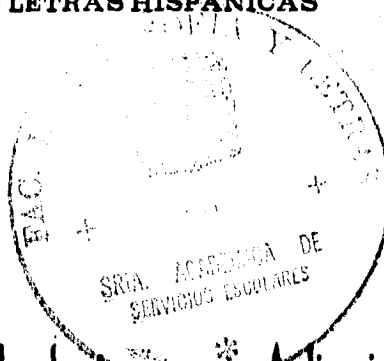




UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE LETRAS HISPANICAS



Las Estrategias de Lectura y su Aplicación
en el Taller de Lectura y Redacción
en el Colegio de Bachilleres

FALLA DE ORIGEN

T E S I S A
Que para obtener el Título de
Licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas
P r e s e n t a
MARIA DEL CARMEN CAMARENA CASTELLANOS



FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS

México, D. F.

1995

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas

Tesis Digitales

Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS:

Al Lic. José Antonio Muciño, por su asesoría para realizar esta tesina.

Al Lic. Daniel Olivares V., por sus oportunas observaciones.

Al Departamento de Orientación del Colegio de Bachilleres, en particular a la Lic. Esperanza González, por los materiales facilitados.

Al Colegio de Bachilleres, con el Lic. Ramón Díaz de León Espino como Director General, por brindarme una beca de titulación y permitirme la reproducción de este trabajo.

DEDICATORIAS:

A mis padres Rosa (+) y Antonio, por su ejemplo de amor y responsabilidad.

A mi esposo Jesús, por el amor que me inspira, por el apoyo que me da.

A mis hijos Emilio Noé, Enrique y Violeta, quienes han llenado mi vida de felicidad, plenitud y orgullo.

A mis hermanos Sergio Antonio, Concepción, Abraham, Guadalupe, Rosa María y Ricardo, por el cariño que nos une.

A los profesores del Colegio de Bachilleres, compañeros y amigos, porque compartimos ideales.

A todos mis alumnos, porque me han motivado para realizar este trabajo.

INDICE

INTRODUCCION

CAPITULO PRIMERO

1 LA LECTURA

1.1 DEFINICION 1

1.2 ALGUNOS PROBLEMAS RELACIONADOS CON LA LECTURA 5

CAPITULO SEGUNDO

2 EL COLEGIO DE BACHILLERES

2.1 EL CONCEPTO DE APRENDIZAJE EN EL COLEGIO DE BACHILLERES 9

2.2 EL CONCEPTO DE ENSEÑANZA EN EL COLEGIO DE BACHILLERES 10

2.3 EL TALLER DE LECTURA Y REDACCION 11

2.4 EL PERFIL DEL ALUMNO DEL COLEGIO DE BACHILLERES 15

CAPITULO TERCERO

3 LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA

3.1 CONCEPTO 18

3.2 ESTRATEGIAS QUE SE APLICAN ANTES DE LA LECTURA 20

3.3 ESTRATEGIAS QUE SE EMPLEAN DURANTE LA LECTURA 23

3.4 ESTRATEGIAS PARA APLICARSE DESPUES DE LA LECTURA 38

3.5 OTRAS ESTRATEGIAS PROPIAS PARA TEXTOS PERIODISTICOS Y LITERARIOS 42

CONCLUSIONES 63

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCION

Los profesores del área del lenguaje, ante todo, enfrentan diferentes problemas porque los estudiantes no comprenden lo que leen, generalmente no saben estructurar su pensamiento adecuadamente por lo que les cuesta mucho trabajo aprender sustancialmente los contenidos de las otras asignaturas. Las deficiencias léxicas, ortográficas y morfosintácticas de los alumnos son evidentes, y en la investigación manejan de manera limitada las fuentes de información, o desconocen cómo presentar correctamente los resultados obtenidos después de la recopilación de los contenidos.

La pregunta que surge es, entonces, ¿Cuál de todos estos obstáculos se van a enfrentar primero o con mayor énfasis durante el curso?. Y la respuesta puede variar, pues mientras que unos maestros se dedican a la ortografía, otros prefieren la lectura, o algunos enfocan su atención a los problemas de sintaxis; en fin, que si se atiende a uno o dos aspectos, el resto quedan en el aire; o bien, se trabajan todos de manera superficial. Lo anterior no es por falta de entusiasmo, sino que los programas en ocasiones son sumamente extensos, quizá los excesivos contenidos que se persiguen desvirtúan la intención original, lo que ocasiona que un Taller de Lectura y Redacción se convierta en un Taller de Investigación Documental, de Expresión Oral, de Ortografía, etc.

Por otro lado, las políticas educativas rectoras caducan con el sexenio y, por lo tanto, pierden continuidad; a largo plazo los estudiantes y los maestros deben adaptarse a estas condiciones irregulares, lo cual ocasiona altas deficiencias, como se puede apreciar en los diferentes niveles educativos.

La labor del profesor no es únicamente enseñar al alumnos a sobrevivir en el sistema educativo, sino que consiste en llevarlo a "aprender a aprender", y a promover que explique el mundo en que vive a través de los conocimientos de las asignaturas; para ello es necesario motivarlo e interesarlo en los conteniu

nidos mediante algunas "estrategias" que le permitan asignarle un significado a lo que aprende, para que le encuentre una utilidad y lo relacione con su vida cotidiana.

Es necesario, por lo tanto, enseñar al alumno a pensar, a reflexionar, a comprender lo que lee; a que confíe en sus conocimientos y a que avance en el autoaprendizaje mediante la revisión retrospectiva del proceso que siguió para llegar a la comprensión que da lugar al "aprender a aprender".

El profesor es quien puede generar y guiar este proceso por medio de una actitud de apertura y participación en clase, con la finalidad de evitar la inhibición del estudiante en clase.

Otro de los problemas que deben resolverse es cómo motivar al alumno para que se acerque a la lectura y para que reconozca que los libros le van a permitir ampliar su concepción del mundo en el que vive.

Después de un proceso de búsqueda para resolver los problemas de lectura que enfrentan los estudiantes, el Departamento de Orientación del Colegio del Bachilleres instrumentó un curso sobre "Estrategias de comprensión de la Lectura". Se ofreció a algunos maestros y se formaron grupos piloto para aplicar dichas estrategias. Por los resultados positivos que obtuve, surgió en mí la necesidad de conocer más a fondo los materiales que se me entregaron, y profundizar en el tema mediante la recopilación de otras fuentes.

El objetivo de este trabajo es presentar las estrategias de comprensión de la lectura, explicar cuáles son, en qué momentos se aplican, cómo se lleva a cabo el modelado por parte del profesor, y en qué momento es útil dejar al estudiante trabajar por su cuenta; pero sobre todo, intento demostrar que gracias a la "metacognición" el alumno participa activamente en la construcción de su propio conocimiento.

Uno de los principales problemas que encontré al elaborar este trabajo,

III

fue que la bibliografía es escasa y que es de 1990 en adelante, lo cual implica que en las bibliotecas aún no se encuentra; por otro lado, la que existe en los acervos se refiere a los problemas del niño en la adquisición del lenguaje, o al aprendizaje de la lectoescritura, o al lento aprendizaje; en fin, a diferentes anomalías ajenas a la comprensión lectora.

El trabajo está dividido en tres capítulos. En el primero se dan antecedentes acerca del proceso de la lectura y sobre su enseñanza en los niveles escolares básico y medio. Aborda también el problema de la inexistencia de hábitos de lectura en la escuela y en el hogar, no sólo de los estudiantes, sino de toda la familia (e inclusive de algunos maestros), lo cual significa que el educando carece de modelos en este terreno.

El segundo capítulo se refiere al proceso de la enseñanza de la lectura - en el Colegio de Bachilleres, institución del nivel medio superior, cuyos principios pedagógicos de enseñanza y aprendizaje están basados en las teorías constructivistas de Ausubel y Vigotsky, y que por lo tanto coinciden con los fines de las estrategias de comprensión de la lectura, que involucran al estudiante en la participación de la construcción de su propio conocimiento. Por otro lado, se intenta señalar que las estrategias permiten el autocontrol en el proceso de aprendizaje, con lo cual el estudiante se motiva conforme está consciente de su propio aprovechamiento escolar.

El tercer capítulo consiste en la presentación de las estrategias: primero las que son aplicables a todo tipo de texto; posteriormente algunas referentes específicamente a los textos periodísticos; y, al final, las que se aconsejan para los textos narrativos, básicamente literarios.

CAPITULO PRIMERO

LA LECTURA

1 LA LECTURA

1.1 DEFINICION

La escritura puede considerarse como el invento más importante de la historia de la humanidad. Sin la posesión de un lenguaje escrito no se puede pensar en la existencia de una cultura civilizada. La lectura y la escritura son, además, destrezas necesarias para desenvolverse laboral y culturalmente en cualquier país desarrollado o no del mundo.

Dentro de la educación, el conocimiento de la lengua materna es un objetivo fundamental; sin embargo, en su enseñanza "Algunas escuelas se inclinan por enfatizar el aprendizaje de habilidades básicas (como el descifrado y el deletreo), mientras que otras prefieren centrar su atención en los aspectos funcionales y de comunicación de la lectura y la escritura." (1)

Así entonces pedagogos, sociólogos, lingüistas y psicólogos, entre otros, tienen cada uno sus propias ideas acerca de cómo y qué enseñar en relación a la lectura y la escritura.

Es conveniente unir estos dos elementos porque "...el maestro hace que los alumnos tengan presente que están aprendiendo aspectos del pensamiento y del lenguaje que se benefician mutuamente..." (2)

La lectura, además de proporcionar hechos específicos útiles al lector, - da al que escribe un cierto sentido de cómo comunicarse mediante lo que anota. Y así, leer puede ser simplemente descifrar los símbolos impresos, palabra por palabra, lo que se llama para algunos autores lectura técnica "...el propósito principal de la enseñanza de la lectura técnica es el fomento de la capacidad de traducir o descifrar los símbolos escritos al lenguaje oral que el niño

1 De Klerk, L. F. W. "Estudios de los procesos metacognitivos" en Leer en la escuela: Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura, pág. 19

2 Smith, Carl, La enseñanza de la lectoescritura, pág. 9

ya posee. En este proceso de codificación se encuentra el núcleo del acto de leer." (3)

Esta lectura se centra en la identificación del significado de las palabras por separado "...el significado de las palabras se almacena en la región de la memoria de largo alcance que se conoce con el nombre de diccionario (mental lexicon)." (4) Estas palabras no están ordenadas, se accede a ellas mediante el código visual, o bien, cuando una palabra no se comprende y se vocaliza, se emplea entonces el código auditivo: en ambos casos se llega a la comprensión literal de las palabras.

En otra etapa, el niño comienza a leer mediante el reconocimiento de las palabras en el texto, recuerda el significado de algunas de ellas e incrementa su léxico.

En la siguiente fase, el niño comienza a reconocer el significado de oraciones e inclusive de párrafos.

