en el trabajo de equipo de modelo cooperativo.
- Ser participativo, cooperativo y propositivo.
- Conducirse con una mentalidad crítica y abierta.
- Responsabilidad en todos sus actos.

De la evaluación.

- Fortalecimiento de las relaciones interpersonales.
- Tolerancia en la confrontación de ideas.
- De mejoramiento a sus relaciones afectivo-sociales.
- De conciliación en sus avances de la lectura comprensiva.
- De respeto mutuo.

PROGRAMA DE ESTUDIO

II UNIDAD

2.4 PERSIA

2.4.1.- Ubicación espacial y temporal del pueblo persa o iraní.

- Situación geográfica.
- Etapas históricas.

2.4.2.- La Construcción de un gran imperio.

- Ciro.
- Cambises.
- Darío.
- Jerjes.

2.4.3.- La organización

- Política.
- Social.
- Económica.

2.4.4.- Sistema religioso.

- Soroastrismo o Mazdeismo.

2.4.5.- Contribuciones a la civilización occidental.

- El pensamiento filosófico..
- Las artes.
- Arquitectura.
- Escultura.
- Textil

PROPÓSITO:

UNIDAD II

- Que el alumno conozca, analice y reflexione el desarrollo cultural de los pueblos de la antigüedad: Mesopotamia, Egipto, Hebreos y Persas; y, comprenda y valore su aportación de elementos originarios a la civilización occidental, desde una perspectiva multilineal y pluricultural que los emparenta históricamente.

OBJETIVOS:

- Aprenderá la estrategia de construcción de la macroestructura del texto.
- Ubicar espacial y temporalmente al pueblo persa.
- Analizar la formación de un gran imperio.
- Describir su sistema político, social y económico alcanzado.
- Analizar el pensamiento religioso del pueblo persa.
- Valorará sus aportaciones a la civilización occidental.

ESTRATEGIAS

Conocimientos Previos.

Será necesario que el alumno realice una investigación bibliográfica sobre la cultura persa antes de iniciar su estudio en clase, previa guía sugerida por el docente, para poder implementar la estrategia seleccionada en este tema. Haciendo hincapié para que ponga en práctica las estrategias de la comprensión de textos que se han venido enseñando. La intención es de que a partir de la información adquirida en un primer momento como prerrequisito, estén en condiciones de incrementar su capital cultural, y en posibilidades de familiarizarse con la nueva información.

Indicaciones.

La estrategia que seleccioné es la denominada "Señalizaciones en el texto" y que consiste en señalar mediante el subrayado o marca texto aquellas especificaciones que revelan la estructura del texto a través de expresiones, indicadores, términos o marcadores textuales, al inicio, en medio o al final de la lectura, que le permitirá al alumno identificar la estructura textual de un texto (macroestructura) que le facilitará la comprensión de la lectura.

Recurriré al trabajo de equipo para que se dé la interacción personal entre estudiantes y el desempeño cooperativo que con apoyo a la lectura compartida se inducirá a los alumnos para apropiarse paulatinamente de esta estrategia de comprensión lectora.

Materiales.

Fuentes bibliográficas externas, texto historiográfico de la antología, gráfica de la línea del tiempo, mapa geográfico, marca textos, retroproyector, cuaderno de notas, imágenes seleccionadas.

FASE	Declarativa	TIEMPO	HORAS
------	-------------	--------	-------

OBJETIVO: Que los alumnos conozcan, analicen y reflexionen sobre los elementos culturales de la civilización persa y valore su trascendencia a la civilización occidental.

Enseñanza de la estrategia "señalizaciones en el texto" que le permitirá analizar la estructura del texto y construir la macroestructura.

Del docente:

- De la estrategia de comprensión lectora que se implementará cuyo propósito específico es el de identificar la estructura del texto o macroestructura.
- De la macroestructura de todo texto y sus componentes micro estructurales, como elementos que favorecen la comprensión de textos.
- La dinámica grupal que se utilizará para favorece el aprendizaje interactivo: equipo de trabajo cooperativo.
- De los rasgos culturales del pueblo persa que permitan analizar y reflexionar sobre su trascendencia a la civilización occidental.
- De las conclusiones que elaborarán los alumnos como evaluación de los propósitos de la lectura.

Del alumno.

- De la microestructura y macroestructura de todo texto como componentes de su estructura textual.
- Identificación de aquellas expresiones que revelan los componentes estructurales de un texto.
- Del aprendizaje de la estrategia de "señalizaciones en el texto" para favorecer la comprensión lectora.
- Ubicación geográfica y temporal del pueblo persa.

- Análisis de los factores que contribuyeron a la construcción de un gran imperio y de las características de su pensamiento religioso.
- Describir las características de su sistema político, social y económico.
- Valorar las aportaciones de la cultura persa a la civilización occidental.

De la evaluación.

- Elaboración de un glosario.
- Aprendizaje de la estrategia "señalizaciones en el texto"
- Construcción de la macroestructura de cada párrafo y macroestructura global del texto.
- Redacción de conclusiones.

Fase 2: Procedimental.	Tiempo: 2 horas
-------------------------------	------------------------

OBJETIVO: Que se familiarice con la identificación de las expresiones, indicadores, términos o marcadores textuales que le facilite al alumno descubrir la estructura del texto y poder construir su macro estructura.

Que a través de la lectura de la cultura persa, implemente la estrategia "señalizaciones en el texto" para facilitarle al alumno la comprensión de ella y la realización de la tarea.

Del docente.

- Señalar las fuentes bibliográficas externas aprobadas.
- Dar una guía al alumno para la investigación bibliográfica previa, que le acerque a la nueva estrategia que va aprender.
- De la enseñanza de la estrategia "señalizaciones en el texto" que dará a los alumnos.

- De la dinámica de grupo que se utilizará para implementar dicha estrategia: equipo de trabajo cooperativo.
- Del rol que tanto el docente como alumno mantendrán durante la enseñanza-aprendizaje.
- De las condiciones que deberán reunir las conclusiones que elaborarán en equipo los alumnos.

Del alumno.

- Integrarse en equipos de trabajo cooperativo de cuatro elementos para iniciar la clase.
- Confrontarán el trabajo de investigación con sus compañeros de equipo, para tener una primera referencia de haber procedido correctamente.
- Se les dará un primer espacio para que cada equipo plantee dudas o preguntas sobre la investigación realizada.
- Se pasará a la formulación de los propósitos de la lectura.
- Se les instruye de la estrategia "señalizaciones en el texto" que aprenderán a utilizarla durante la lectura, iniciándola el docente y alternando con cada equipo (lectura compartida)
- Construir las macro estructuras (ideas globales) de cada párrafo, jerarquizarlas y seleccionar o reelaborar la idea global del texto.
- A partir de la macro estructura local del texto, elaborar las conclusiones que guarden relación con los propósitos de la lectura establecidos previamente.
- Exposición de las conclusiones.

De la evaluación.

- Apropiación de la estrategia "señalizaciones en el texto" con un buen nivel de desempeño en un primer intento.
- Construcción de la macroestructura local y global del texto con un buen nivel de eficiencia como un primer intento.
- Elaboración de las conclusiones de la lectura, guardando la coherencia lineal y global del texto.

EASE 3: Actitudinal **Tiempo: 1 HORA**

OBJETIVO: Participación positiva, respeto y tolerancia.

Del docente.

- Manténimiento siempre de una expectativa positiva del alumno.
- Que su interés por la lectura siga contagiando a los alumnos y traten de imitarlo.
- Que la estrategia de "señalizaciones en el texto" sea un medio para mejorar la comprensión lectora en los alumnos y la tarea.
- Actitud de tolerancia y respeto para los alumnos, sobre todo quienes presentan mas dificultades en el aprendizaje.

Del alumno.

- Participación positiva.
- Autoevaluación de su desempeño.
- Factor de cohesión grupal.
- Respeto y tolerancia.

De la evaluación.

- Comunicación bidireccional maestro alumno.
- Respeto, tolerancia y responsabilidad en toda actividad académica.
- Calidad en los trabajos.
- Participación positiva.
- Integración grupal.

PROGRAMA DE ASIGNATURA

UNIDAD

2.5 - INDIA

2.5.1.- Situación geográfica

- Localización.
- Límites.
- Condiciones geográficas.

2.5.2.- Etapas históricas.

- Los drávidas.
- Los arios.
- Las invasiones.
- La colonización.

2.5.3.- Organización.

- Política.
- Económica.
- Social.

2.5.4.- El brahmanismo.

- El trimurti brahmánico.
- Las castas.
- El mundo y la vida.
- Los vedas.

2.5.5.- El budismo.

- Buda.
- La canasta abhidama pitaka.
- El mundo y la vida.

2.5.6.- La ciencia y el arte.

- La filosofía.
- Las matemáticas.
- La química.
- La literatura.
- El arte monumental.

2.5.7.- Su aportación a la cultura occidental.

- La filosofía.
- Literatura.
- Matemáticas.

PROPÓSITO:

UNIDAD II

- Que el estudiante conozca, analice y reflexione el desarrollo de las culturas orientales de la antigüedad: India y China; y, comprenda y valore cómo sin proponérselas, muchos de sus elementos culturales han pasado a formar parte de la civilización occidental.

OBJETIVOS:

- Aprenderá las estrategias "estructural del texto" para construir su macroestructura como habilidades de comprensión lectora.
- Situar geográfica y temporalmente a la India.
- Analizar su evolución y organización:
 - Política,
 - Social, y
 - Económica.
- Explicar los sistemas religiosos.
 - Brahmanismo.
 - Budismo.
- Valore el desarrollo de las ciencias y las artes.
 - La filosofía.
 - La literatura.
 - Las matemáticas.
 - El arte.
- Identifique la influencia cultural a la civilización occidental.

ESTRATEGIA 6

Conocimientos previos.

Se les pedirá a los alumnos realizar una investigación bibliográfica previa sobre la cultura india, de acuerdo a la guía proporcionada por el docente, con la finalidad de que tengan un primer acercamiento a esta cultura, que aunado a sus propios conocimientos que poseen de la misma, estudiada en primaria y secundaria, se cuente con un mínimo de información para iniciar su estudio en clase. Se insistirá en utilizar las estrategias de la comprensión de textos aprendidas, para afianzar su dominio con mayor eficiencia.

Indicaciones.

La estrategia seleccionada para este tema es la denominada: "Actividad focal introductoria", que permitirá centrar la atención de los lectores en las diferentes dimensiones que nos proporcionará el estudio y conocimiento de esta cultura antigua cuya presencia aun la estamos viendo o compartiendo.