Con lo anterior se demuestra que "...el lenguaje y la memoria están íntimamente relacionados para la comprensión del lenguaje hablado y escrito." (5)

La lectura es entonces "...un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener significado a partir de un texto." (6) Consiste en un proceso de interpretación y construcción por parte del lector, sobre todo en función de sus experiencias, conocimientos, metas y perspectivas al leer. De esta manera el texto puede tener diferentes significados de acuerdo a las circunstancias del

3 De Klerk, Op. Cit., pág. 20

4 Ibidem, pág. 21

5 Ibidem, pág. 22

6 Díaz-Barriga, F., El proceso de comprensión de lectura de textos académicos, pág. 7

lector. Dice la maestra Díaz-barriga: la memoria cambia, hay información que se pierde y otra que se adiciona. Refiere además, "...los principales atributos que debe poseer un buen lector son la persistencia y flexibilidad que le permitan adaptarse fácilmente a una variedad de condiciones de estudio y tipos de material de lectura, estando sus conductas de estudio gobernadas por la necesidad de comprender." (7)

Esta misma autora menciona cuatro factores que intervienen en el aprendizaje de textos:

- a) Características de los materiales (impresión, ilustraciones, etc.)
- b) Habilidades del lector (nivel de estudios, experiencia lectora, etc.)
- c) Actividades de aprendizaje (que realiza el lector)
- d) Solución de problemas (mediante la aplicación de estrategias)

Se considera como lectura exitosa "...cuando se ha comprendido el mensaje completo de tal manera que sirva a los propios propósitos..." (8)

Para que la comprensión de un texto ocurra, es preciso que se activen en la memoria del lector los esquemas de conocimiento pertinentes al contexto y a la situación, para completar e integrar la información recibida.

Por otro lado, la lectura se debe considerar como una actividad voluntaria y placentera ya que es difícil que alguien que no encuentre gusto por ella pueda transmitirla a los demás.

De esta manera, cabe destacar que la motivación juega un papel importante, ya que cuando se le da sentido a la lectura, ésta puede resultar más interesante. Saber qué se va a leer permite plantear un objetivo.

Generalmente se ha asociado a la lectura con el aprendizaje, entonces es necesario reconocer diferentes objetivos de lectura:

7 Ibidem, pág. 13

8 Ibidem, pág. 15

a) Leer para obtener una información precisa.- Su uso requiere de cierta velocidad y reconocimiento del alfabeto o algún otro código que permita encontrar el dato requerido, por ejemplo, el número telefónico de un amigo.

b) Leer para seguir instrucciones.- Permite realizar alguna actividad correctamente. En este tipo de lectura se necesita comprender el texto para lograr el fin.

c) Leer para obtener información de carácter general.- "No se necesitan detalles ni precisiones, la lectura se hace completa y se obtiene de ella una visión general, seleccionando lo que esté más acorde con el propósito personal." (9). Es fundamental para el desarrollo de la lectura crítica.

d) Leer para aprender.- Su finalidad es ampliar los conocimientos, es preciso establecer relaciones con lo que se sabe, revisar términos nuevos, -- efectuar recapitulaciones, resúmenes, subrayado, tomar notas, realizar esquemas y anotar las posibles dudas; ampliar la bibliografía complementaria. Cuando el lector tiene bien claros sus objetivos de lectura, sabe qué quiere aprender concretamente.

e) Leer para revisar un escrito propio.- Es una lectura crítica, útil, - que "...nos ayuda a aprender a escribir; en la escuela la autorrevisión de las composiciones propias son imprescindibles para la enseñanza de la lectura y de la escritura." (10)

f) Leer por placer.- Lo que importa es la experiencia emocional que desencadena la lectura. El lector puede formarse criterios propios para seleccionar los textos que lee para valorarlos y criticarlos. Este tipo de ejercicios se relacionan con la literatura ya que ésta generalmente se lee para dis

9 Solé, Isabel, Estrategias de lectura, pág. 94

10 Ibidem, pág. 96

frutarla o para realizar determinadas tareas; en este caso, se puede ampliar o complementar el primer objetivo.

g) Leer para comunicar un texto a un auditorio.- Este tipo de lectura es colectiva y tiene como finalidad que las personas a quienes va dirigida ésta, "...puedan comprender el mensaje que se les emite, por lo que el lector suele utilizar toda una serie de recursos: entonación, pausas, ejemplos no leídos, poner énfasis en determinados aspectos..." (11), todo ello para hacer la lectura amena, comprensible. Esta, asimismo, requiere que el lector domine el texto antes de realizar la actividad referida ante los oyentes.

h) Leer para practicar la lectura en voz alta.- La ejecución de este tipo de ejercicios sólo busca la claridad, la rapidez necesaria, la fluidez, la dicción correcta; además del respeto a las normas de puntuación y entonación, por lo que la comprensión tiende a ocupar un plano secundario. Es aconsejable dedicarle tiempo a las dos modalidades: lectura oral y lectura en silencio.

i) Leer para demostrar que se ha comprendido.- A veces su evaluación se lleva a cabo mediante la resolución de un cuestionario; sin embargo, es necesario ir más allá porque los alumnos pueden prepararse únicamente para contestar preguntas; mientras que lo que se necesita es llevarlos a comprender e interpretar los textos escritos como un instrumento para alcanzar el desarrollo esperado mediante la lectura crítica.

1.2 ALGUNOS PROBLEMAS RELACIONADOS CON LA LECTURA.

Como se mencionó al principio, el aprendizaje de la lectura y la escritura es un objetivo prioritario de la educación básica; se espera que al finalizar el ciclo, los alumnos puedan leer textos adecuados a su edad de una manera

11 Ibidem, pág. 98

autónoma y utilizar los recursos a su alcance para resolver los problemas que encuentre, tales como establecer inferencias y conjeturas, que relea el texto; asimismo se pretende que muestre preferencias por cierto tipo de temas o de - autores, y que, además pueda expresar opiniones propias sobre el tema leído. Pero ¿Sería suficiente el trabajo realizado por los estudiantes en la primaria para permitirles llevar a cabo tales tareas?. Se sabe de antemano que los maes tros en este ciclo escolar dedican mucho tiempo a la lectura oral y a resolver cuestionarios ya que "...tras la lectura, tiene lugar una serie de preguntas relativas al contenido del texto, formuladas por el profesor...suele realizarse una ficha de trabajo más o menos relacionada con el texto leído y que puede dedicarse a aspectos de morfosintaxis, ortografía, vocabulario y eventualmente, a la comprensión de la lectura." (12)

En la secundaria las cosas cambian ligeramente porque las lecturas son - más complejas, pero las dinámicas tienden a ser las mismas: no se incide en la comprensión lectora; generalmente no se proporcionan directrices que permitan aprovechar realmente a la lectura. Peor aún, se sigue trabajando con la indica ción de señalar lo que se considere más importante, lo que más le ha gustado - al alumno (este último punto sería válido en la lectura del texto literario, - no así en el texto periodístico o de divulgación científica, por ejemplo).

Esto ya ha sido señalado por algunos autores quienes afirman que existen "...algunas prácticas pedagógicas que descuidan totalmente la enseñanza de la lectura comprensiva, esperando, no se sabe muy bien sobre qué base, que los alumnos aprendan por sí solos lo que no se les enseña..." (13) Es en este punto donde se encuentra el problema principal; la propuesta consiste en considerar las estrategias de comprensión lectora como contenidos procedimenta

12 Ibidem, pág. 35

13 Ibidem, pág. 15

les; o sea, se trata de hacer con la lectura lo que se hace con otros contenidos de la enseñanza: esto es, el profesor debe mostrar cómo maneja sus habilidades de lectura para que el alumno mediante el ejemplo las pueda dominar poco a poco, hasta hacerse autónomo.

Se ha considerado siempre a los maestros, a los estudiantes, a los padres y a los materiales de lectura como los elementos principales en la falta de hábitos de lectura; sin embargo, la cultura tiene un papel fundamental, pues a "...más lectura más cultura..." (14) No es que se inicie un análisis de la problemática social en este momento, sino que la cultura familiar en ocasiones no existe "...la lectura más corriente que se lleva a cabo en su seno es pobre, ya sea porque se lee mal o porque se lee lo que no corresponde e, - incluso porque no se lee en absoluto..." (15)

Existe un amplio mundo de lecturas por hacer que no se realizan, o que - inclusive, está destinado a pequeños sectores de la sociedad.

Para promover el interés y la implicación personal del alumno, el profesor debe conseguir que tanto en clase como en su casa, cuente el estudiante - con estímulos adecuados, pero tratando de esclarecer cuáles son sus intereses personales. El mejor ejemplo que los alumnos pueden tener respecto a la lectura es el comportamiento de sus padres y sus profesores, quienes pueden ser modelos para ellos.

El alumno tiene que realizar en la escuela una serie de actividades relacionadas con el lenguaje: escucha, habla, lee y escribe. Dentro de todas éstas, el maestro debe participar con la finalidad de que surjan entre sus educandos nuevos intereses "Para aprovechar y estimular esta posibilidad preciso utilizar una experiencia grupal que dé base a la discusión de cómo las experiencias

14 Jitrik, Noé, Lectura y cultura, pág. 13

15 Ibidem, pág. 13

personales pueden impulsar a buscar información a través de la lectura y compartirla a través de la escritura..." (16)

Así pues, para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión.

Antes de la presentación de las estrategias, hablaré del Colegio de Bachilleres, sobre su concepción pedagógica y sobre el funcionamiento de los Talleres de Lectura y Redacción.

CAPITULO SEGUNDO

EL COLEGIO DE BACHILLERES

2 EL COLEGIO DE BACHILLERES

2.1 EL CONCEPTO DE APRENDIZAJE EN EL COLEGIO DE BACHILLERES

El aprendizaje es el producto del proceso de construcción del conocimiento. Este producto se caracteriza por ser continuo y evolutivo.

Desde el punto de vista del estudiante, el aprendizaje tiene implicaciones sociales e individuales.

Socialmente, la construcción del conocimiento está condicionada por las tendencias en los diferentes campos del conocimiento y por la concepción dominante en el mundo; mientras que el individuo o sujeto va a construir el conocimiento mediante la interacción con el objeto de estudio, ambos se modifican e influyen por medio de una acción mediadora, la del profesor generalmente.

La construcción del conocimiento se refiere a la búsqueda de una explicación de la realidad que permita al sujeto entenderla e incluirse en ella.

El aprendizaje constructivista, llamado significativo por Ausubel, corresponde a formarse una representación, un modelo propio de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica atribuirle un significado al contenido en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. La comprensión se logra porque existe un conocimiento -- previo que permite integrar la información que encuentra, aunque debe haber -- disponibilidad para discernir lo esencial de lo accesorio con la finalidad de establecer el mayor número posible de relaciones.

De acuerdo con las teorías de Vigotsky, existe en el niño una zona de desarrollo real (que se refiere a lo que la persona ya sabe) y una zona de desarrollo potencial (que es lo que puede saber), se necesita establecer un puente entre ambas, lo que recibe el nombre de zona de desarrollo próximo. Las actividades del profesor promoverán este puente para hacer el aprendizaje significa-

tivo.

En este proceso de construcción del conocimiento, dado que es un fenómeno individual y abstracto, sólo se puede valorar lo aprendido a través del dominio que el estudiante logra sobre un contenido.

Por lo anterior, la práctica educativa es el espacio donde el estudiante tiene la oportunidad de lograr aprendizajes por medio de un proceso de estructuración-desestructuración; este desarrollo se da en forma interactiva con el objeto de conocimiento y la participación de maestros y alumnos.

2.2 EL CONCEPTO DE ENSEÑANZA EN EL COLEGIO DE BACHILLERES.

El colegio busca, en lo particular, generar en el estudiante la necesidad de construir nuevos conocimientos. Por este motivo, propone una metodología para la práctica educativa basada en cinco componentes:

1. La problematización.- Consiste en plantear una situación problemática que cree en el estudiante un conflicto cognitivo; cuando se da cuenta de que sus conocimientos previos son insuficientes para hallar la solución al problema, surge la necesidad de continuar con la estructuración del contenido, esto es, resolver lo planteado.

2. El conocimiento y manejo de los métodos.- El método es una herramienta para adquirir conocimientos, permite al estudiante acercarse, asimilar, manipular y reacomodar, tanto al conocimiento como al pensamiento.

3. Incorporación de la información.- Los principios, conceptos o problemas engloban o explican una situación; es necesario que el estudiante busque e incorpore a su estructura cognitiva esta información.

4. Aplicación.- Implica el desarrollo de habilidades operativas, una vez que el estudiante ha incorporado la información debe aplicarla a situaciones similares.

5. Consolidación.- Se procura llevar al estudiante a situaciones creativas, es decir, el maestro procurará que los alumnos se expresen en situaciones variadas, si no pueden, se produce nuevamente la problematización.

La enseñanza es el conjunto de acciones gestoras y facilitadoras del proceso de construcción del conocimiento que el maestro debe propiciar.

2.3 EL TALLER DE LECTURA Y REDACCION.

La materia de Taller de Lectura y Redacción está formada por las asignaturas Taller de Lectura y Redacción I y Taller de Lectura y Redacción II. Tiene como objetivo general que el estudiante desarrolle las habilidades que le permitan la comprensión de textos con carácter científico, informativo y literario, utilizando las estrategias de lectura pertinentes para llegar a la producción oral y escrita. La primera a través de la ejercitación que manifieste fluidez, coherencia, claridad y dicción; la segunda mediante la redacción de diversos escritos en los que demuestre la organización y coherencia de sus ideas. En este proceso, se incluirá la investigación documental en sus diferentes momentos. Con la integración de las habilidades lingüísticas adquiridas, se pretende que el estudiante resuelva los problemas de comunicación, tanto en su vida académica, como de su desarrollo personal.

En los programas de Taller de Lectura y Redacción se establecen los siguientes lineamientos:

En el aspecto disciplinario.

El estudio de la lengua se realiza con una metodología teórico-práctica que no se reduce al estudio descriptivo de las estructuras de la lengua, sino a su manejo práctico, por ello se considera al enfoque comunicativo como el más adecuado porque destaca la importancia de la comunicación lingüística en un contexto social; además se orienta al empleo de la norma culta puesto que

es la que se emplea como vehículo de transmisión cultural y la que el estudiante enfrenta diariamente en su vida académica.

Las características del enfoque comunicativo son:

a) Dar mayor importancia a la norma de uso que a la norma gramatical, es decir, atender más al conocimiento, comprensión y producción de las formas de realización que presenta la lengua, que al conocimiento teórico descriptivo - del sistema lingüístico.

b) Ubicar las funciones de la lengua que aparezcan en los distintos textos para destacar la intención de comunicación del emisor y del receptor frente al mensaje.

c) Considerar la comunicación como un acto social específico, destacando en el texto la presencia de los elementos que la conforman.

d) Tomar como unidad de análisis el discurso y no la oración, para dar -- sentido a los estudios que se hagan en los distintos niveles del texto.

e) Hacer hincapié en el uso de la lengua como medio de comunicación para que el estudiante pueda intercambiar información de manera efectiva, expresar actitudes o puntos de vista respecto a la posición del interlocutor o de un tema en particular.

Por lo anterior, es preciso considerar:

-las características de la forma en la que se presenta el mensaje.

-el contexto en el que se da dicho mensaje, esto es, comprender y saber utilizar la lengua de acuerdo con la situación social en que se desarrolla la comunicación.

-a los participantes del acto comunicativo, ya que su intención determina el tipo de lectura, expresión oral y escrita que se desarrollan.

-el canal de comunicación puede ser oral, escrito, visual o auditivo.

Finalmente es preciso aclarar que este enfoque permite organizar los con-

tenidos de la materia desde diversas perspectivas de construcción del conocimiento. La lectura se concibe como una actividad primaria, permite observar esquemas y estructuras como medio para elaborar resúmenes, parafrasis, exposiciones orales y escritas y de investigación (acopio, organización e interpretación de informes).

En el aspecto didáctico.

El desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje supone que no sólo se aprende de los contenidos, sino también de la forma como éstos se enseñan. Si se pretende que el estudiante adquiera habilidades lógico metodológicas, presente actitudes positivas respecto a la disciplina y sea crítico, es necesario emplear modelos pedagógicos que posibiliten estos fines.

La concepción educativa general de la materia requiere por parte del profesor una actitud de compromiso y apertura en la indagación y estudio de nuevos conceptos y procedimientos para la enseñanza; y por parte del alumno, - la disposición para percibir el conocimiento como forma de explicación de la realidad, concretamente traducida en el enfrentamiento de la comprensión-traducción de mensajes lingüísticos.

La asignatura se considera como un taller en el cual el profesor asume el papel de guía que orienta y dirige las actividades de los alumnos.

Por lo anterior, el taller adquiere las siguientes características:

a) La actividad del estudiante debe ser el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal modo que aprenda haciendo, construyendo, investigando, observando, deduciendo, etc.

b) La elaboración de productos concretos, resultado de las actividades en el taller.

c) El desempeño por parte del profesor debe ser de un papel conductor, - asesor o consultor, que sugiera y oriente los ejercicios, los trabajos, las -

lecturas, etc.

d) Existen sesiones de trabajo intenso para promover el aprendizaje.

e) La evaluación y la supervisión son frecuentes.

f) Se privilegia el trabajo grupal, mediante el cual se utilizan dinámicas como la lectura comentada, la discusión en pequeños grupos, y otras. Cada estudiante contribuye con su participación individual al trabajo del grupo.

g) El profesor determina las características y el procedimiento del producto que solicite: un resumen, una paráfrasis, un comentario crítico, etc.

La materia de Taller de Lectura y Redacción consta de dos semestres, cada uno se imparte en sesiones de dos horas dos días por semana. Esta materia corresponde al bloque de cursos obligatorios y se imparte en el primero y segundo semestre del bachillerato.

En el primer semestre, el programa de TLR I se compone de tres unidades:

Unidad I Diferentes tipos de textos (16 hrs.)

Unidad II Textos con carácter científico (28 hrs.)

Unidad III Investigación documental e investigación de temas (16 hrs.)

En el segundo semestre el programa de TLR II tiene dos unidades:

Unidad I Textos periodísticos (30 hrs.)

Unidad II Textos literarios (30 hrs.)

En el primer semestre, en la unidad I se estudian las diferencias y semejanzas entre los tres tipos de texto: su tipografía, su distribución y su presentación en libros y revistas; el tipo de temas que trata cada uno de ellos; las funciones de la lengua que predominan y el uso del lenguaje que presentan. La unidad II se trabaja con las características particulares de los textos de divulgación científica: su estructura externa e interna, se promueve el uso de la biblioteca, las fichas catalográfica, bibliográficas y de trabajo; el voca-

bulario científico, la detección y uso de neologismos, tecnicismos, morfemas y puntuación. La tercera unidad se dedica a la elaboración de un trabajo de investigación y a la exposición del mismo frente al grupo.

En el segundo semestre, la unidad I trata sobre los textos periodísticos: se analiza su estructura externa y su estructura interna, se estudia el discurso periodístico, el tipo de lenguaje, la nota informativa y la nota de opinión. También se efectúan exposiciones orales de los productos que se realizan en el curso. En la segunda unidad se trabaja con los textos literarios: la narración, la descripción, denotación y connotación, conceptos de género y corriente literaria; finalmente, a partir de uno o más escritores: el estilo. El producto para evaluar esta unidad es una reseña literaria en donde los alumnos deben aplicar los conceptos estudiados en clase.

A pesar de que el programa establece sus lineamientos didáctico y disciplinario, y sus objetivos de unidad y de operación, la libertad para desarrollar la clase es amplia. Cada academia de cada plantel establece las lecturas que se trabajarán durante el semestre; y aunque las unidades se refieran a textos de divulgación científica y a textos periodísticos que requieren de lecturas específicas, paralelamente se eligen dos o tres textos literarios para que se lean durante el semestre. Generalmente se elige narrativa actual y la manera de evaluar estas lecturas corre a cargo del profesor. En el caso de la unidad del texto literario, se opta por diferentes géneros y corrientes con la finalidad de que los estudiantes comprendan mejor la literatura.

2.4 EL PERFIL DEL ALUMNO DEL COLEGIO DE BACHILLERES.

Los alumnos que conforman la población estudiantil tienen entre 14 y 18 años de edad, casi en su totalidad son egresados de escuelas secundarias oficiales. Su promedio en general ha sido superior al 7.5 y por lo regular, fue-

ron alumnos sin problemas de calificaciones en los niveles anteriores.

Más del 50% de los alumnos intentaron ingresar a otras instituciones de nivel medio superior: preparatorias y CCH de la UNAM, vocacionales, Conalep, etc., pero fueron rechazados.

En cuanto a la escolaridad de sus padres, el 50% sólo tiene primaria; el 25% , secundaria; el 8%, una capacitación técnica y únicamente el 5%, son profesionistas.

Por lo anterior, la ayuda que los estudiantes pueden recibir en su hogar para realizar trabajos y tareas es deficiente, y deben resolver sus problemas solos, si bien ocasionalmente reciben apoyo de hermanos o primos que también estudian.

El estrato socioeconómico de los estudiantes es muy bajo: el 60% tiene una familia compuesta por más de seis miembros; de ellas, el 25% vive con un salario mínimo, el 35% con dos. Sólo el 15% de los alumnos trabajan y perciben un ingreso, y el otro 25% es subempleado de algún familiar, por lo que recibe por su trabajo menos del salario mínimo. El resto no trabaja.

Por supuesto que el rendimiento escolar no está determinado por el nivel socioeconómico, pero con los datos citados anteriormente, se pueden inferir los amplios problemas que enfrentan los estudiantes para la adquisición de libros y materiales escolares, o para la asistencia a eventos culturales o para cualquier otro gasto que deban realizar.

A pesar de que las estadísticas que se presentan pertenecen a los estudiantes que ingresaron en 1989 a la institución, la situación de la población estudiantil actual sigue siendo la misma.

En el Colegio de Bachilleres se han realizado estudios para saber las causas de los altos índices de reprobación, la deserción y el bajo rendimiento escolar. Algunos resultados mostraron casos ajenos a la institución;

no obstante, también se han reconocido otros en los que se puede incidir significativamente para disminuir esta problemática.

Por otro lado, algunas instituciones de nivel superior, como la UNAM y la UAM, han realizado estudios que contemplan el desempeño de los egresados del Colegio de Bachilleres, sobre todo en el área del lenguaje, cuyos resultados mostraron deficiencias en el nivel de comprensión de la lectura, desconocimiento y falta de dominio de estrategias de lectura; además, una velocidad lenta y fallas en los procesos mentales que la lectura requiere.

Como respuesta a los problemas del bajo rendimiento escolar y para encontrar soluciones a las insuficiencias en el manejo de la lengua materna, el colegio ha instrumentado el "Taller de Habilidades y Estrategias de Lectura" para los profesores, con la finalidad de que apliquen las estrategias en sus cursos y enseñen a los estudiantes a utilizarlas. Además, implementó el "Encuentro de Habilidades de Lectura y Expresión Escrita", en el que maestros y alumnos participan con exposiciones y ejercicios de aplicación de las estrategias que han trabajado en clase.

Por todo lo anterior, es preciso ahondar en el conocimiento y manejo de las estrategias de comprensión de la lectura, sobre todo en el Taller de Lectura y Redacción, ya que es necesario encontrar las soluciones a los problemas de los estudiantes relacionados con el lenguaje: expresión oral, expresión escrita, habilidades de lectura, entre otras.

En el siguiente capítulo se demostrará cómo es posible mejorar la redacción y la expresión oral a partir de una lectura adecuada.