Los alumnos integrados en equipos de trabajo de cuatro elementos, seguirán las instrucciones del docente a partir de la focalización del tema, para delinear conjuntamente los propósitos de la lectura, pasar después a la lectura compartida y retroalimentar la estrategia para la construcción de la macroestructura del texto.

Materiales.

Fuentes bibliográficas externas, texto historiográfico de la antología, gráfica de la línea del tiempo, mapa geográfico, imágenes seleccionadas, retroproyector, marca textos, acetatos y pizarrón.

FASE I Declarativa	Tiempo HORAS
--------------------	--------------

OBJETIVO: Que los alumnos conozcan, analicen y reflexionen el desarrollo de la cultura india; y, comprendan y valoren sus aportaciones a la civilización occidental.

Se retroalimenta el aprendizaje de las estrategias de comprensión lectora enseñada con el tema anterior: propósitos de la lectura, lectura compartida, predicciones, seleccionar ideas y construcción de la macroestructura.

Del docente.

- Reiterar la práctica de las estrategias de comprensión lectora en la tarea de investigación bibliográfica previa.
- Definir conjuntamente con los alumnos, los propósitos de la lectura.
- De las estrategias de enseñanza que implementará para centrar el interés y la motivación de los alumnos en la temática de estudio: la cultura india.
- Los rasgos culturales del pueblo indio: lengua, religión, estructura social, ciencia, etc.

Del alumno.

- Ubicar geográficamente en un mapa y temporalmente en la línea del tiempo, el pueblo y la cultura india.
- Elementos culturales que identifican al pueblo indio.
- La macroestructura como idea global de un texto.
- La estrategia estructural de la comprensión lectora para construir la macroestructura del texto.

De la evaluación.

- Elaboración de un glosario.

- Participación activa durante la focalización introductoria de la temática.
- Elaboración de las conclusiones como etapa evaluativa de la comprensión de texto.

Fase 2: Procedimental.

Tiempo: 2 horas

OBJETIVO:

- Que la investigación documental externa se vea fortalecida con la ejercitación de las estrategias de la comprensión lectora que se les ha enseñado a los alumnos.
- Que estén muy claros los objetivos de la lectura, el rol del docente y alumno, durante la estrategia de enseñanza seleccionada.
- Que en la medida que se incremente la ejercitación de las estrategias, el alumno se convierta paulatinamente en un lector autónomo.

Del docente.

- Indicar las fuentes bibliográficas externas donde investigarán los alumnos.
- Proporcionar a los alumnos una guía mínima de investigación bibliográfica previa.
- Provocar la participación y la motivación en los alumnos durante la estrategia de "focalización introductoria".
- Continuar con la retroalimentación de las estrategias de comprensión dadas.
- Continuar participando alternadamente con el alumno en la lectura compartida.

Del alumno.

- Integrarse en equipo de trabajo cooperativo, de cuatro a cinco alumnos.
- Confrontar sus notas de investigación con los compañeros de equipo, para mejorarlas.
- La lectura de cada equipo de las notas de investigación bibliográfica al grupo.
- Formulación de preguntas o aclaración de dudas sobre las imágenes presentadas por el docente con la estrategia "focalización introductoria".
- Iniciar con el docente la lectura compartida y aplicar la estrategia de las "señalizaciones en el texto" para seleccionar las ideas principales de cada párrafo.
- Construir con las ideas globales de cada párrafo, la idea global del texto, si no está explícitamente dentro del texto.
- Saber que la construcción de toda idea global de un párrafo es construir la macroestructura de ese párrafo; y la idea global de todo el texto es construir la macroestructura del texto.
- Apoyarse en la macroestructura del texto para elaborar las conclusiones del mismo.

De la evaluación.

- Haber resuelto el 100% de la guía de investigación como requisito de inicio de clase.
- Integrarse en equipo cooperativo e involucrarse en la dinámica de trabajo.
- Participar activa y positivamente durante la "focalización introductoria" realizada por el docente.
- Aprender la construcción de la macroestructura de un texto.
- Seleccionar las macroestructuras textuales para tomarlas de base en la elaboración de las conclusiones.

FASE 3: Actitudinal **Tiempo: 1 HORA**

OBJETIVO: Responsabilidad, participación positiva y valores humanas.

Del docente.

- Expectativa positiva hacia los alumnos.
- Que el gozo por la lectura que experimenta lo transmita a los alumnos.
- Respeto a las diferencias individuales.
- Propiciar un ambiente de seguridad y confianza.
- Despertar el interés de los alumnos por la Historia.

Del alumno.

- Actitud de participación positiva.
- Autoevaluación de su desempeño.
- Respeto y tolerancia en el trabajo grupal.
- Conducirse con mentalidad crítica.
- Responsabilidad en sus trabajos.
- Respeto a las ideas contrarias.

De la evaluación.

- Incremento por su afición a la lectura.
- De fortalecimiento a sus relaciones interpersonales.
- De seguridad en los progresos de la comprensión lectora.
- De responsabilidad.

PROGRAMA DE ASIGNATURA

II UNIDAD

2.6 - CHINA

2.6.1.- Situación espacial y temporal del pueblo chino.

- Situación geográfica.
- Etapas históricas.

2.6.2.- Organización.

- Política.
- Económica.
- Social.

2.6.3.- Desarrollo de la.

- Escritura.
- Ciencia.
- Tecnología
- Arte..

2.6.4.- Sistema religioso.

- Confucionismo.
- Taoísmo

2.6.5.- Aportaciones de la cultura China a la humanidad.

- La ciencia.
- La tecnología.
- El Arte.

PROPÓSITO:

UNIDAD II

- Que el alumno conozca, analice y reflexione el desarrollo de las culturas orientales antiguas: India y China; y comprenda y valore que muchos de sus elementos culturales han pasado a formar parte de la civilización occidental.

OBJETIVOS:

- Aprenderá las estrategias de jerarquización de las ideas y construcción de la superestructura del texto, para la comprensión lectora.
- Situar geográfica y temporalmente a la cultura China.
- Conozca su organización:
 - Política, social y económica.
- Analizar su sistema religioso: confucionismo y taoísmo.
- Valorar el desarrollo de la escritura, ciencia, arte y tecnología.
- Reflexionar y comprender sus aportaciones a la civilización occidental: Arte, ciencia y tecnología.

ESTRATEGIA 7

Conocimientos previos.

Para la implementación de esta estrategia será necesario que los alumnos realicen una lectura de investigación sobre la cultura China, con fuentes bibliográficas externas y que pongan en práctica las estrategias de comprensión de textos aprendidas, para obtener mejores resultados en dicha investigación.

Con tales conocimientos estarán en mejores posibilidades de iniciar el estudio de esta cultura y de incrementar su capital cultural con la nueva información a aprender, y además de implementar las estrategias de enseñanza y de la comprensión lectora que se han seleccionado para el aprendizaje de este tema.

Indicaciones.

Se solicitará la participación voluntaria de cinco alumnos que fungirán como "expertos" en la exposición de un subtema de la clase, con cierta anticipación para que se preparen recabando información, en tanto el resto del grupo se le pide investigar sobre los mismos subtemas, para que llegado el día, y mediante la estrategia del **simposio**, los alumnos seleccionados hagan su participación ante el grupo y se dé el aprendizaje esperado.

A partir de la exposición de los "expertos", se pasará a una siguiente etapa, para construir la superestructura del texto, como una nueva estrategia de comprensión lectora que se le enseñará a los alumnos a partir de la elaboración de un organizador gráfico.

Materiales.

Fuentes bibliográficas externas, texto historiográfico de la antología, línea del tiempo, mapa geográfico, imágenes seleccionadas, retroproyector, acetatos, marcadores, pizarrón, pliegos de papel bond.

OBJETIVO: Que el alumno adquiera como una nueva habilidad cognitiva, el aprendizaje de "organizadores gráficos" como estrategia de aprendizaje, que mejore sus procesos de recuerdo, comprensión y aprendizaje de conocimientos por vía textual.

Que mediante la estrategia de "organizadores gráficos" construya la superestructura del texto histórico y el alumno se le facilite el aprendizaje del desarrollo y trascendencia de la cultura China.

Del docente.

- Definición conjunta con los alumnos de los propósitos de la lectura.
- De las estrategias de "seleccionar las ideas", elaborar "organizadores gráficos" y construcción de la superestructura, que se utilizarán para el estudio de la cultura China.
- De la estrategia de simposio que se instrumentará en clase, para abordar el estudio del tema.
- De los rasgos culturales que identifican la cultura China.

Del alumno.

- Desempeñarse eficientemente en la realización de la investigación previa, como prerrequisito de la clase.
- Tener claros los propósitos de la lectura.
- Comprender la dinámica de la estrategia del simposio, para hacer su rol con eficiencia, según el status que se le haya asignado: expositor o espectador.
- Comprender lo que es un organizador gráfico y los diferentes tipos que existen, y lo que es la superestructura del texto.
- Describa las características, reflexione y valore el desarrollo de los elementos culturales que definen al pueblo chino.

De la evaluación.

- Continuar elaborando un glosario.
- Aprendizaje de la estrategia "organizadores gráficos" con un buen nivel de eficiencia, para acceder a la superestructura del texto.
- Aplicar dichas estrategias de comprensión lectora, en el estudio de la cultura China.
- Elaboración de conclusiones.

Fase 2: Procedimental.	Tiempo: 2 horas
-------------------------------	------------------------

OBJETIVO:

- Que se familiarice el alumno con la estrategia de "organizadores gráficos" en sus diferentes tipos, para facilitarle la comprensión de textos.
- Que distinga la característica esencial de la superestructura de un texto.
- Que a través de esta estrategia, aborde el estudio de la cultura China, con un buen nivel de comprensión.

Del docente.

- Indicar las fuentes bibliográficas externas para que lleve a cabo el alumno la investigación previa.
- Supervisar el nivel de eficiencia alcanzado por el alumno con la investigación previa.
- Señalar los roles que "expertos" y "espectadores" les corresponde desempeñar en la estrategia del simposio.
- La implementación de la estrategia "organizadores gráficos" para construir la superestructura de la lectura.
- A partir de la superestructura del texto "la cultura china", elaborarán los alumnos las conclusiones.

Del alumno.