CAPITULO TERCERO

LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA

3 ESTRATEGIAS DE LECTURA

3.1 CONCEPTO

Una estrategia es un procedimiento que tiene como finalidad 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 propuesta.

"Las estrategias de comprensión lectora...son procedimientos de carácter elevado que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio..." (17)

De acuerdo con la perspectiva cognocitivista/constructivista de la lectura, cuando se posee una habilidad para decodificar, la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones:

1.- De la claridad y coherencia del contenido de los textos, Es decir. del grado en que su estructura resulte familiar o conocida, su léxico accesible, y su sintaxis y coherencia sean aceptables; y

3.- De que quien lee, conozca y utilice estrategias para incrementar la comprensión y el recuerdo de lo que lee; así como de que sea capaz de detectar posibles fallas en la comprensión de lo leído.

"...quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que se lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido

a otros contextos distintos..." (18)

Las estrategias de lectura deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de la lectura y su propia ubicación, motivación y disponibilidad ante ella; además le facilitará la comprobación, la revisión y el control de lo que lee; y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos de lectura que se persigan.

Para alcanzar la construcción del conocimiento, es necesario brindar una ayuda al estudiante para que alcance sus objetivos. En este sentido, el profesor explica a sus alumnos los procedimientos que realiza cuando lee, para que los educandos conozcan la manera como un lector crítico realiza sus propias - construcciones; por otro lado, el profesor se muestra ante sus alumnos como lector.

Algunos autores presentan tres fases en la enseñanza de las estrategias de lectura:

La primera recibe el nombre de modelado, porque como su nombre lo indica, el profesor sirve como modelo mediante su propia lectura: lee en voz alta, se detiene para verbalizar y comentar los procesos que lleva a cabo para comprender el texto; comenta asimismo las dudas que encuentra y los mecanismos que realiza para resolverlas.

En la segunda fase, llamada andamiaje, el profesor hace participar a sus alumnos mediante preguntas, formulación de hipótesis, proposición de estrategias y cuanta actividad considere necesaria para lograr que los estudiantes - consigan la comprensión del texto mediante la resolución de los problemas que se le presenten. La actividad del profesor en esta fase es fundamental porque antes de dar por hecho que los alumnos han logrado el objetivo, debe asegurar

se mediante los resultados de los ejercicios.

Finalmente, se da la fase de la lectura silenciosa, en la cual los alumnos de manera individual y por sí solos, realizarán la aplicación de las estrategias que se han trabajado en clase.

El control del profesor decrece mientras que el trabajo de los alumnos se incrementa conforme se avanza en el proceso de instrucción.

Existen estrategias que se aplican antes, durante y después de la lectura.

3.2 ESTRATEGIAS QUE SE APLICAN ANTES DE LA LECTURA.

Una vez que el lector decodifica el título del texto que leerá, aporta los objetivos, ideas y experiencias previas en un proceso de PREDICCIÓN, en donde pone en juego la información que aporta el nombre de la lectura y el bagaje personal, a fin de rechazar o evidenciar el contenido que presupone.

Cuando este proceso no se realiza "...la lectura es muy ineficaz; primero porque no se comprende; segundo, porque no se sabe que no se comprende."

(19)

En cambio, cuando se obtiene el control de la lectura, se regula, se tiene un objetivo para ella, por eso se puede generar una hipótesis acerca del contenido que se lee. "La lectura es un proceso constante de elaboración y verificación de presicciones que conducen a la construcción de la interpretación"

(20)

Por otro lado, que las predicciones no se cumplan puede explicarse como un ajuste y una coherencia del propio contenido ya que no siempre es exacta la previsión.

Las predicciones son entonces "...ideas que contextualizadas en cada caso

19 Ibidem, pág. 26

20 Ibidem, pág. 28

concreto pueden ser útiles para fomentar la comprensión de un texto, organizadas según una lógica..." (21)

Para llevar a cabo las predicciones, es necesario observar los apoyos visuales: títulos, subtítulos, ilustraciones, tipografía, disposición del texto en el papel, etc., todo ello relacionado con las experiencias y conocimientos previos acerca del contenido planteado en el texto.

La formulación de diversas hipótesis acerca del contenido de un texto es un riesgo que todo lector enfrenta en un momento dado durante el proceso de la lectura, ya que forma expectativas que no habrán de cumplirse necesariamente, pero que sí pueden ser, esto es, que son ajustables.

Cuando el estudiante plantea preguntas sobre el contenido de un texto está trabajando su CONOCIMIENTO PREVIO, son proponérselo se hace consciente de lo que sabe y lo que no sabe acerca del tema.

Las preguntas ayudan a reconocer el tipo de texto que se está trabajando: puede ser descriptivo, narrativo, argumentativo; en el caso de este último, las interrogantes se pueden referir a los hechos o problemas que se presentan y las posibles soluciones que se brindan; si es un texto comparativo, las preguntas tal vez giren en torno a las semejanzas y diferencias de los hechos que se exponen.

Plantearse preguntas sobre lo que se va a leer ayuda a mejorar la comprensión, un simple ¿Me va a gustar? es una alerta para cualquier lector.

El modelado por parte del profesor en este momento es importante, ya que es necesario que los alumnos escuchen y comprendan las preguntas que éste se plantea ante los diferentes escritos que lee y que constaten que la lectura les permite contestar un buen número de ellas.

Este proceso en el que el maestro demuestra a los alumnos los alcances

e importancia que tiene la lectura es necesario para que éstos asuman un papel participativo en la actividad lectora en adelante.

Por todo lo anterior queda claro que antes de la lectura es preciso suscitar en el estudiante la necesidad de leer, dándole armas para que pueda afrontar esta actividad con seguridad y confianza, y que su interés o curiosidad no decaigan. Se le ayuda para que se convierta en un lector activo.

El siguiente paso es ESTABLECER EL PROPOSITO DE LA LECTURA: para qué se va a leer.

A este planteamiento, el alumno deberá fijarse un objetivo específico.

"Un lector experto se fija una meta y selecciona una estrategia de lectura..." (22). La meta puede ser, por ejemplo, tener la idea general de un artículo periodístico, la estrategia podría ser entonces leer el texto de corrido, de manera un tanto superficial; pero si el objetivo es entender las instrucciones para llevar a cabo una serie de operaciones, la tarea requerirá de una comprensión literal, palabra por palabra.

Si el estudiante desea trabajar acertadamente, "...revisará de vez en cuando si sus metas se están cumpliendo; si no lo están, usará una estrategia para resolver el problema, como releer o pedir ayuda. Esto significa que el lector debe ser capaz de reconocer sus problemas y saber cómo enfrentarse a ellos." (23)

Muchas veces el estudiante tiene los conocimientos previos adecuados para entender correctamente un texto, pero si parte de propósitos incorrectos, comprensión se verá perjudicada "...es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que impone leer, lo que exige conocer qué se va a leer, para qué se va a hacerlo...exige también que se sienta

22 Cairney, Trevor, Enseñanza de la comprensión lectora, pág. 23

23 Ibidem, pág. 24

motivado y que su interés se mantenga a lo largo de la lectura." (24)

De esta manera el estudiante además de interrogarse respecto a ¿Qué tengo que leer?, ¿Por qué y para qué tengo que hacerlo? se pregunte ¿Qué sé yo acerca de ese tema?, y ¿Qué sé de los contenidos afines que me puedan ser útiles?; asimismo que indague otras cosas que le puedan ayudar como datos del autor, género y tipo de texto, etc.

Por otro lado, al hablar del texto, es determinante que el alumnos reconozca y recuerde que existen diferentes tipos de escritos (expositivos, literarios, etc.) porque "...los textos varían en su forma y en su función y por ello, los significados cambian..." (25)

Todo texto tiene una intencionalidad, la cual se determina conforme se va leyendo.

3.3 ESTRATEGIAS QUE SE EMPLEAN DURANTE LA LECTURA.

El vocabulario o léxico que maneja un lector incide en su comprensión lectora, sin embargo, "...la capacidad para derivar el significado de las palabras a partir de su contexto externo o de su estructura interna..." (26) es una estrategia que puede desarrollarse para facilitar la comprensión autónoma de la lectura ya que contribuye a crear diferencias en el grado de conocimiento que poseen los lectores.

Para entrenar esta habilidad es necesario que el estudiante se percate de que el significado de una palabra puede derivarse de su contexto externo o interno, y que el mismo texto da los indicios necesarios para encontrar esos significados. Se puede empezar con ejemplos orales en donde el significado es evi

24 Solé, Op. Cit., pág. 44

25 Cairney, Op. Cit., pág. 10

26 Alonso, J. , Motivación y aprendizaje en el aula, pág. 185.

dente, por ejemplo, en una definición simple o en una aposición, y explicar al alumno el proceso que se ha seguido para determinar el significado del término en cuestión.

Durante el modelado, el profesor podrá realizar una lectura oral y detenerse en donde encuentre una palabra desconocida, puede indicar que no sabe qué significa y sigue leyendo, por lo regular, enseguida se dan elementos que permiten DEDUCIR EL SIGNIFICADO DE LA PALABRA DE ACUERDO AL CONTEXTO en que se encuentra, por ejemplo, "Debo decir que tuve un padrino ameritado y rumbo-so. Me abrumaba con regalos." El significado de rumbo es espléndido. Es preciso explicar al alumno el proceso que se ha seguido para inferir el significado del vocablo de acuerdo al contexto.

Para realizar la estrategia empleando la estructura interna de la palabra, es conveniente repasar los elementos que la conforman: prefijos, sufijos, etc. y mostrar cómo cambian los significados de las palabras por estos elementos, por ejemplo: componer, disponer, exponer, suponer, etc. "Es importante enseñar explícitamente la utilidad de conocer la estructura de las palabras para comprender lo que se lee, además de enseñar dicha estructura." (27)

A continuación se presentan los indicadores de significado en el contexto externo que Alonso ofrece en su libro Motivación y aprendizaje en el aula:

1.- Definición directa:

La definición es una palabra en la que aparece la palabra que se desea comprender. Por ejemplo: "Los okapis son mamíferos herbívoros con cuello alargado, cuerpo de antílope y patas traseras rayadas como cebras."

2.- Aposición:

Se trata de una palabra o expresión colocada entre comas junto a la palabra cuyo significado se trata de averiguar. Así "El sake, una bebida típica --

japonesa, se obtiene al fermentar el arroz."

3.- Claves de equivalencia antonimia/sinonimia

Para evitar la repetición de una palabra el autor usa en la frase otra de significado equivalente u opuesto que la aclara. Por ejemplo: Juan es un chico enfermizo. Nunca ha estado sano.

4.- Claves temporales

Información sobre la frecuencia, duración o momento en que puede ocurrir la palabra desconocida, Por ejemplo: "Durante la semana que dura el carnaval, se baila hasta quedar tendido."

5.- Claves espaciales

Información sobre la ubicación real o posible del referente de la palabra desconocida. Así: "El ornitorrinco sólo se encuentra en estado salvaje en Australia."

6.- Claves valorativas

Ofrece datos sobre el valor del referente de la palabra desconocida o sobre los tipos de emociones que suscita. Por ejemplo: "Nuestra mente retrocedió en el tiempo. Nos sentíamos extasiados ante la grandeza del anfiteatro que imaginábamos lleno de público emocionado y aplaudiendo."

7.- Claves descriptivas funcionales

Presenta información referida a las acciones, propósitos o usos potenciales de la palabra desconocida. Así: "Haciendo un torniquete pudimos comprimir la vena y evitar la hemorragia."

8.- Claves descriptivas estáticas

Información referida a las propiedades físicas del término cuyo significado hay que averiguar. Así: "A la llegada del catamarán pudimos comprobar que su mástil estaba roto."