- Asumir el rol que le fue asignado previamente para el estudio de la cultura china.
- Si es el de "expositor experto", llevar elaborada su lámina con el subtema asignado y presentarlo por medio de un organizador gráfico ante el grupo, según el tipo de texto.
- Si su papel es el de "espectador", confrontará lo que hizo como investigación previa con lo expuesto por sus compañeros (expositores) y aclarar dudas o señalar errores.
- A partir de los organizadores gráficos de cada subtema, construir la superestructura del texto.
- Elaborar las conclusiones a partir de la superestructura del texto.

De la evaluación.

- Apropiación de la estrategia "organizadores gráficos" con un buen nivel de eficiencia a pesar de ser un primer intento.
- Construcción de la superestructura del texto a partir de cada organizador gráfico que se haya utilizado.
- A partir de la superestructura, elaborar las conclusiones de la lectura.



OBJETIVO: De responsabilidad, participación positiva y de valores humanos.

Del docente.

- Seguir manteniendo expectativas positivas hacia los alumnos.
- Propiciar un ambiente en el aula de seguridad y confianza.
- Respeto a la diversidad de mentalidades.
- Motivación por la lectura en cualquier oportunidad que se presente.

- Tolerancia y respeto para quién se les dificultad el aprendizaje.
- Que la responsabilidad del control de la lectura se vaya trasladando cada vez más al alumno.
- Actitud abierta y receptiva.

Del alumno.

- Actitud de participación positiva.
- Autoevaluación de su desempeño.
- Respeto y tolerancia en el trabajo cooperativo.
- Conducirse con mentalidad crítica.
- Honestidad y congruencia.

De la evaluación.

- De incremento en su inclinación por la lectura.
- De iniciativa y optimismo.
- De no desmoralizarse por encontrar desaciertos.
- De seguridad en sus progresos en la comprensión de la lectura.

PROGRAMA DE ASIGNATURA.

III UNIDAD	3.1- AMÉRICA ANTIGUA
<p>3.1.1.- Situación geográfica de los pueblos americanos de la antigüedad.</p> <p>Mesoamérica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suramérica. <p>3.1.2.- Situación temporal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mexicas. • Mayas. • Incas. <p>3.1.3.- Organización.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Política. • Económica. • Social. <p>3.1.4.- Desarrollo de la.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciencia. • Arte. • Tecnología. <p>3.1.5.- Trascendencia de sus elementos culturales que forman parte de nuestra civilización.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciencia. • Arte. • Tecnología. 	<p>PROPÓSITO:</p> <p>UNIDAD III</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que el alumno conozca, analice y reflexione el desarrollo de los pueblos de la América antigua: Mexicas, Mayas e Incas; y, comprenda y valore la incorporación de muchos elementos culturales aborígenes a la civilización occidental, a pesar de la aculturación impuesta por los europeos durante tres siglos de colonización. <p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprenderá a elaborar el resumen de un texto. • Ubicar geográfica y temporalmente a los pueblos de la América antigua. • Describir la organización: <ul style="list-style-type: none"> - Política - Económica y - Social. • Analizar el desarrollo de: <ul style="list-style-type: none"> - la ciencia. - El arte. - La tecnología. • Valorar la trascendencia de las culturas americanas de la antigüedad a la civilización occidental. <ul style="list-style-type: none"> - Ciencia. - Arte. - Tecnología.

ESTRATEGIAS

Conocimientos previos.

Será condición necesaria para abordar esta temática curricular que los alumnos realicen una lectura previa sobre los pueblos: Mexica, Maya e Inca; observando las estrategias de lectura comprensiva que se les ha enseñado hasta ahora. Con esa información previa, aunada a la adquirida en la educación básica, estarán con mayores posibilidades de iniciar el estudio en clase de este tema, paralelamente con la nueva estrategia de comprensión que se les enseñará ahora.

Indicaciones.

La nueva estrategia seleccionada para este tema, es la de "elaboración del resumen", que se considera el nivel de comprensión al que todo lector mínimamente debe aspirar si pretende obtener una comprensión aceptable de la lectura de un texto. Por supuesto que le será muy necesario poner en juego todas aquellas estrategias de la comprensión hasta ahora aprendidas, he ahí porque debemos insistir en que no dejen de practicarse una vez aprendidas. Con ese propósito continuaremos apoyándonos en el aprendizaje grupal, toda vez que la interacción y la comunicación bidireccional de maestro-alumno, crea un ambiente más propicio para el aprendizaje significativo que con los estereotipos tradicionales de enseñanza-aprendizaje unidireccional.

En esta ocasión y tratando de ser más explícita, señalaré que, una vez integrados en equipos de trabajo cooperativo de 4 a 5 elementos, los alumnos contarán con cinco minutos para confrontar la tarea realizada en casa o en la biblioteca para encontrar coincidencias o diferencias. A continuación y de manera conjunta, maestro y alumnos, especificarán los propósitos de la lectura para saber desde qué enfoque necesitamos llevarla. Mediante la lectura compartida el docente hace que los alumnos de manera alterna, pongan en juego las distintas estrategias de comprensión de texto como: identificación de palabras, identificación de proposiciones (microestructura), agrupación de

proposiciones de cada párrafo para encontrar la idea global (macroestructura), jerarquizar esas ideas para encontrar la idea global del texto, es decir las ideas más importantes, de ser posible relacionar esas ideas globales para organizarlas estructuralmente y construir la superestructura del texto. Con estas estrategias, están en posibilidades de elaborar el resumen de acuerdo a las indicaciones que el docente dará sobre su proceso.

Materiales.

Fuentes bibliográficas externas, Antología, línea del tiempo, mapa geográfico, imágenes seleccionadas, retroproyector, marca texto, acetatos y pizarrón.



OBJETIVO: Que los alumnos conozcan y reflexionen el desarrollo de la cultura de los pueblos de la América antigua, su ubicación temporal y espacial, su organización política, social y económica y valore su trascendencia a la civilización occidental.

Que logren aprender a elaborar el resumen de un texto, como demostración de haber comprendido la lectura.

Del docente.

- Los conocimientos previos para potenciar la motivación de la lectura.
- La dinámica del trabajo de equipo para generar el aprendizaje interactivo e interpedendiente.
- Los propósitos de la lectura como una estrategia de la comprensión.
- La lectura compartida como estrategia de enseñanza para la comprensión.
- Las macrorreglas para la construcción de la macroestructura del texto.

- Identificación del tema y las ideas principales como indispensables para elaborar el resumen.
- La superestructura del texto como la organización jerárquica de las ideas globales.
- El resumen como una estrategia después de la lectura y evidencia de haber comprendido.

Del alumno.

- La lectura previa a la clase, para reactivación de los conocimientos previos.
- Familiarizar al alumno con el trabajo grupal cooperativo propiciador de la interacción cognitiva.
- Alcances de la especificación de los propósitos de la lectura.
- La lectura compartida como una estrategia de aprendizaje de la comprensión.
- Las macrorreglas como estrategias para la construcción de la macroestructura del texto.
- La superestructura del texto como una organización jerárquica de las ideas del texto.
- Identificación del tema y las ideas principales del texto como condición para elaborar el resumen.
- El resumen como el discurso con respecto a la macroestructura de otro discurso.

De la evaluación.

- Buen nivel de integración grupal del alumno.
- Participación cada vez más independiente y autónoma.
- Lograr la construcción de la macroestructura en su primer intento.
- Construcción de la superestructura del texto.
- Identificar o enunciar el tema y las ideas principales.
- Comprender qué es un resumen.

Fase 2: Procedimental.	Tiempo: 2 horas
------------------------	-----------------

OBJETIVO:

- Que como resultado de la práctica continúa y sostenida de las estrategias de la comprensión de textos, el alumno adquiera la capacidad cognitiva para elaborar el resumen de toda lectura, y convertirse gradualmente a mediano plazo en un lector autónomo e independiente.
- Que a través de las lecturas de Historia Universal, pongan en práctica el aprendizaje de las estrategias para mejorar la comprensión de textos, y a la vez del aprendizaje de la asignatura que le proporcione mejores posibilidades de eficiencia académica.

Del docente.

- Monitorear el desempeño de los alumnos e intervenir cuando sea pertinente.
- Definir conjuntamente con ellos, los propósitos de la lectura.
- Explicitar los conceptos y los procesos que implica la construcción de la macroestructura y la aplicación de las macrorreglas.
- Retroalimentar la construcción de la superestructura del texto.
- Distinguir el tema y las ideas principales para diferenciarlos del resumen.
- El resumen y los prerrequisitos para elaborarlo.

Del alumno.

- Retroalimentar las estrategias de la comprensión en la lectura previa a la clase.
- Intercambio de opiniones y experiencias sobre la lectura previa realizada en casa, con sus compañeros de equipo.

- Proceder estratégicamente ante la lectura, de acuerdo a los propósitos establecidos.
- Aplicación de las macrorreglas (supresión, selección, sustitución y generalización), para la construcción de la macroestructura del texto.
- Jerarquizar las ideas globales del texto para la construcción de la superestructura.
- Distinción del tema y las ideas principales para elaborar el resumen.
- Redacción del resumen de la lectura temática.

De la evaluación.

- Tarea de lectura previa a la clase con un mínimo de nivel de eficiencia.
- Interacción grupal y participación creativa.
- Afrontar la lectura en relación a los propósitos preestablecidos de manera adecuada.
- Distinga la macroestructura de la superestructura del texto.
- Elaboración del resumen.
- Exposición oral del resumen de la lectura: La América antigua.

OBJETIVO: Que en la medida en que el alumno experimente los progresos de sus aprendizajes, del trabajo cooperativo, de la comprensión lectora y de la propia asignatura; influya positivamente en sus actitudes hacia la lectura.

Del docente.

- Mantener su expectativa positiva hacia los alumnos.
- Inducirlo al trabajo académico responsable y sistemático.

- Intervención solamente necesaria y pertinente en el aprendizaje de los alumnos.
- Brindar confianza y seguridad.
- Corregir constructivamente.
- Ser tolerante y respetuoso con todos.

Del alumno.

- Actitud de superación personal.
- Mejora de su estima por su desempeño.
- Contribuir a la creación de un ambiente de armonía y trabajo cooperativo.
- Respeto a los límites del trabajo en equipo y al individual.
- Tolerancia.
- Responsabilidad.
- Elaboración del resumen.

De la evaluación.

- Ser capaz de autoevaluarse.
- De respeto a las relaciones interpersonales.
- De seguridad en su competencia lectora.
- Búsqueda de la eficiencia.

CONCLUSIONES

La construcción del conocimiento escolar desde el enfoque constructivista, debemos entenderlo como un proceso de elaboración cognitiva, cuando el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de varias fuentes, relacionándola con sus conocimientos previos. Aprender un contenido desde el enfoque constructivista significa que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

El aprendizaje desde un modelo cualitativo, es aquel que depende de lo que el estudiante haga, es decir, de los procesos que ponga en marcha al aprender y por tanto, de las estrategias que desarrollan esos procesos.

La enseñanza para el pensamiento y para la comprensión profunda del contenido no se pueden separar y los docentes expertos enseñan los dos a la vez. Enfatiza altos niveles de compromiso por parte de los alumnos y promueve la discusión en clase. Desalienta la enseñanza basada en la memorización y a la exposición por parte del docente, desalienta la formación de alumnos pasivos y la adquisición de conocimiento en forma de conceptos aislados.

Es necesario que los docentes busquemos alternativas didácticas que les permita a los alumnos superar sus deficiencias de aprendizaje y de la comprensión lectora, si realmente queremos alcanzar la excelencia educativa.

La innovación educativa debe surgir necesariamente del seno de las instituciones escolares, de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, entre otros. Que aspire a un cambio cualitativo de la práctica educativa, con el apoyo y concurso de las instancias institucionales superiores.

El cambio cualitativo de nuestra práctica educativa como proyecto innovador debe implicar la reconceptualización de los distintos procesos que se dan en la enseñanza, el aprendizaje, la comprensión y la evaluación, a la luz de las nuevas teorías, que las sustentan, y alcanzar su verdadera significación en los resultados de la práctica.

El actual proyecto curricular de Educación Media Superior (PROCEMS), no obstante haber mejorado en cuanto a sus contenidos temáticos de las asignaturas, su modalidad bivalente por incorporar la capacitación para el trabajo, incrementó la carga horaria que representa un obstáculo para muchos jóvenes que ya no pueden cumplir con el horario, dado que sostienen sus estudios por su cuenta o para su familia y tienen necesidad de trabajar.

El tema de la comprensión lectora no está considerado de manera explícita en los programas de Taller de Lectura, toda vez que está a criterio del docente de esta asignatura darle la atención como objetivo curricular o como actividad adicional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual me parece una decisión equivocada.

Que el problema de la comprensión de textos siempre ha existido en la escuela preparatoria y que a pesar de que todos los alumnos cursan cuatro semestres de Taller de Lectura y Taller de Redacción, un buen porcentaje de ellos no logran alcanzar la competencia deseable,

como lo han manifestado siempre los docentes de los V y VI semestre del Bachillerato.

Que valorando la implicación que representa el problema de la comprensión de textos en el aprendizaje de los alumnos, se justifica que desde el seno mismo de los docentes, y en este caso del profesor de Historia Universal, se tome la iniciativa de proponer una guía didáctica que tenga como propósito atender y reducir este problema.

Las estrategias son conductas u operaciones mentales, es decir, algo que el estudiante hace en el momento de aprender, y que está relacionado con alguna meta. Se trata de conductas observables directa o indirectamente durante el aprendizaje.

Suministrar y potenciar las estrategias de aprendizaje de un estudiante es por lo mismo asegurar la calidad del aprendizaje y, como no se trata de un nuevo contenido, sino de una habilidad que se mantiene una vez aprendida y se puede generalizar a otros momentos y situaciones, posibilita el verdadero aprendizaje, el aprender a aprender.

Si bien la psicología aún no ha podido explicar la naturaleza de los procesos del aprendizaje en los individuos, sí podemos influir positivamente en esos procesos, para hacerlos más eficaces a través de la implementación de estrategias específicas que dinamicen y activen la capacidad cognitiva del que aprende.

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos, pasos, operaciones o habilidades que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas.

La ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurre asociada con procesos cognitivos básicos, conocimientos conceptuales específicos, conocimientos estratégicos y conocimiento metacognitivo; que interactúan en formas intrincadas y complejas en el alumno.

La comprensión implica la construcción de una especie de macroestructura de la información presente en el texto. La macroestructura construida por el sujeto es una síntesis del conocimiento nuevo y del conocimiento ya existente; es la macroestructura lo que se retiene en el aprendizaje significativo.

La comprensión de textos debe considerarse como una actividad constructiva del lector, porque durante el proceso y a partir de la información que le proporciona el texto, enriquecida por los interpretaciones, inferencias e integraciones que le permite sus conocimientos previos, logra construir una representación fiel y profunda de lo que el autor quiso comunicar.

Para que la actividad de comprensión tenga lugar adecuadamente, es necesario involucrar de manera conjunta y coordinada las estrategias autorreguladoras y específicas durante todo el proceso de lectura.

Cuando vamos a iniciar una actividad lectora, es muy importante que el docente motive a los alumnos sobre el nuevo conocimiento que se va a estudiar, la mayoría de los docentes pasan por alto este momento que puede ser el principio de una buena comprensión.

El establecimiento del propósito de la lectura es una actividad fundamental para el lector porque determina la forma de regular y evaluar todo el proceso, o bien cómo se situará el lector ante ella y cómo controla la consecución del objetivo, es decir, la comprensión lectora.

Un buen principio para que los alumnos puedan aprender el proceso de la comprensión lectora, es que puedan ver y entender cómo procede su maestro cuando esta elaborando a través de la lectura una interpretación del texto. Ver las estrategias en acción en una situación significativa y funcional.

La representación de la comprensión de un texto es considerada como una estructura jerárquica en cuyo nivel superior se encontrará una proposición que daría cuenta del tema y cuyo nivel inferior estaría formado por proposiciones relativas a los detalles. Entre ambos niveles cabría situar el nivel intermedio de las macroproposiciones que contiene la sustancia del texto.

Las estrategias de la comprensión de textos deben ser enseñadas de manera dosificada y gradual y por tiempo prolongado para que, de ser posible, se llegue a la automatización.

De la significatividad de nuestra actuación y respuesta por la lectura que podamos demostrar ante los alumnos, será la motivación para que traten de acercarse más a ella o para aborrecerla.

ANEXOS

24

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES. CAMPUS TUXTLA GUTIERREZ
III GENERACION DE POSTGRADO. MAESTRIA EN DOCENCIA
E N C U E S T A

QUE SE APLICA A ESTUDIANTES DE BACHILLERATO CON LA FINALIDAD DE CONOCER EL ESTADO QUE GUARDA LA PROBLEMÁTICA DE LA LECTURA COMPRENSIVA. EN EL MEDIO SUPERIOR.

NOMBRE: _____ TURNO: _____ SEMESTRE: _____ GRUPO: _____ AREA: _____
FECHA: _____

INSTRUCCIONES: CONSTESTA CON TODA VERACIDAD EL SIGUIENTE CUESTIONARIO, MARCANDO CON UNA "X" O ANOTANDO UN NUMERO O LAS PALABRAS, QUE RESPONDAN A CADA PREGUNTA.

I.- DE TU HISTORIA ESCOLAR

1. Cursaste el ciclo preescolar? Si (), No (). De cuantos grados? (), en que ciudad o lugar? _____
2. Con qué libro (s) aprendiste a leer y escribir en la escuela primaria?
() De Texto Gratuito () Mágico o Mis primeras letras () Otros (de apoyo)
3. A los cuántos meses aprendiste a leer en la escuela primaria? _____. ¿Fuiste repetidor de 1er. Grado? _____
4. Cómo aprendiste a leer y escribir?
() Primero las vocales, luego silabas, palabras y después enunciados cortos en las lecturas.
() Visualizando enunciados breves (u oraciones) que te facilitó leer, sin silabear
5. De qué manera empezaste a leer.
() Deletreando y silabando.
() De forma fluida, corrida y comprensible.
6. Haber aprendido a leer y escribir en la escuela primaria, fue para ti...
() Muy fácil () Divertido () Normal
() Muy Dificil () Aburrido () Complicado

II.- DE LA LECTURA EN TU VIDA.

7. ¿Cómo Calificarías tu calidad de lectura:
() Excelente () Regular
() Muy buena () Mala
() Buena () Muy mala
8. Cuánta inclinación sientes por la lectura:
() Mucha () Moderada () Regular
() Poca () Muy poca () Ninguna
9. Quién o quiénes consideras que te motivaron mucho para la lectura?
() Papá () Mamá () Hermano (a)
() Maestro () Pariente () Nadie
10. Quiénes acostumbran a leer en casa:
() Papá, () Mamá, () Hermano (a), () Yo, () Abuelo (a)

11. Las lecturas preferidas de quienes leemos son:

- a) De Papá Periódico Literaria Religiosa Revistas
b) Mamá Periódico Literaria Religiosa Revistas
c) Hermano (a) Periódico Literaria Religiosa Libros de Texto
d) Mías Periódico Literaria Religiosa Libros de Texto

12. Con que frecuencia leemos en casa

- a) Papá Diario Semanal Muy Poca De vez en cuando
b) Mamá Diario Semanal Muy Poca De vez en cuando
c) Hermano (a) Diario Semanal Muy Poca De vez en cuando
d) Yo Diario Semanal Muy Poca De vez en cuando

13. En casa contamos con:

- Enciclopedia Libros de Texto Libros religiosos
 Biblioteca Algunos Libros Revistas y/o Periódicos
 Computadora Internet

14. De acuerdo a tu experiencia, ¿Por qué medio consideras que haz aprendido más en la vida?

- Leyendo Escuchando Viendo Haciendo

15. Consideras que la práctica de la lectura debe hacerse:

- Solamente para cubrir las necesidades escolares
 Para aprender, comunicar, informar y entretener, cuando hay necesidad
 Permanentemente para todo momento de la vida

16. Desde cuándo tomaste conciencia y te empezaste a interesar por la lectura con responsabilidad?

- En el jardín de niños En la escuela primaria En la secundaria
 En la preparatoria Aun no me convenzo

III TU TIEMPO Y LA LECTURA

17. ¿Cuántas horas diarias le dedicas a tus lecturas de estudio de la escuela? _____

18. ¿Además de las lecciones de la escuela, te das tiempo para leer otras lecturas que te gustan?

- Sí A veces No

19. La mayor parte de tus lecturas, lo haces por:

- Obligación Voluntad Necesidad Placer

20. Tienes organizado el tiempo para tus actividades cotidianas?

- Sí Mas o Menos No

21. Escribe el nombre de la (s) biblioteca (s) a la (s) que asistes con mas frecuencia a investigar y estudiar sobre tus tareas escolares. (De la escuela UNACH, UNICACH, CONGRESO EDO., C. CULTURAL JAIME SABINES, MUNICIPAL, OTRAS.)