9.- Claves causales-facilitadoras

Información referida a las posibles causas o condiciones que facilitan -- que se dé el referente de la palabra desconocida. Por ejemplo: "El contacto -- con perros contaminados es la causa principal de la toxoplasmosis."

10.- Claves de pertenencia

Información que se refiere a la clase a la que pertenece la palabra desconocida. Por ejemplo: "El fondo de la bahía era una ciudad de corales, espon-- jas, madreporas, hidras y medusas."

Comprender un texto implica ser capaz de realizar un RESUMEN, que reproduce de forma distinta el significado global. "Esto requiere poder diferenciar lo que constituye lo esencial del texto y lo que se puede considerar en un momento dado --para unos objetivos concretos-- como secundario." (28)

Para determinar el tema o asunto del texto o discurso, se hace referencia a alguna propiedad del significado que se establece en ciertos tipos de estructuras semánticas y dado que éstas se establecen dentro de una secuencia completa de oraciones, se habla de macroestructuras. "Las macroestructuras semánticas son la reconstrucción teórica de nociones como tema o asunto..." (29)

Pero dice Van Dijk ¿Cómo podemos hacer explícito el tema o asunto de un -- discurso, dada la secuencia de oraciones de ese discurso?, más adelante explica que los usuarios de una lengua pueden asignar un tema y que "A veces lo hacen por medio de producir un abstracto del discurso, el cual recoge los temas principales del texto en un resumen." (30)

El sentido global de un discurso se da en una secuencia proposicional -- que al formar parte de las macroestructuras las llamarán macroproposiciones.

28 Solé, Op. Cit. pág. 117

29 Van Dijk Teun A., Estructuras y funciones del discurso, pág. 43

30 Ibidem, pág. 44-45

Información referida a las posibles causas o condiciones que facilitan -- que se dé el referente de la palabra desconocida. Por ejemplo: "El contacto -- con perros contaminados es la causa principal de la toxoplasmosis."

10.- Claves de pertenencia

Información que se refiere a la clase a la que pertenece la palabra desconocida. Por ejemplo: "El fondo de la bahía era una ciudad de corales, espon-- jas, madreporas, hidras y medusas."

Comprender un texto implica ser capaz de realizar un RESUMEN, que reproduce de forma distinta el significado global. "Esto requiere poder diferenciar lo que constituye lo esencial del texto y lo que se puede considerar en un momento dado --para unos objetivos concretos-- como secundario." (28)

Para determinar el tema o asunto del texto o discurso, se hace referencia a alguna propiedad del significado que se establece en ciertos tipos de estructuras semánticas y dado que éstas se establecen dentro de una secuencia completa de oraciones, se habla de macroestructuras. "Las macroestructuras semánticas son la reconstrucción teórica de nociones como tema o asunto..." (29)

Pero dice Van Dijk ¿Cómo podemos hacer explícito el tema o asunto de un -- discurso, dada la secuencia de oraciones de ese discurso?, más adelante explica que los usuarios de una lengua pueden asignar un tema y que "A veces lo hacen por medio de producir un abstracto del discurso, el cual recoge los temas principales del texto en un resumen." (30)

El sentido global de un discurso se da en una secuencia proposicional -- que al formar parte de las macroestructuras las llamarán macroproposiciones.

28 Solé, Op. Cit. pág. 117

29 Van Dijk Teun A., Estructuras y funciones del discurso, pág. 43

30 Ibidem, pág. 44-45

Todo hablante tiene un marco de conocimiento, por lo que entiende cuando las proposiciones forman parte de una secuencia, por ello se reconocen "...varios niveles de macroestructuras, cada uno derivado del nivel inmediatamente inferior, por las mismas macrorreglas..." (31) Así, es posible tener el tema de un párrafo, de una página o de un libro entero.

Las reglas que vinculan las proposiciones de las microestructuras con las macroestructuras textuales son las macrorreglas, con ellas se transforma la información semántica, o sea, se reduce. "...Esta clase de reducción de información es necesaria para poder comprender, almacenar y reproducir discursos..." (32); aunque también sirven para organizar los contenidos.

Las macrorreglas son tres: supresión, generalización y construcción.

La supresión elimina todo aquello que no es indispensable para la comprensión de un texto: los detalles, las repeticiones, ampliaciones, descripciones innecesarias. No sólo implica reconocer lo que no es importante, sino que también lo que es suficientemente necesario para relatarlo.

La generalización consiste en sustituir una serie de datos que pueden ser cambiados por otro término que los englobe. Por ejemplo una lista como corcho, cerámica, hule, madera, se puede cambiar por "materiales aislantes". Esta regla se aplica a conceptos, objetos y acciones.

La construcción se refiere a la elaboración de una o varias oraciones temáticas o tópicas que se redactan cuando no se encuentra una que textualmente hable de la idea esencial del párrafo; sin embargo, si en el texto viene externada claramente la idea principal, solamente la seleccionamos y la llamamos oración tópica.

"Aunque las macrorreglas tienen una naturaleza general y definen princi-

31 Ibidem, pág. 47

32 Ibidem, pág. 48

pios generales de reducción de información semántica, en la práctica no todo usuario de una lengua aplicará las reglas de la misma manera..." (33)

La ejecución de estas reglas se debe realizar para que los alumnos determinen los contenidos pertinentes de un texto, aunque aquéllas pueden estar sujetas a los conocimientos, deseos, normas y valores del usuario.

Generalmente, antes de resumir, se subraya el texto, pues hay que tomar en cuenta que frente a éste, cada lector reacciona de manera diferente: se da cuenta que un dato es más importante que otro, expresa una crítica, localiza una palabra nueva y confronta analogías o diferencias con otras informaciones que posee. Todas estas interacciones ayudan a la comprensión lectora, ya que: "Aquél que no subraya y no toma apuntes está obligado a releer el texto varias veces, volviendo a recorrer siempre más o menos el mismo proceso cognitivo y desperdiciando tiempo y energías." (34)

El subrayado debe hacerse inmediatamente después de la comprensión del texto, se puede apoyar con notas al margen, aunque algunos autores aconsejan tomar apuntes a la par del subrayado, casi mecánicamente. Esta actividad se propone hasta terminar el capítulo completo.

A la pregunta de cuánto se debe subrayar, la respuesta es que depende del tipo de texto que se esté trabajando, algunos con una simple definición y conclusión pueden tener suficiente; otros, en cambio, necesitan un subrayado mayor; tal vez en un texto argumentativo, por ejemplo.

Cuando se debe elegir qué subrayar, hay que pensar en cada unidad de lectura.

a) "En unidades por enumeración o secuencia se subraya la proposición que

33 Ibidem, pág. 52

34 Serafini, María Teresa, Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual, pág. 73.

caracteriza al objeto, hecho o idea referida a cada elemento de la secuencia."

(35)

Ejemplo:

1. El ADN es algo único bajo tres puntos de vista. Ante todo es una molécula muy grande y tiene algunas irregularidades en cuanto a la forma...
2. Otra característica del ADN es su capacidad para copiarse a sí mismo casi sin fin y con gran precisión...
3. Otra característica es su capacidad de transmitir información a otras partes de la célula...

b) "En una unidad de confrontación/contraste se subrayan los objetos confrontados y las categorías de confrontación." (36)

Ejemplo:

Los elementos existentes sobre la corteza terrestre se subdividen en dos grandes grupos: metales y no metales. Todos los elementos se clasifican según sus propiedades físicas y químicas. Los metales a diferencia de los no metales, generalmente son buenos conductores ya sea de la electricidad como del calor. La mayor parte de los metales son maleables, es decir, que pueden ser trabajados en placas; esta propiedad les falta a los no metales. Algunos metales son además dúctiles, pueden -- ser trabajados en hilos; esto por lo general no es posible en el caso de los no metales. Los metales son generalmente brillantes, reflejan la luz y tienen alta densidad diferenciándose también en esto de los no metales.

c) En una unidad desarrollada por ampliación de un concepto, se subraya -

35 Ibidem, pág. 76

36 Ibidem, pág. 77

Este y alguno de sus ejemplos.

Ejemplo:

El agua es una de las riquezas más importantes para el hombre. El hombre se dio cuenta de sus posibilidades - para el transporte y construyó naves; aprendió a controlarla, a dirigirla y a aprovecharla con sistemas de riego. Comprendió además que podía utilizarla como fuente de energía.

d) En una unidad desarrollada por causa/efecto, resulta adecuado subrayar los dos componentes.

Ejemplo:

Había estallado la guerra entre los Estados Unidos y México. La causa principal era la disputa sobre a quién pertenecía el sur de Texas. Los norteamericanos sostenían que el límite era el Río Grande, mientras que los mexicanos insistían que era, en cambio, el Nueces.

Además del subrayado se recomienda usar notas en las que se den indicaciones como tesis, afirmaciones, conclusiones, etc. ; sin embargo no es recomendable emplear marcas como flechas, interrogaciones y otras grafías que después - no se comprendan y propicien confusiones.

LAS IDEAS PRINCIPALES se encuentran a lo largo del texto; se pueden definir como el pensamiento más general del cual se desprenden aspectos particulares, tales como hechos, reglas, hipótesis, etc.

"El tema de un párrafo indica al lector cuál es el sujeto del discurso. Por lo general, lo constituye una palabra, pero puede venir expresado por un sintagma..." (37) Cuando se pregunta al lector de qué se trata la lectura,

37 Baumann, James F., La comprensión lectora (Cómo trabajar la idea principal en el aula), pág. 102

se está solicitando la idea principal, porque ésta, "...indica al lector el enunciado más importante que el escritor presenta para explicar un tema..." - (38) Así entonces, la idea principal intenta explicar lo más importante del sujeto, y para enseñarla, es necesario que la definición sea clara, para poder enseñar a los alumnos qué es y cómo llegar a ella.

Todos los textos tienen su complejidad y reconocer la idea principal es una tarea difícil.

"La idea principal resulta de la combinación de los objetivos de la lectura que guían al lector, de sus conocimientos previos y de la información que el autor trató de transmitir mediante sus escritos." (39). Por lo anterior, es preciso encontrar los lazos entre los objetivos de lectura de los estudiantes y sus conocimientos previos frente a lo que es la idea principal y para qué sirve.

FUNCION DE LAS IDEAS PRINCIPALES:

* Definen y describen un fenómeno o concepto.

* Explican cómo se produce.

* Comparan y contrastan ideas, objetos o sucesos,

* Instruyen sobre cómo hacer algo.

RESPONDE A:

¿Qué es?, ¿Cómo es?

¿Cuál fue la causa?, ¿Cuál es la consecuencia?

Describen diferencias y semejanzas entre los objetos.

Describen paso a paso las actividades que hay que realizar para un logro.

38 Ibidem, pág. 102

39 Solé, Op. Cit., pág. 177

- | | |
|--------------------------|--|
| * Jerarquizan los hechos | Indican qué es lo más importante y qué lo trivial, lo relevante y lo secundario, lo general y lo específico. |
| * Ordenan los hechos | Indican qué sucedió antes y después, ofrecen una secuencia de los hechos. |

La siguiente estrategia se refiere a los PATRONES TEXTUALES, que no es -- otra cosa que el conocimiento de las estructuras que ayudan a los lectores a -- acceder a la idea global de un texto, de tal manera que ayudan a distinguir lo más importante del resto de la información que se lee.

El autor emplea ciertas palabras que sirven para anticipar al lector lo que va a leer, así le facilita la localización de la idea principal.

Los patrones textuales son cinco:

De orden temporal.- Indican la introducción de una nueva idea en el texto. Las palabras empleadas son: primero, antes que nada, en un principio, en primer lugar, originalmente, en primera instancia, para comenzar, etc. Se relacionan con los textos narrativos, presentes en los temas de historia y literatura.