22. ¿Cuántas horas diarias dedicas viendo televisión?

De Lunes a Viernes _____ ¿Sábado? _____ ¿Domingo? _____

23. Cuantas horas diarias le dedicas a los quehaceres de la casa o a tu trabajo particular si lo tienes?

De Lunes a Viernes _____ ¿Sábado? _____ ¿Domingo? _____

24. ¿Cuántas horas le dedicas a tus paseos, diversión o entretenimiento entre semana? _____ Sábado? _____ Domingo? _____

25. ¿Cuántas horas duermes diariamente? _____

IV DE TUS HABILIDADES PARA LA LECTURA

26. Pierdes la concentración con facilidad cuando estas leyendo?

No En ocasiones Si

27. Conoces y practicas alguna técnica para la lectura comprensiva?

Si Mi propia técnica No

28. Cuando te dispones a leer un texto de tus asignaturas para estudio, ¿Qué es lo primero que haces?

Contar las paginas que tienes que leer

Darle una primera lectura

Contar e identificar de cuántas partes o subdivisiones se compone

29. Durante la primera lectura del texto:

Tratas de hacerla rápida

Te detienes para subrayar las palabras desconocidas

Buscas en el diccionario el significado de las palabras desconocidas.

30. Durante la segunda lectura del texto

Las haces mas detenidamente

Te preocupas por ir encontrando las ideas principales

Subrayas las ideas o enunciados principales

31. Durante las siguientes lecturas del texto

Las haces con mayor rapidez

Te formulas algunas preguntas sobre el contenido

Tratas de anticiparte o predecir el desenlace o la conclusión final del texto

32. Para que se te facilite mas la comprensión de la lectura del texto:

Escribes en tu libreta las ideas o conceptos importantes

Agrupas, ordenas o relacionas los conceptos o ideas principales

Tratas de elaborar un esquema o mapa conceptual con las ideas principales

33. Al término de la lectura del texto:

- Te conformas con memorizar dos o tres ideas principales del contenido de la lectura
- Te es suficiente identificar las partes principales de la lectura.
- Elaboras una conclusión que resuma o reconstruya en tu propio lenguaje el contenido de la lectura.

34. Antes de empezar la clase con el profesor (de la lectura estudiada):

- Discutes o confrontas algunas ideas de la lectura con alguno de tus compañeros.
- Terminas de aclarar algunas dudas con tu profesor.
- Deseas participar en clases para que tus compañeros entren en debate o análisis.

V.- LA LECTURA CON TUS ASIGNATURAS Y LOS DOCENTES

35. Menciona la(s) asignatura(s) con la(s) que has tenido problema de aprendizaje. (de más a menos)

a _____ b _____ c _____
d _____ e _____ f _____

36. Si la causa de tu problema de aprendizaje en la asignatura de _____ estuviera en el maestro, según tu juicio; ¿en qué aspecto ubicarías?

- Su metodología de enseñanza
- Su sistema de evaluación
- En los tipos de exámenes

37. Si la causa de tus dificultades de aprendizaje en la asignatura de _____ estuviera en su naturaleza, ¿en qué aspecto lo ubicarías?

- Por el manejo de reglas lingüísticas. (Práctica)
- Por tratarse de una ciencia exacta. (Precisión)
- Por su contenido histórico-social. (Abstracta)
- Por su carácter filosófico. (Razonamiento)

38. Si la causa de tu problema de aprendizaje en la asignatura de _____, estuviera en las lecturas de tus textos, ¿En qué aspecto ubicarías?

- Son demasiado extensas. (Extensión)
- Contienen un lenguaje muy elevado. (Profundidad)
- Se me dificulta el manejo de su terminología. (Conceptos)

39. Cuando te encuentras con los problemas de comprensión en las lecturas de textos, ¿Qué tipo de apoyo consideras que te sería muy necesario?

- Un panorama general que te de el maestro para entender el texto.
- De una técnica de lectura que te facilite la comprensión del texto.
- De una guía didáctica de la asignatura que mas se te dificulta.

40. Aún con todos los obstáculos que se te han presentado en tus estudios, ¿Haz logrado mejorar tu aprendizaje cuando te lo propones?

- Sí
- Algunas veces
- No

41. Si se te diera la oportunidad de opinar para que mejorara tu aprovechamiento escolar ¿Qué le sugerirías a las autoridades y a los maestros de escuela?

¿A las autoridades de la escuela?

¿A los maestros?

42. A qué causa le atribuyes mayor peso cuando repruebas un examen?

- Tus inasistencias Dificultad por la asignatura
 No haber estudiado El tipo de examen
 Comprendido muy poco la lectura Al maestro

VI.- DE LOS PROGRAMAS Y PROPOSITOS DE TUS ASIGNATURAS

43. Conoces los programas de estudio de las asignaturas que cursas en este semestre?

- Si Algunos No

44. Contaste oportunamente a principio de semestre con tu material bibliográfico (antologías o libros de texto) de todas tus asignaturas?

- Si Algunas No

45. Consideras que las asignaturas del I semestre han contribuido para introducirte a las asignaturas del II semestre?

- Si Algunas No

46. Consideras que las asignaturas del III semestre se relacionan y complementan o tienen continuidad con las del IV semestre? (para alumnos iv semestre)

- Si Algunas No

47. Te quedaron muy claros los propósitos generales que se pretendían alcanzar en cada asignatura que acabas de cursar?

- Si No todas Muy Pocas No

48. En qué proporción consideras, haber alcanzado los objetivos o propósitos de tus asignaturas que acabas de cursar en este semestre?

- 100% 80-90% 60-70% 40-50% 20-30%

GRACIAS POR TU COLABORACION

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
 FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
 POSTGRADO: MAESTRÍA EN DOCENCIA

ENCUESTA

DIRIGIDA AL PERSONAL DOCENTE DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR, CON LA FINALIDAD DE CONOCER SU OPINIÓN RELACIONADA CON EL LOGRO DE LOS PROPÓSITOS DE LA PROPUESTA CURRICULAR DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (PROCEMS) VIGENTE, EN LAS ESCUELAS PREPARATORIAS DEL ESTADO DE CHIAPAS.

I.- EN RELACIÓN A LOS PROPÓSITOS GENERALES EL CURRÍCULUM.

1.1 - Al término de los estudios de bachillerato, ¿En qué medida considera usted que el egresado haya alcanzado...:

- a) La capacidad de reconocer e interpretar de manera creativa los elementos culturales relacionados con el saber científico, técnico, metodológico, humanístico y social, que le permita asumir una actitud comprometida y responsable ante su propia vida, la naturaleza y su medio para desarrollar bajo formas solidarias, la búsqueda de soluciones prácticas a los problemas concretos que afectan a la sociedad?

() Excelente () Mediana () Mínimo
 () Suficiente () Regular () Insuficiente

- b) La capacidad de poseer los suficientes recursos conceptuales y metodológicos que le permitan comprender la estructura de la ciencia y de la filosofía, y pueda desarrollar conductas coherentes de compromiso social frente a los desafíos de su realidad?

() Excelente () Mediana () Mínimo
 () Suficiente () Regular () Insuficiente

II.- EN RELACIÓN A LOS PROPÓSITOS DE LA LINEA CURRICULAR BÁSICA, DEL AREA DE CIENCIAS EXACTAS.

2.1.- Al término de los estudios de bachillerato, ¿En qué medida considera que el egresado haya alcanzado...

- 2.a. La capacidad de interpretar los elementos básicos, para comprender y describir los fenómenos simbólicos, que le conduzcan a intentar el diseño de modelos novedosos, utilizando el lenguaje lógico matemáticos y herramientas de cómputo?

() Excelente () Mediana () Mínimo
 () Suficiente () Regular () Insuficiente

- 2.b. La capacidad de traducir expresiones de su lenguaje común a expresiones en lenguaje simbólico?

() Excelente () Mediana () Mínimo
 () Suficiente () Regular () Insuficiente

2.c. La capacidad de aplicar estructuras lógicas-matemáticas en las formas de razonamiento cotidiano, en donde se fortalezca la capacidad de observación, el pensamiento abstracto y sintético?

- Excelente Mediana Mínimo
 Suficiente Regular Insuficiente

2.d. La capacidad de establecer la fundamentación de las estructuras matemáticas?

- Excelente Mediana Mínimo
 Suficiente Regular Insuficiente

2.e. La capacidad de aplicar principios y técnicas en la solución de problemas matemáticos de tal manera que los estudiantes desarrollen la capacidad y habilidad de concentración?

- Excelente Mediana Mínimo
 Suficiente Regular Insuficiente

2.f. La capacidad de interpretar, describir y manejar modelos propios de las matemáticas, así como de otras asignaturas?

- Excelente Mediana Mínimo
 Suficiente Regular Insuficiente

2.g. La capacidad de construir modelos lógicos matemáticos que reflejen la problemática de su entorno, en donde se potencialice la imaginación creativa e independencia del juicio?

- Excelente Mediana Mínimo
 Suficiente Regular Insuficiente

2.h. La capacidad de la lectura de los lenguajes y procesos cibernéticos?

- Excelente Mediana Mínimo
 Suficiente Regular Insuficiente

2.i. La capacidad de construir, describir, interpretar y manejar modelos propios del área, así como su transferencia a otras asignaturas, facilitándole la solución de problemas que el entorno social y natural plantea, haciendo posible, la predicción de efectos de los fenómenos estudiados. Utilizando la herramienta matemática que le proporciona el cálculo diferencial y cálculo integral?

- Excelente Mediana Mínimo
 Suficiente Regular Insuficiente

III.- DE LOS FACTORES QUE HAN INFLUIDO.

Estimado profesor, en caso de que algún o algunos de los propósitos referidos, no se hayan alcanzado óptimamente, ¿podría usted identificar el factor o los factores que han influido negativamente en cada uno de los tres ámbitos que se mencionan?

A. INSTITUCIONAL

- A la estructura del Nuevo Proyecto Curricular (PROCEMS).

- () A la falta de orientación de la intervención curricular del Grupo Técnico Central de Secretaría de Educación.
- () A la pretensión de un perfil del egresado demasiado ambicioso.
- () A una línea curricular sobresaturada en asignaturas, horas-clase, contenidos, etc.
- () A la falta de organización de cursos de capacitación o actualización docente por la Secretaría de Educación.
- () A la desatención de la calidad académica.
- () Al recorte del tiempo hábil por exceso de suspensiones de clases fuera de calendario escolar.