De atribución.- emplea palabras de inclusión, indican que todo forma parte de la misma idea y que hay que establecer sus relaciones. Aquí se emplea: - de la misma forma, y más, también, incluso, además, asimismo, asociado a lo anterior, adicionalmente, etc. Puede aparecer en forma de listado o simplemente como una serie de atributos usados en una descripción.

El adversativo.- Señala adversidad, oposición o cambio entre las ideas, - emplea palabras en contraste y se deben hacer las distinciones adecuadas. Se usan: o, sin embargo, mas, pero, por otra parte, aunque, diferentes a, etc. Es

usado para organizar la información y se aplica a todas las ciencias, sobre -- todo a las naturales y a las sociales, también se encuentra en las matemáticas y la lengua extranjera.

El aclarativo.- Como su nombre lo dice, define. Sus palabras son: el problema es, la situación es, una pregunta es, la respuesta es, etc. Las relaciones de problema-solución dominan las ciencias sociales, tales como la economía, antropología, sociología, geografía y psicología. Los lectores deben ser capaces de observar el o los problemas y considerar soluciones específicas.

El de covariación.- Se refiere a las palabras que indican causa-efecto. - Se refiere a una consecuencia de otra situación. Aquí se usan: debido a, la -- causa de, se produce cuando, como resultado de, etc. Este patrón es vital para los textos científicos, aunque pueden aparecer también en las lecturas de historia.

El autor de estos cinco patrones textuales se llama Rosalind Horowitz. Para otros autores, estas palabras reciben el nombre de marcadores de discurso y reconocen además las siguientes palabras clave:

De hipótesis.- Sería, debería ser, suponemos, quizás, tal vez, presupone, probablemente, etc.

De preparación.- Ahora bien, a continuación, lo siguiente, por ejemplo, - para ilustrar, veamos, antes de, etc.

De término.- En resumen, por consiguiente, por ende, así pues, por tanto, conforme a lo anterior, finalmente, etc.

Por último, puede decirse que los lectores expertos emplean patrones textuales para procesar y recordar información, aún más, les sirve para adquirir información nueva.

Una estrategia más es la FORMULACIÓN DE PREGUNTAS. Esta es muy fácil pues consiste en irse planteando preguntas como si se tratara de las que el -

profesor les solicitaría en un examen a los estudiantes.

Cuando los alumnos plantean preguntas pertinentes sobre el texto, no sólo 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. Durante la lectura, dado que se utiliza el conocimiento previo, se establecen una serie de inferencias a medida que se construye un modelo de significado del texto. "Estas inferencias son la esencia misma de la comprensión lectora y cuantas más se hagan, mejor se comprenderá el texto..." (40)

Para que el lector pueda realizar estas inferencias correctamente, es necesario que el texto y sus conocimientos previos no estén desfasados, ya que el ambiente social, lingüístico y cultural influyen enormemente. Un ejemplo de esto podría ser, cuando se vive en el medio rural y se lee acerca de los problemas urbanos. El conocimiento del contexto es fundamental para poder interpretar lo leído. Las diferencias culturales en la naturaleza y comprensión del lenguaje no literal, representan otro problema ya que la mayoría de ellas dependen de convenciones sociales. Por otro lado está comprobado que el interés de los lectores está relacionado con el conocimiento previo, por lo cual puede afectar la comprensión lectora.

Peter H. Johnston, en su libro sobre la evaluación de la comprensión lectora, propone tres modos posibles de afrontar el efecto del conocimiento previo en la evaluación.

1.- Seleccionando cuidadosamente los textos y las preguntas para eliminar las que contengan 'sesgos',

2.- Evaluar el lenguaje apropiado a la subcultura del lector y a la len-

40 Johnston, Peter H. , La evaluación de la comprensión lectora: Un enfoque cognitivo, pág. 24

gua común.

3.- Evaluar distintos contenidos y estructuras de lenguaje, discriminando entre los problemas provocados por el conocimiento previo del resto.

Como el lector tendrá que enfrentarse a una gran variedad de textos en el mundo real, la evaluación de lecturas no sesgadas pasa a un plano secundario - frente a la evaluación global. Concretamente en evaluaciones informales, los profesores plantean preguntas aunque no han considerado el problema del conocimiento previo.

"Parte de la tarea del lector es determinar el objetivo del examinador: - qué es lo que quiere saber o escuchar exactamente" (41). Para realizar esto, el estudiante deberá aumentar su concentración manteniéndose activo, sin distracciones; determinar cuál es la información importante, emplear la memoria para conservar datos relevantes. De hecho, si anticipa sus preguntas de clase, podrá estar menos ansioso en un examen.

Cuando la información es nueva, todo podrá parecerle importante, poco a poco tendrá capacidad para discriminar, conforme practique la estrategia y vaya comprendiendo la lectura.

Es necesario enseñarle a leer el prólogo y la introducción de los libros, porque los prepara para localizar mejor las ideas esenciales que se tratarán - en los capítulos del texto. Los apoyos visuales como los encabezados, títulos, subtítulos les pueden permitir la formulación de preguntas generales.

Una serie de preguntas básicas para explicar una teoría puede ser:

- 1.- ¿Cuál es el título de la teoría?
- 2.- ¿Quién o quiénes la propusieron?
- 3.- ¿Cuál fue su origen?

¿Fecha? ¿Influencias? ¿Lugar?

4. ¿Cómo se describe?

¿Qué fenómenos estudia? (objetos de estudio)

¿Cuáles son sus ideas básicas? (principios o leyes)

¿Qué puede predecir?

¿Cómo obtiene sus datos?

¿Qué metodología emplea?

5. ¿Cuáles son sus consecuencias?

¿Qué aplicaciones o casos resuelve?

¿Cuáles son sus creencias o supuestos básicos no comprobados?

6. ¿Qué evidencias apoyan o refutan la teoría?

¿Cuáles experimentos le dan solidez?

¿Quiénes son los críticos que la rechazan?

7. ¿Qué otras teorías son similares o compiten con ella?

Todas las preguntas anteriores son aplicables para lograr el propósito deseado.

Existe un par de estrategias más que se relacionan entre sí, ya que se requiere de la habilidad imaginativa del alumno. Por un lado se encuentra la FORMACION DE IMAGENES, cuyo objetivo es que se relacione el contenido de lo que se lee con alguna imagen mental, con la finalidad de que al evocarla, se recuerde lo leído. Por otro lado, está la elaboración de ANALOGIAS, esta estrategia consiste en crear representaciones significativas que interrelacionen -- los contenidos de la lectura con conocimientos o experiencias previas del alumno. Esta transformación debe ser pertinente y comprensible para el lector.

Para formar las analogías se enlistan los elementos relacionados con la idea principal para que los alumnos comparen las diferencias y semejanzas que encontraron y las comenten con su grupo, de tal manera que la interacción grupal permita una retroalimentación a los alumnos, propicie la comprensión y mo

tive al alumno a lograr su propio aprendizaje.

La última estrategia que se aconseja realizar durante la lectura es la -
REGULACION DE LA COMPRENSION, con ella se puede enseñar al alumno a supervisar
su comprensión, dándole elementos para determinar sus inconsistencias y lagu--
nas en cuanto lee.

"...una de las características fundamentales en que se diferencian los -
sujetos con mejor comprensión lectora de los que comprenden peor lo que leen
es el grado en que unos y otros supervisan su comprensión durante la lectura,
detectando lagunas e inconsistencias..." (42) y una vez detectadas, ponen
en juego estrategias adecuadas para remediar los fallos de comprensión.

Existen tres criterios para lograr esta regulación:

a) Un criterio léxico que se manifiesta cuando los lectores se preguntan
por el sentido de las nuevas palabras, cuyo significado conocido no se ajusta
al contexto actual.

b) El criterio sintáctico, cuando el lector modifica su ritmo de lectura
ante frases no aceptables gramaticalmente.

c) El criterio semántico, cuando el lector se hace preguntas ante signi-
ficados ambiguos, contradicciones en el texto; o bien, cuando parafrasea lo -
que va leyendo con el objeto de determinar si tiene sentido, etc.

Ante los fallos de comprensión el lector puede releer, esperar a que más
adelante se aclare la duda, formularse hipótesis a partir de la información -
que proporciona el contexto y revisarlas a partir de los nuevos contenidos, -
emplear fuentes externas como diccionarios, preguntar a otros, etc. De lo que
se trata es que el lector sepa qué estrategia aplicar, cuándo y por qué ha--
cerlo.

Para la aplicación de esta regulación lectora se aconseja el modelado por parte del profesor tantas veces como sea posible, hasta que el estudiante, siguiendo el mismo proceso de lectura en voz alta, con las posibles interrogantes y soluciones, pueda resolver por sí solo sus dudas.

Por último, se puede revisar esta estrategia mediante el autocuestionamiento y la realización periódica de resúmenes.

Para que el estudiante logre realizar una lectura independiente, es preciso que reconozca que uno de los principales errores es el de las falsas interpretaciones y las lagunas de comprensión, que llevan al lector a la sensación de no estar comprendiendo; sin embargo, cabe recordar que depende del objetivo de lectura el grado de importancia que puede tener la comprensión de un párrafo o no en un texto.

El problema sería no comprender y no darse cuenta de ello, porque cómo va a regular o resolver este problema si no lo reconoce el lector.

"...para que un mal lector deje de serlo es absolutamente necesario que pueda ir asumiendo progresivamente el control de su propio proceso, y que entienda que puede utilizar muchos conocimientos para construir una interpretación plausible de lo que está leyendo..." (43). Por otro lado, no es bueno saturar al alumno con información excesiva que lo lleve a la desmotivación para leer.

Con la finalidad de que el estudiante después de la lectura continúe --- aprendiendo y reafirmando ese conocimiento, quedan las estrategias que se aconsejan para tal fin.

3.4 ESTRATEGIAS PARA APLICARSE DESPUES DE LA LECTURA

RECORDAR LA IDEA PRINCIPAL, puede hacerse mediante la relectura de lo que

43 Solé, Op. Cit. pág. 126

ha subrayado anteriormente. En general, la idea principal gira en torno al tema y comentario en el plano de la microestructura, y a los temas principales en el plano de la macroestructura.

Pertenece a la idea principal "...la relevancia que el lector asigna en función de su contexto cognitivo y social, incluidas características como el interés, la atención, el conocimiento y los deseos." (44)

De la idea principal pasa al RESUMEN en caso de que no se hubiera realizado antes. Un buen resumen debe brindar una visión de la estructura general del material. Aunque los resúmenes se hacen en prosa, pueden elaborarse también mediante gráficas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, etc.

LA ELABORACION DE MAPAS CONCEPTUALES es una exploración de lo que los alumnos ya saben; sin embargo, requiere que éstos tengan conocimientos de sus procesos de aprendizaje, "...la aplicación eficaz de este tipo de estrategias requiere altas dosis de metacognición por parte del sujeto ya que de hecho sólo se puede aprender a aprender mediante una mayor reflexión sobre las formas en que habitualmente uno aprende." (45)

Los mapas conceptuales permiten un aprendizaje significativo ya que en su proceso de elaboración se pueden manejar diversas relaciones conceptuales, a pesar de que se equivoquen las conexiones. La práctica y ejercitación del pensamiento reflexivo constituye un esfuerzo del raciocinio.