B. DEL ALUMNO.

- () Deficientes hábitos de estudio.
- () Deficiente antecedente de escolaridad.
- () Deficiente comprensión lectora.
- () Saturación académica. (horas-clase, tareas, etc.)
- () Falta de motivación al estudio.
- () Falta de tiempo al estudio porque trabaja.
- () Situación socio-económica precaria.
- () Exceso de inasistencias.
- () Falta de estímulos académicos.
- () Falta de orientación educativa y vocacional.

C. DEL DOCENTE.

- () A la falta de participación en el diseño de la estructura curricular.
- () A la falta de aplicación de una metodología de Enseñanza-aprendizaje, pertinente a la naturaleza de la asignatura.
- () A la falta de una adecuada planeación didáctica.
- () A la falta de compromiso profesional.
- () A la falta de asistencia a los cursos de capacitación y actualización docente.
- () A la falta de una supervisión académica de carácter autogestora y orientadora.
- () A programas de asignatura muy extensos.
- () A la sub-utilización de la infraestructura existente (laboratorios, Biblioteca, sala audiovisual, auditorio, sala de cómputo, etc.)
- () A la falta de participación en las Academias de la escuela y/o de trabajo colegiado.
- () Al sistema de evaluación del aprendizaje.

¡GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

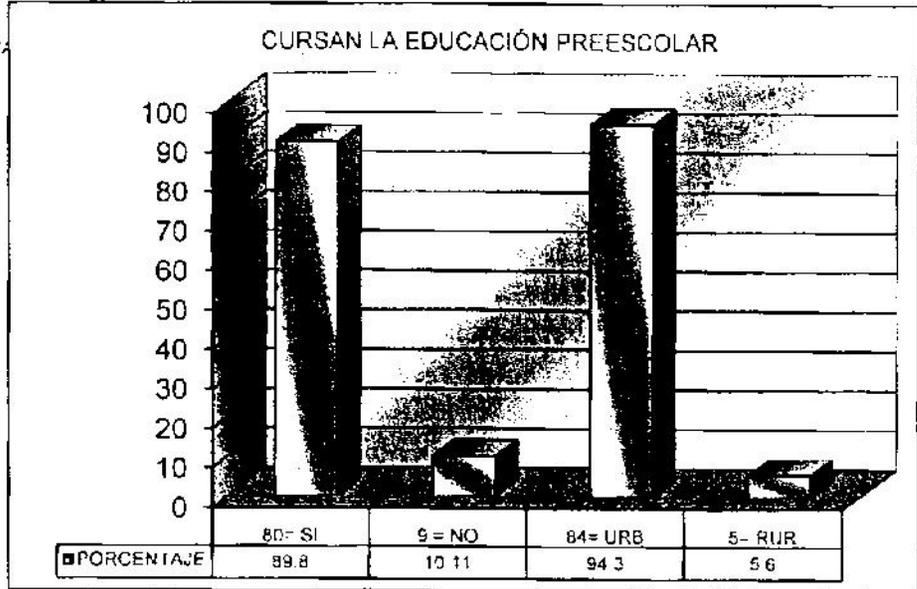
HISTORIA ESCOLAR EN LA LECTURA

ENCUESTA: A=24 B=21 C=18 D=26
 TO TOTAL DEL UNIVERSO: 89

1.- ¿CURSARTES LA EDUCACIÓN PREESCOLAR?

80= SI
 9 = NO
 84= URB
 5= RUR

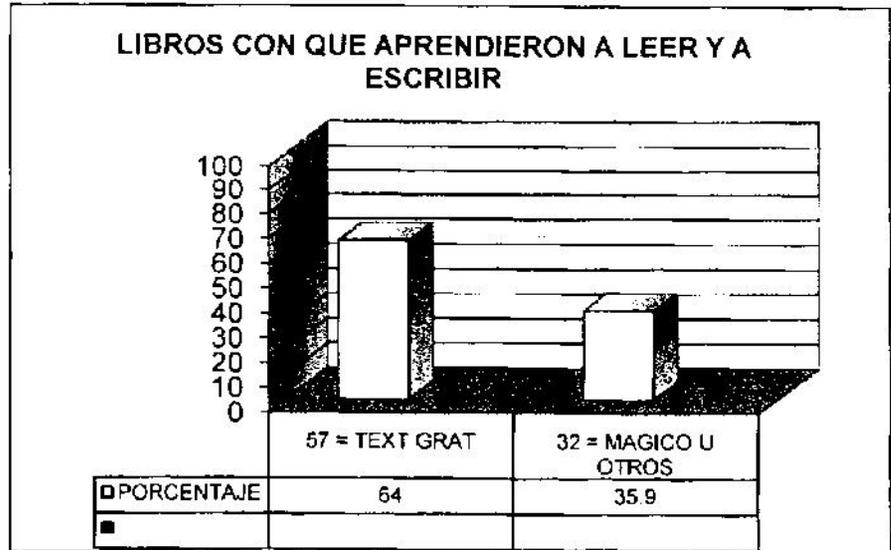
PORCENTAJE
 90
 10
 94
 6



2.- CON QUÉ LIBROS APRENDISTE A LEER Y A ESCRIBIR?

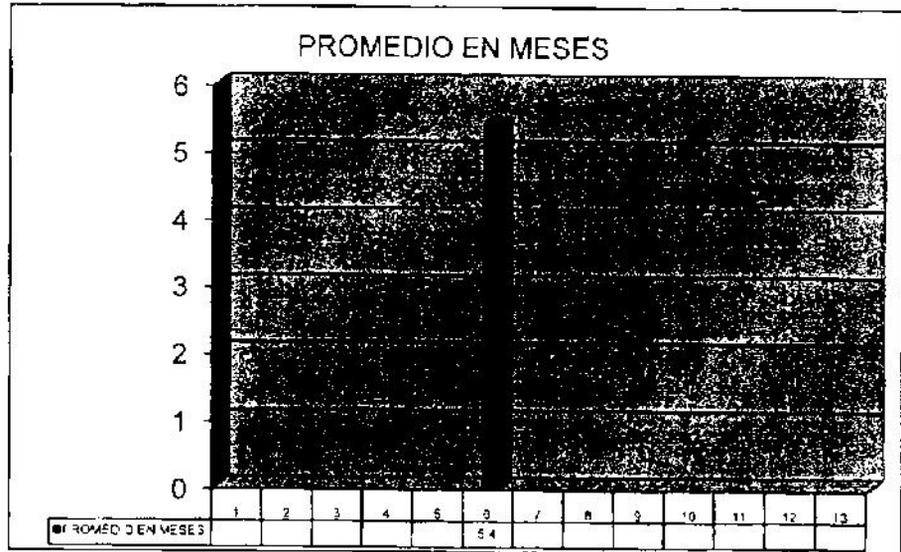
57 = TEXT GRAT 64
 32 = MAGICO U OTROS 36

PORCENTAJE



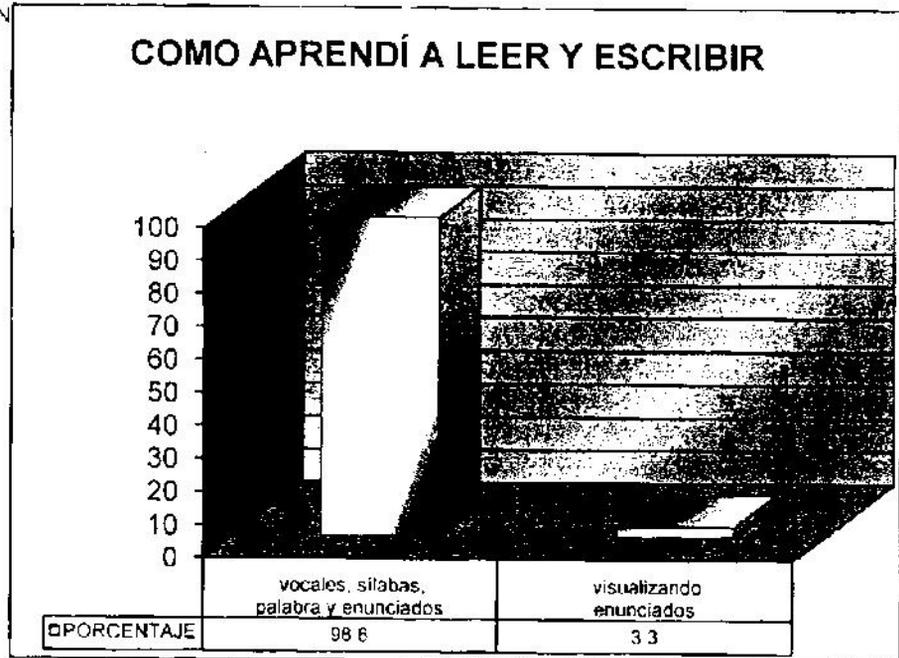
3.- PROMEDIO DE NÚMERO DE MESES QUE SE DIO EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA

MESES
 0
 1
 2
 3
 4
 5 5
 6
 7
 8
 9
 10
 11
 12



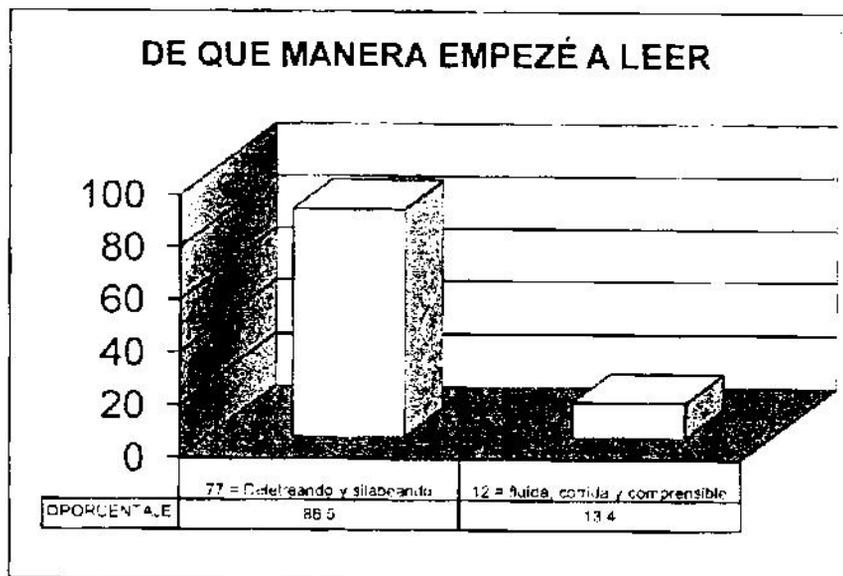
4.- APRENDIERON A LEER Y A ESCRIBIR

PORCENT
 vocales, sílabas,
 palabra y
 enunciados 97
 visualizando
 enunciados 3



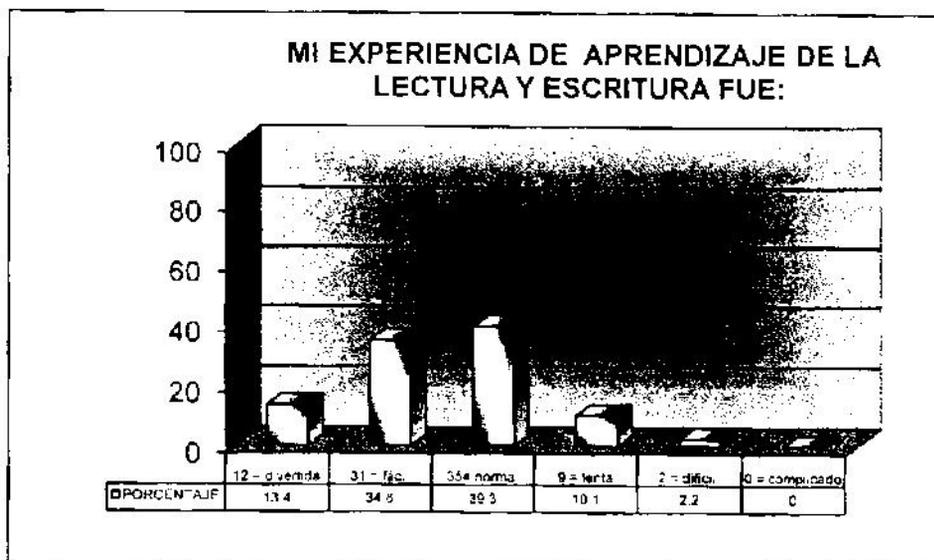
5.- EN QUE FORMA EMPECÉ A LEER

	PORCENTAJE
77 = Deletreando y silabeando	87
12 = fluida, correcta y comprensible	13



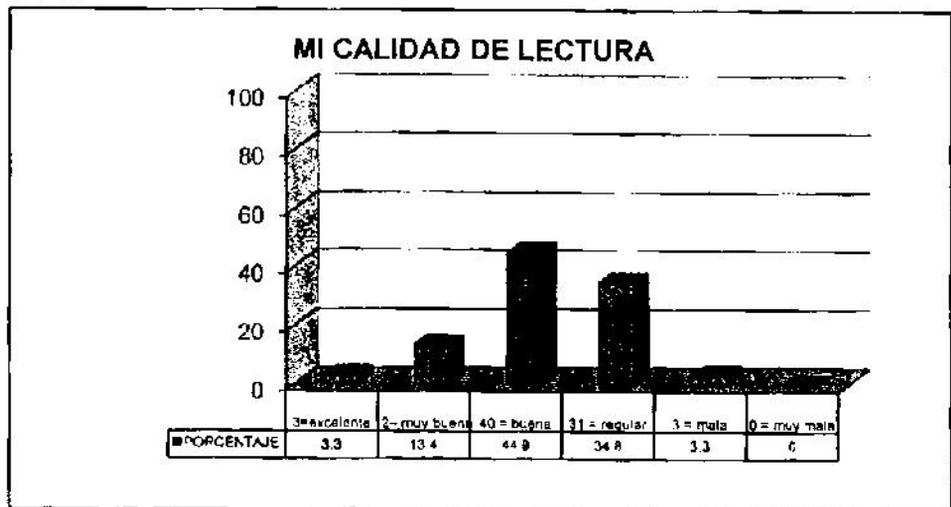
6.- APRENDER A LEER Y A ESCRIBIR FUE PARA EL ALUMNO

	PORCENTAJE
12 = divertida	13
31 = fácil	35
35 = normal	39
9 = lenta	10
2 = difícil	2
0 = complicado	0



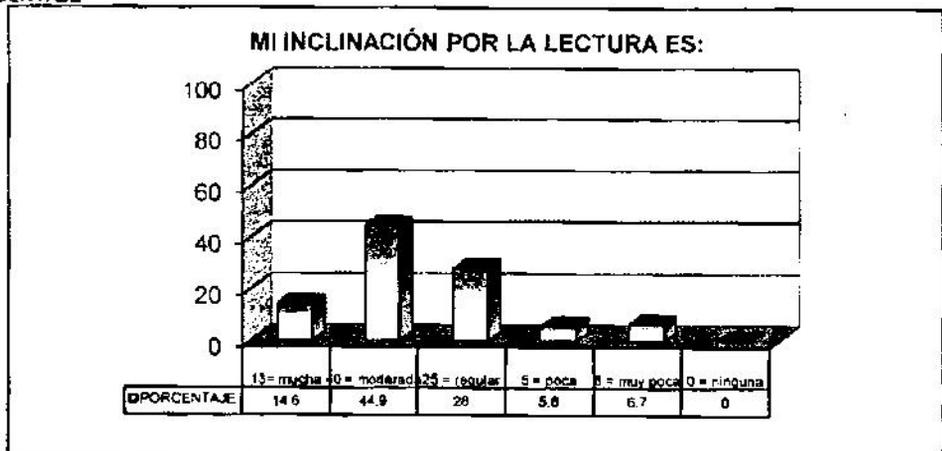
7.- COMÓ CALIFICARÍAS TU CALIDAD DE LECTURA

	PORCENTAJE
3=excelente	3
12= muy buena	13
40 = buena	45
31 = regular	35
3 = mala	3
0 = muy mala	0



8.- CUANTA INCLINACIÓN SIENTES POR LA LECTURA

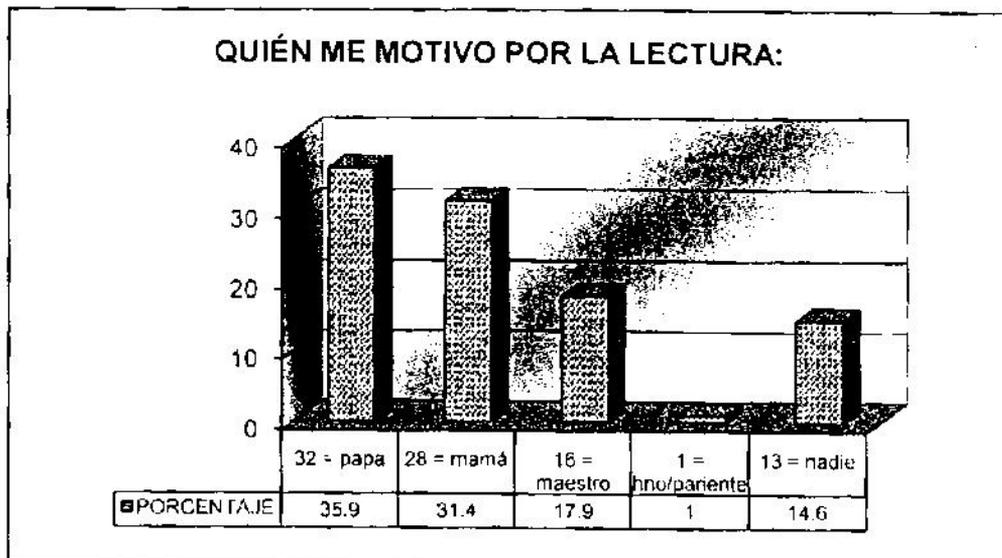
	PORCENTAJE
13= mucha	15
40 = moderada	45
25 = regular	28
5 = poca	6
6 = muy poca	7
0 = ninguna	0



9.- QUIEN O QUIENES TE MOTIVARON PARA LA LECTURA

PORCENTAJE

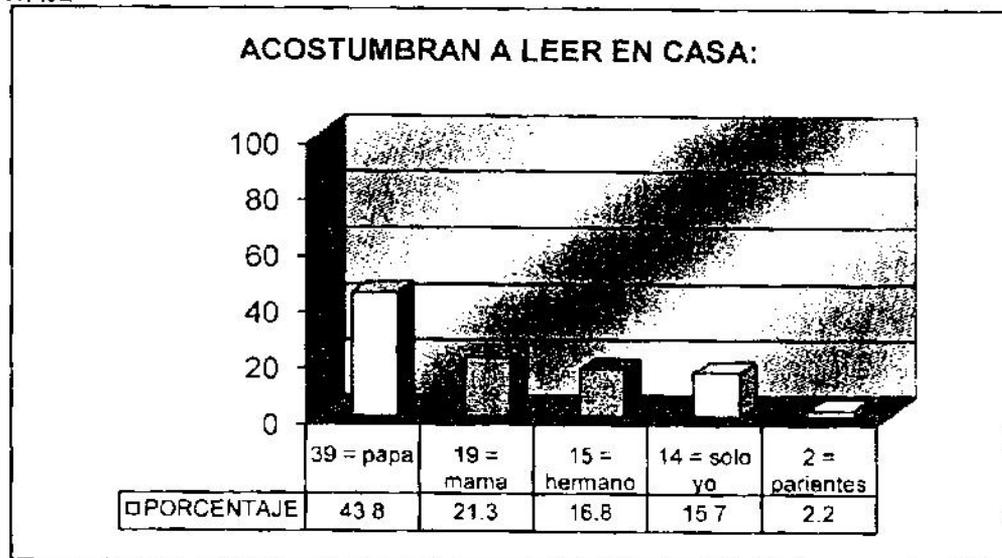
32 = papá 35.9
 28 = mamá 31.4
 16 = mae 17.9
 1 = hno/p 1
 13 = nadi 14.6