Los mapas conceptuales deben ser jerárquicos "Puesto que se produce más fácilmente un aprendizaje significativo cuando los nuevos conceptos o significados conceptuales se engloban bajo otros conceptos más amplios, más inclusivos" (46). Cuando se elaboran mapas conceptuales los estudiantes y los

44 Baumann, Op. Cit., pág. 177

45 Pozo J. L., Estrategias de aprendizaje, pág. 33

46 Novak, J. , Gowin D. B., Aprendiendo a aprender, pág. 26

maestros se dan cuenta de nuevas relaciones entre los conceptos, y con ello, de nuevos significados pues generalmente constituyen una representación explícita y manifiesta de los conceptos y proposiciones que posee una persona, ya que clarifica sus conocimientos previos y los conecta con los nuevos.

El trabajo en equipo es lo más recomendable para iniciar la elaboración de los mapas ya que el significado se comparte, se negocia, y se enseña a los estudiantes a cooperar en tareas de conjunto.

Para enseñar a realizar los mapas pueden seguirse los siguientes pasos:

1.- Que los estudiantes vean la naturaleza y el papel de los conceptos y sus relaciones en la realidad (fuera de ellos) y en sus mentes (dentro de ellos).

2.- Se debe enseñar a aislar conceptos y palabras de enlace para que los alumnos se den cuenta de que estos elementos desempeñan funciones diferentes en la transmisión del significado.

3.- Transmitirles la idea de que los mapas conceptuales establecen relaciones jerárquicas entre los conceptos.

Elaborar estos mapas ayuda enormemente a la memorización de las imágenes para facilitar el aprendizaje, esto no quiere decir que deban aprender los mapas que realicen, sino que la memoria visual se estimula y apoya en la tarea propuesta.

Para ejemplificar las palabras de enlace, se debe comenzar por explicar agua-hielo, qué tipo de enlaces presenta: puede ser, se transforma en, a veces es, etc. Las proposiciones que se originan tienen un significado parecido, pero no igual. Las relaciones entre los conceptos se realizan mediante líneas o por flechas, en este último caso se aconseja solamente cuando los elementos relacionados no son de subordinación. Por otro lado, es posible que se haga un primer mapa como borrador y luego se pase en limpio, esto es con la

finalidad de evitar que las relaciones atraviesen toda la hoja, además para - revisar si las relaciones que se han establecido son las más adecuadas. Para motivarlos se les pueden pedir varias versiones y que las expliquen a sus compañeros al frente.

Los mapas conceptuales no son los únicos formatos para representar conceptos, existen también esquemas, diagramas y organigramas, estos últimos representan jerarquías, pero no significados conceptuales.

Dentro de las aplicaciones educativas de los mapas encontramos la exploración de lo que los alumnos ya saben, a partir de esto, estudiantes y profesores pueden, de manera consciente y deliberada, ampliar y avanzar. Se les - puede ayudar a identificar tres o cuatro conceptos importantes de un capítulo para que ellos añadan otros más a su mapa. Dicen los investigadores que muchos estudiantes clasificados como incapaces para aprender, son en realidad - personas que no tienen habilidad ni motivación para aprender memorísticamente, pero si se les da la oportunidad de representar sus conocimientos de una manera creativa y significativa, ocupan los primeros lugares.

Para que empleen de la mejor manera sus mapas como instrumento de conocimiento, es necesario ayudar a los alumnos a:

- 1.- Elegir cuidadosamente los conceptos clave que se seleccionan como base del mapa.
- 2.- Buscar conceptos relevantes en sus estructuras cognitivas.
- 3.- Construir proposiciones entre los conceptos que se les proporcionan y los que ellos ya conocen, facilitándoles la elección de las palabras de enlace apropiadas, que conecten los conceptos más generales y que encajen en la organización jerárquica.
- 4.- Que distingan los objetos o acontecimientos concretos y los conceptos más inclusivos que representan a estos acontecimientos u objetos.

Al final de tres semanas, señalan los autores, los estudiantes que han ejercitado esta estrategia pueden quedar sorprendidos al darse cuenta hasta qué punto han elaborado, clarificado y relacionado conceptos en sus propias estructuras cognitivas. "No hay nada que tenga mayor impacto afectivo para estimular el aprendizaje significativo que el éxito demostrado de un alumno que obtiene logros sustanciales en el propio aprendizaje significativo."
(47)

Otra aplicación educativa de los mapas conceptuales es el trazado de una ruta de aprendizaje, esto es, les ayuda a reconocer desde donde parten y hasta donde llegan después de la comprensión lectora y el conocimiento nuevo.

Finalmente, les sirve para sacar información, organizar y jerarquizar -- los contenidos de sus libros de texto o de artículos periodísticos que más adelante aplicarán en la elaboración de sus trabajos escolares porque les modela el significado de las ideas que contiene el texto, de tal manera que encajen en una estructura que permita recordar fácilmente lo esencial y repasar la información que se ha leído.

3.5 OTRAS ESTRATEGIAS PROPIAS PARA TEXTOS PERIODISTICOS Y LITERARIOS.

Textos periodísticos.

Realizar el RESUMEN del texto, esto les ayuda a que reconozcan que existe una gran diferencia entre el material periodístico y el narrativo (por la función de la lengua que predomina y la intención de comunicación); además -- les permite poseer un conocimiento coherente del texto. Para realizar el resumen es preciso que se haga un listado de ideas principales, o sea, con los hechos y aspectos relevantes, la finalidad es organizar la información, inclusive pueden realizar esquemas y mapas conceptuales.

Es fundamental que DISTINGAN ENTRE LOS HECHOS Y LAS OPINIONES que presenta el texto, ya que si se trata de las últimas, es conveniente que el alumno observe si el autor tiene prejuicios, es parcial, o bien, que busque sus puntos de vista. En los géneros de opinión, se recomienda a los estudiantes que planteen posibles preguntas al autor, como si estuviera presente, con la finalidad de que aprecie el contenido de manera más completa.

Dorothy Watson diseñó una estrategia conocida como ELRP que significa - estimar, leer, responder y preguntar; en ésta, se "Requiere lectores que se enfrenten activamente a los textos para relacionar la información nueva con los conocimientos previos. Se trata de un procedimiento que exige a los lectores que se sumerjan en un proceso reiterativo de lectura, escritura y conversación." (48)

Para realizar esta estrategia se requiere un material de lectura que se presente en una sola página, sobre todo que proporcione alguna ilustración y esté formado por varios apartados. Las etapas se van desarrollando una a una: atendiendo a los subtítulos, ilustraciones o diagramas y se leen unas cinco oraciones de cada uno de los apartados, se estima sobre qué versa el texto. - Estos comentarios se anotan en la parte superior de la hoja. Enseguida se pasa a la lectura de todo el texto, con la indicación de pensar en las ideas -- que se recuerdan conforme se va leyendo, en las situaciones previas que hayan sido vistas o leídas, por ejemplo documentales en la televisión, imágenes que vengan a la mente, ideas que sean difíciles de aprender o con las que no estén de acuerdo, etc.

Una vez efectuada la lectura, es bueno compartir las ideas con alguien, - en caso de que no haya nadie, es necesario escribirlas con la finalidad de comentarlas más adelante o para reflexionar sobre la lectura.

Más adelante se formularán preguntas sobre el contenido del texto, por ejemplo, ¿De qué se trata?, ¿Cuáles eran sus ideas?, ¿Qué es lo que me desconcierta aún?, ¿Qué me cuesta aceptar?, ¿Con qué estoy de acuerdo?, etc.

Otra estrategia es VOLVER A CONTAR. Cuando los estudiantes han leído una noticia, se les puede pasar al frente a contar sobre su contenido al grupo, - esto se hace para activar la memoria y atención de los alumnos; puede hacerse con la lectura oral, el trabajo de contarla otra vez puede ser por escrito. etc.

Hace mucho tiempo se trabajaba con la ELIMINACION DE ELEMENTOS en un texto periodístico con la finalidad de medir su legibilidad, sobre todo si se -- quitan los nexos o cualquier palabra, inclusive sustantivos y verbos, puede - ser que se elija borrar una de cada diez palabras y el estudiante debe razonar para encontrar las posibles ausencias. También pueden entregarse al alumno las palabras en una lista desordenada para que les busquen acomodo; esta - estrategia puede emplearse para que los lectores busquen significados más profundos.

Existe una estrategia que ayuda a los lectores a APRENDER A APRENDER A PARTIR DEL TEXTO "su principal objetivo consiste en ayudar a los alumnos a aprender cómo descubrir, leer y utilizar textos de contenido concreto para - efectuar tareas escritas." (49). Para desarrollarla se emplean mapas conceptuales, los que se van haciendo conforme se realiza la lectura dirigida -- del texto, la reflexión sobre el mismo y la selección y anotación de las ideas. Para llevarla a cabo, se elige un texto de unas 500 palabras, se explica que el objetivo es organizar las ideas del texto mientras se van leyendo, así mismo se harán preguntas específicas en relación con ciertos puntos y afirmaciones sobre el contenido; se dirige la atención hacia algunos apoyos visua--

les, se pueden hacer algunas preguntas entre ellos, como por ejemplo, ¿De qué se trataba el texto?, ¿Qué aprendiste de inmediato?, ¿Cuál era la gran idea - del texto?, se puede pedir a los estudiantes que consigan información y la -- anoten, de manera que les sirva para aprender y recordar el contenido, permitiéndoles que pongan en común ese contenido con los demás; aunque si se trata de descubrir lo que el autor ha dicho sobre un tema, lo mejor será elaborar - un resumen.

CAZA DEL PROBLEMA es el nombre que recibe esta estrategia que tiene como objetivo que el estudiante resuelva el o los problemas y que no únicamente - los resuman sin pensar en lo que está planteando originalmente.

A partir de un texto, los estudiantes organizados en equipos, determinarán un problema y lo delimitarán, buscarán las fuentes más adecuadas para encontrar las soluciones pertinentes; pueden elaborar además el mapa conceptual para explicar ante el grupo sus resultados.

Los estudiantes, por regla general, leen el periódico sin sentido crítico, toman los juicios que se presentan en las notas de opinión como si fueran una verdad absoluta por el simple hecho de estar impresa; lo que se pretende es que los lectores se enfrenten al texto con un sentido crítico y hagan juicios relativos a la verdad o lógica de los argumentos del autor.

Para trabajar con esta estrategia que analiza los argumentos de las notas de opinión se elige un texto en donde el punto de vista sea claro y se les pide que subrayen las ideas con las que están de acuerdo con un color, y las que no comparten, con otro color; posteriormente explican de manera oral o escrita por qué están de acuerdo o por qué no lo están.

Otra manera de trabajar, es cuando se les solicita que recorten de varios periódicos notas relacionadas con el mismo tema, de tal manera que puedan comparar los diferentes puntos de vista para iniciar un debate sobre el asunto.

La importancia de esta estrategia es que el lector adquiera y desarrolle un sentido crítico para percibir diferencias en las opiniones y que determine cuáles argumentos tienen fundamentos y cuáles no.

Textos literarios.

¿Qué espera un profesor de sus alumnos cuando leen literatura? Cuando se trata de crear ambientes que estimulen las oportunidades de diálogo sobre el texto, independientemente del género al que pertenezca y al objetivo del lector, la respuesta es que los jóvenes consigan una extensión de los significados que ellos mismos pueden elaborar en su mente, por lo que la participación del profesor varía, deja de ser el que sólo proporciona actividades diseñadas para que los estudiantes reaccionen ante un texto y aprendan cómo lograr una lectura experta. Por ello intenta conseguir que los lectores compartan sus construcciones con la finalidad de que todos los miembros del grupo alcancen significados más elaborados.

La variación de las respuestas puede estar en relación con el manejo del lenguaje y la experiencia personal del lector, por sus conocimientos previos y sus objetivos de lectura, así como la facilidad para expresar sus resultados.