10.- QUIEN O QUIENES ACOSTUMBRA (N) A LEER EN CASA

PORCENTAJE

39 = papá 43.8
 19 = mamá 21.3
 15 = hern 16.8
 14 = solo 15.7
 2 = parier 2.2



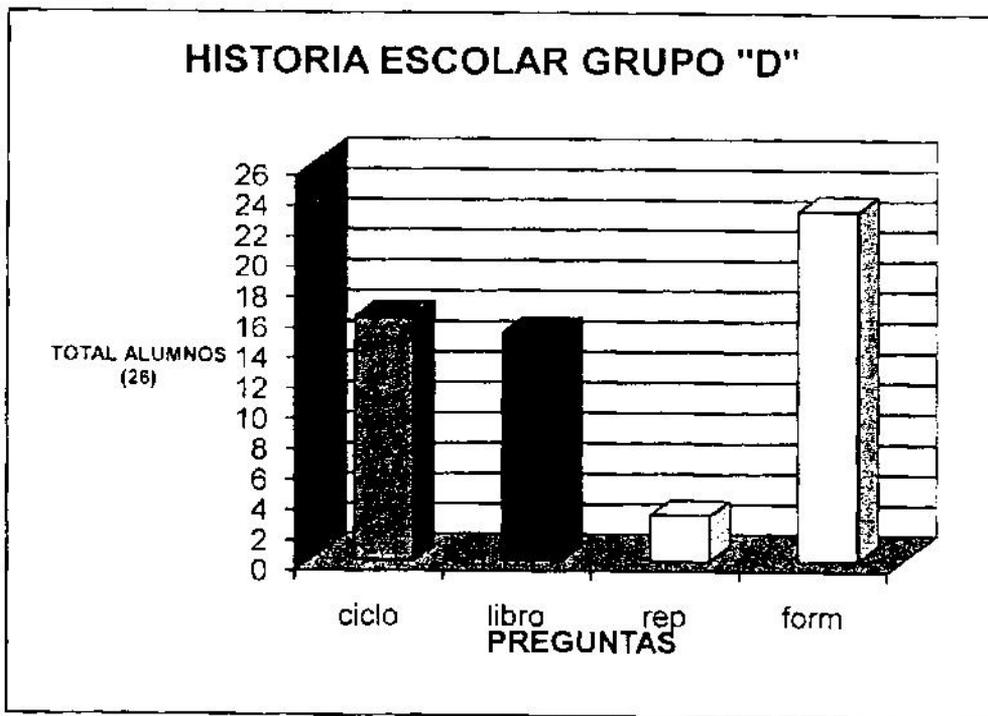
ENCUESTA A LOS GRUPOS DE VI SEMESTRE

FECHA: GRUPO D

UNIVERSO:26

GRÁFICA (HISTORIA ESCOLAR)

ciclo	16	personas que cursaron el ciclo preescolar
libro	15	personas que aprendieron del libro de texto gratuito
rep	3	repetidores del primer grado primaria
form	23	forma de aprendizaje secuencial (vocales-silabas-enun)



BIBLIOGRAFÍA

ABBAGNANO, Nicola. "Diccionario de Filosofía". México: FCE., 2004.- 1103 p.

ARENZANA, Ana y GARCIA, Aureliano.- "Espacios de Lectura, Estrategias metodológicas para la formación de lectores".- México: Editorial Asociación Mexicana de Promotores de la Lectura. A.C. CONACULTA – FONCA, 2000.- 175 p.

ARGUDIN Yolanda, y LUNA, María.- "Aprender a pensar leyendo bien".- México: Editorial Plaza y Valdés S.A. de C. V., México, 1998.- 261 p.

BAMBERGER, Richard y GARCÍA EJARQUE, Luis.- "La promoción de la lectura".- España: Ediciones de Promoción Cultural, S. A. Barcelona y Editorial de la UNESCO Paris, 1975.- 117 p.

BARRIGA ARCEO, Frida Díaz, HERNANDEZ ROJAS, Gerardo.- "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo".- México: Editorial Mc Graw Hill, 2004.- 465 p.

BELTRAN, Jesús.- "Procesos, Estrategias y Técnicas de aprendizaje".- México: Edit. Síntesis, S. A.- 1998.- 15-119 p.

Biblioteca Práctica de Comunicación.- Aprendizaje" España: Editorial Océano, Barcelona, 2003.- 125 p.

CABRERA FUENTES, Juan Carlos, RINCON RAMIRES, Carlos y otros.- "Introducción a la investigación educativa".- Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Antología, 2003.- 299 p.

CAIRNEY, Trevor H.- "Enseñanza de la comprensión lectora".- España: Editorial Morata, S. L., 1996.- 149 p.

CASTRO, Rodolfo.- "La intuición de leer y la intención de narrar".- México: Editorial Paidós, 2004.- 124 p.

CHARRIA DE ALONSO, María Elvira, GONZÁLEZ GÓMEZ, Ana.- "Hacia una nueva pedagogía de la lectura".- Argentina: Editorial Aique, 1992.- 112 p.

D. EGGEN, Paul y P. KAUCHAK, Donald.- "Estrategias Docentes".- México: Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 2005. 485 p.

DICCIONARIO DE LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN.- México: Santillana, 1998.- 1437 p.

DIMENSIONES, AMBITOS Y ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.- "Proyecto de Investigación".- Antología.- Chiapas: UNACH, 225 p.

ENCUESTA NACIONAL DE LA LECTURA. CONECULTA-UNAM. México: "La Jornada". 28 octubre 2006, 4a - 5a pp.

FERREIRO, Emilia y GÓMEZ PALACIO, Margarita (compiladoras).- "Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura".- México: Editorial Siglo veintiuno editores, 1981.- 90 p.

FERRIZ SALINAS, María teresa Guadalupe, GONZALEZ NUÑEZ, Enrique.- Tesis "El comportamiento lector de los alumnos de Biblioteconomía de la ENBA".- México: Editorial ENBA, 2003.- 147 p.

FLORES OCHOA, Rafael, TOBÓN RESTREPO, Alonso.- "Investigación Educativa y Pedagógica".- Colombia: Editorial Mc Graw Hill, 2001.- 212 p.

GARDUÑO VARGAS, Sonia Araceli.- "La lectura y los adolescentes".- México: Editorial Universidad Nacional Autónoma de México, 1996.- 115 p.

GONZALEZ GARDUÑO, Irma, SILVA MEJIA, Eleazar y otros. "Dinámica de grupos".- México; Siglo Nuevo, 1980.- 93-117 pp.

GOMEZ PALACIO, Margarita, VILLAREAL María Beatriz y otros.- "La lectura en la escuela".- México: Editorial Sep., 1995.- 311 p.

GOMEZ SOLLANO, Marcela y Zemelman Hugo. "Conocimiento social. El desafío de las Ciencias Sociales para la formación de profesores en América latina".- México, 2005.- 21-51 pp.

Historia Universal I.- Programa de asignatura del Bachillerato.- Academia de Profesores de Educación Media Superior.- Secretaría de Educación.- Tuxtla Gutz. Chiapas, 2003.

INTERVENCIÓN CURRICULAR.- "Grupo Técnico Académico del BAPEMS".- Dir. Educ. Med. Sup. S. E. 2005, 200 p.

JIMENEZ RODRIGUEZ, Virginia.- "Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)".- España.- Editorial Universidad Complutense, Madrid, 2006.- 278 p.

JOLIBERT, Josette, CLOTON Robert y compiladores.- "El poder de leer".- España: Editorial Gedisa, S.A., Barcelona, 2003.- 337 p.

KAREN ZELAN, Bruno Bettelheim. "Aprender a leer".- Barcelona: Editorial Grijalbo, 1989.- 213 p.

- LADRON DE GUEVARA, Moisés. "la lectura".- México: Ediciones el caballito, 1995.- 159 p.
- LERNER, Delia.- "Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario".- México: Editorial Fondo de Cultura Económica, 2001.- 197 p.
- LIBRO PARA EL MAESTRO.- "Español Primer Grado".- México: Sep, 1997.- 207 p.
- LOPEZ P. Carmiña.- "Métodos de estudio y Lectura integral Tómo I y II".- Colombia: Editorial Reymo, Bogotá, 2003.- 392 p.
- MADRIGAL FRÍAS, José Luis, CHAVEZ MOGUEL, Rosario Guadalupe y otros.- "Didáctica 1 antología".- Chiapas: Editado por la Universidad Autónoma de Chiapas, Facultad de Humanidades Campus VI, 2005.- 210 p.
- MORÓN ARROYO, Ciriaco, PUENTE FERRERAS, Anibal y otros.- "Hábitos lectores y Animación a la Lectura".- España: Editorial Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla – La Mancha Cuenca, 2001.- 124p.
- PETIT, Michele.- "Lecturas: del espacio íntimo al espacio público".- México: Editorial Fondo de Cultura Económica, 2001.- 169 p.
- PETIT, Michele.- "Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura".- México: Editorial Fondo de Cultura Económica, 1999.- 199 p.
- PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR.- México: SEP, 2005.- 142 p.
- PROYECTO CURRICULAR DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.- S.E., Tuxtla Gutz, Chis, 2003, 150p.
- QUINTERO MONCADA, Asbel.- "Construcción del pensamiento".- Argentina: Editorial El Cid, 2005. 85 p.
- ROBLERO LÓPEZ, Rubén.- "Manual para Coordinar Talleres de Lectura juveniles".- Chiapas: Editorial Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/Colegio de Bachilleres de Chiapas, 1995.- 136 p.
- ROBLES BOZA, Eduardo.- "Si no leo, me aburro".- México: Editorial Grijalbo, 2000.- 101 p.
- RUBÉN LÓPEZ, Roblero.- "Como familiarizar al niño con los libros".- Chiapas: Editorial Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas, 1999.- 74 p.
- RUFFINELLI, Jorge.- "Comprensión de la Lectura".- México: Editorial Trillas, S. A. de C. V., 1991.- 111 p.

SACRISTAN ROMERO, Francisco.- "Comprensión de la lectura en estudiantes".- España: Universidad Complutense de Madrid, 2005. p 66

SANCHEZ MIGUEL, Emilio.- "Comprensión y redacción de textos".- Barcelona.- EDEBE, 1998 - 12-82 pp.

SANCHEZ RUIPÉREZ, German.- "Leer en la escuela".- España: Editorial Pirámide, S. A., Madrid, 1989.- 509 p.

SASTRÍAS DE PORCEL, Martha.- "Como motivar a los niños a leer".- México: Editorial Pax México, 2003.- 180 p.

SCHMELKES, Corina.- "Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)".- México; Oxford univesite Press. 2002.- 200p

SOLE. Isabel.- "Estrategias de lectura".- Barcelona; 2005.- 176 p.

SMITH, Frank.- "Comprensión de la Lectura".- México: Editorial Trillas, S. A. de C. V., 1977.- 251 p.

STAIGER C., Ralph.- "La enseñanza de la Lectura".- Argentina: Editorial Huemul. S. A. Buenos Aires, 1973.- 205 p.

ZAPATA LERGA, Pablo.- "El proceso al gramaticalismo".- España: Editorial Popular, S. A., Madrid, 1996.- 208 p.