Corcoran identifica cuatro tipos básicos de actividad mental incluidos en la lectura estética:

1. Figuración e imaginación.- Consiste en la construcción de un cuadro mental. Los lectores se representan las escenas de un libro como si en verdad estuvieran allí.

2. Previsión y retrospectión.- La mente avanza o se retrasa un poco en relación con el punto del texto al que el lector ha llegado, por ello preveé y elabora una hipótesis sobre los acontecimientos venideros, o reflexiona sobre el texto ya construido.

3. Participación y construcción.- Existe una identificación estrecha con

el texto, identificándose con los personajes y las situaciones que se presentan.

4. Valoración y evaluación.- Se lleva a cabo una elaboración de juicios sobre un texto. Los lectores realizan valoraciones ante los acontecimientos y situaciones que se desarrollan, además sobre el mérito del material.

Todos los lectores se imaginan y figuran escenas, pero esta actividad -- mental varía de acuerdo con las características del lector:

- a) Inmersión en el texto.
- b) Amplitud de las experiencias intertextuales relacionadas.
- c) Experiencias anteriores pertinentes.
- d) Objetivo de su lectura.
- e) Contexto inmediato en el que se lee el texto.
- f) Capacidad para descifrar el impreso.

La respuesta del lector es importante para el desarrollo de la comprensión porque incita a los lectores a que externen sus experiencias de lectura y reflexionen sobre los significados que han construido mientras realizaban esta actividad. Al lograr el análisis sobre estas experiencias, se consigue la comprensión de sí mismo y del mundo que les rodea.

La lectura del texto literario tiene una razón social al establecerse un terreno común con los demás, al impresionar a los otros con lo que se sabe, - al descubrir algo que ya han experimentado los demás, etc.; y una razón individual, que es la de compartir con otros lectores los descubrimientos propios efectuados mientras se lee. Parece una necesidad el compartir la alegría, la ira, el dolor, la indiferencia, la frustración, etc. Es necesario, entonces, crear en clase ambientes donde los alumnos se sientan libres para que compartan sus reacciones con los demás; porque cuando se buscan las actitudes de otros a los significados propios, se reflexiona y se reconfigura el texto.

Cuando un grupo lee un material, se establece un terreno común y, cuando se construye en clase, crece dicho terreno elaborado por todos.

Aunque los miembros de un grupo comparten significados comunes porque -- coinciden sus valores, experiencias, conocimientos, etc. sus significados nunca son coincidentes por completo. "Las puestas en común de las semejanzas y - diferencias de interpretación lleva a la expansión de la comprensión del lector respecto al significado de un texto." (50)

La enseñanza de la comprensión rechaza la práctica habitual de formular actividades para mejorar la transferencia de información que significa enseñanza-comprobación (examen), por el contrario, se debe estimular a los alumnos para construir significados y percibir anomalías en lo que leen. Por esto, cuando se seleccionan tareas complementarias es importante optar por estrategias que:

1.- Ayuden a los lectores a crear significados cuando se ocupan de textos literarios.

2.- Exijan a los alumnos la construcción de una comprensión coherente -- del texto entero.

3.- Estimulen la utilización de otras formas de construcción de significados tales como dibujar, representar en forma teatral, etc.

4.- Permitan que los lectores aprendan de los demás, poniendo en común - los significados creados a consecuencia de sus lecturas.

Por esto, se tienen que formar lectores que creen textos elaborados a medida que leen y no lectores que se dediquen a buscar la respuesta o el significado que consideren es el que solicita el profesor, o la ficha de trabajo.

En el Taller de Lectura y Redacción II, en la segunda unidad se acerca

a los alumnos al texto literario para que reconozcan los elementos narrativos y descriptivos, la función de la lengua que prevalece, el concepto de género, de corriente literaria, características del lenguaje literario, las figuras retóricas y de construcción, los significados denotativos y connotativos en la literatura así como el concepto de estilo literario a partir de algunos autores de una determinada corriente literaria. El programa no especifica o exige autores o géneros para lograr el objetivo de unidad que dice: "El estudiante elaborará la reseña crítica de una obra literaria, aplicando los procedimientos necesarios para la comprensión del texto, con el objeto de expresar de manera oral y escrita algunos elementos de juicio sobre su contenido." En general el planteamiento de la unidad está relacionado con la comprensión de textos literarios. Las estrategias que se presentan a continuación se aplican a textos narrativos; la poesía se trabaja de manera diferente, mediante paráfrasis, la traducción de las connotaciones y contextos, etc.

LAS NARRACIONES EN COLABORACION es una estrategia que requiere que los alumnos elaboren sus propios relatos en respuesta a una versión no textual, - (a partir de dibujos), se realizan en equipo y cada uno de los integrantes leerá lo que sus compañeros escribieron antes y continuará la historia. Se logra que los estudiantes se hagan conscientes de la estructura del relato y del desarrollo de los personajes.

La siguiente estrategia es la TRANSFORMACION DE LA NARRACION. Consiste en que los alumnos reconstruyan un relato a un público mediante algunos apoyos: dibujos, figuras tridimensionales, etc.. Se pretende que los estudiantes empleen formas alternativas para crear significados.

LAS FICHAS DE PERSONAJES se realizan para centrar la atención en las diversas personalidades de los protagonistas; con ellas los alumnos reflexionan los rasgos de personalidad y las relaciones que existen entre los diferen

tes personajes, además los estudiantes intercambiarán sus fichas para que reconozcan cómo han entendido sus compañeros a los personajes del mismo libro.

Una variación de este ejercicio puede ser LA FORMULACION DE UNA ENTREVISTA A LOS PERSONAJES, en este caso los lectores reflexionan acerca de las cualidades y la manera de pensar de los protagonistas, si no les es suficientemente claro alguno de los aspectos, deben regresar al texto para aclarar sus conceptos y realizar su tarea.

La estrategia más complicada consiste en REALIZAR UN SOCIOGRAMA, que muestre a todos los personajes de un relato y las relaciones que hay entre ellos. La ventaja es que al construirlo, el lector comprende y aprecia mejor el texto. Esta estrategia se asocia con los mapas conceptuales, pero en los sociogramas se parte de personajes y no de contenidos.

No es una técnica fácil esta última, por lo que el profesor debe presentarla cuidadosamente; al principio se recomienda trabajar con historias que tengan pocos personajes. Se puede trabajar en el pizarrón, mediante lluvia de ideas escribir los nombres de los personajes y las relaciones que se establecen entre ellos mediante líneas y comentarios. A medida que se construye el sociograma, se puede dar el caso de tener que borrar alguna parte, reconstruir otra, cambiar se sitio a un personaje para adecuarlo a nuevas interacciones, etc. Aunque el trabajo no quede perfecto, sirve para estudiar el texto. Se puede aconsejar que este tipo de ejercicios se hagan en equipo porque los resultados que se obtienen son mejores.

Hasta aquí las estrategias de comprensión de lectura del texto literario en prosa, Tal vez surge la pregunta de qué sucede con los otros elementos de la narración que no se han tocado como el tiempo, el lugar, etc., pero este trabajo es de comprensión lectora, no de análisis. En el caso del texto dramático, las estrategias planteadas pueden aplicarse de igual manera. Es im

portante recalcar que lo que se busca son métodos para ayudar a los estudiantes a elaborar significados que construyen cuando enfrentan textos completos, es preciso crear ambientes que den oportunidades para que los alumnos lean -- diario, de manera independiente.

Finalmente para planear las actividades es necesario considerar los siguientes aspectos:

1.- No subestimar el significado de los autores, las sutilezas del argumento, el uso del lenguaje, etc. (Se refiere a los temas que trata el autor, tales como la muerte, los celos; el estilo que emplea como la ironía, las metáforas, etc.).

2.- Planear tareas abiertas de comprensión, esto es, dar oportunidad a los alumnos para que amplíen los significados potenciales que construyan cuando se enfrenten a un texto, en lugar de restringirlos. Las tareas abiertas permiten múltiples respuestas; las tareas cerradas, sólo aceptan una.

3.- Es preferible sugerir suficientes actividades que permitan al estudiante elegir aquélla que impulse su imaginación.

4.- Cada libro, cada autor puede permitir alguna de las estrategias, no es necesario aplicar todas las actividades a todos los textos.

5.- Proporcionar tareas de comprensión que promuevan la búsqueda compartida de respuestas alternativas al texto y no investigaciones individuales -- del significado del libro.

6.- Constituir un medio de comprensión a las actividades que se han presentado, sin perder el centro de atención que la obra literaria exige,.

A continuación se presentan tres textos diferentes a los cuales se les han aplicado diferentes estrategias de comprensión lectora, a manera de ejemplo.

Texto 1

ACTOS FALLIDOS *

Los fenómenos en cuestión son pequeños actos fallidos efectuados por personas normales o neuróticas, a los que por lo general no se les da importancia: olvidar cosas que deberían conocerse y que a veces son conocidas (la dificultad ocasional en recordar nombres propios), lapsus al hablar que nos ocurren tan a menudo, análogos lapsus al escribir y errores al leer, equivocaciones al ejecutar alguna acción, pérdida o ruptura de objetos. A todas estas cosas no se les encuentra, por lo general, ninguna causa psicológica, sino que se las adjudica a la distracción, falta de atención o algo similar. También están los actos o gestos que la gente lleva a cabo sin advertirlos y menos -- aún atribuirle alguna importancia psicológica: jugar con algún objeto, tararear una melodía, manipular partes del cuerpo o de la ropa, etcétera. Estas pequeñas cosas, actos fallidos y actos sintomáticos no son tan insignificantes como la gente, por una especie de conspiración de silencio, está dispuesta a suponer. Siempre tienen un significado, que generalmente puede ser interpretado fácil y seguramente a partir de la situación en la que se producen.

Nuevamente se ve que dan expresión a impulsos e intenciones que deben -- ser ocultados a la propia conciencia o que derivan de los mismos deseos y complejos que conocemos como creadores de síntomas y constructores de sueños. Merecen ser calificados como síntomas, y si se examinan pueden conducir, como lo hacen los sueños, al descubrimiento de la parte oculta de la mente. Los secretos más íntimos de un hombre son traicionados con su ayuda. Si estos hechos se producen con gran facilidad y frecuencia aun en personas sanas, en quienes la represión de los impulsos inconscientes ha sido exitosa, se debe a que son, en apariencia, triviales e insignificantes, sin embargo tienen gran valor teórico porque prueban que la represión y la formación de sustitutos ocurren incluso en estado de salud.

*Este ejercicio se realizó en clase con alumnos de TLR I

Como ven, los psicoanalistas están marcados por una creencia particularmente estricta en la determinación de la vida mental. Para ellos nada es trivial, nada es arbitrario o azaroso. En cada caso esperan encontrar motivos suficientes donde como regla no se espera tal cosa. En realidad están preparados para encontrar varios motivos para un solo hecho mental mientras nuestra innata búsqueda de la causalidad se declara satisfecha con una sola causa psíquica.*

APLICACION DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSION LECTORA

1.- Objetivo de la lectura.

Comprender el texto.

2.- Revisión de los conocimientos previos.

¿Qué son los actos fallidos? Aunque de psicología no saben mucho los alumnos de primer semestre de bachillerato, contestaron que son acciones que realizan las personas cuando no quieren que los demás se den cuenta de algún problema que les inquieta, sin embargo, mediante estos actos fallidos, se refleja a los demás que el problema existe, son como errores que se cometen sin querer.

3.- Planteamiento de preguntas

- a) ¿Qué son los actos fallidos?
- b) ¿Los cometen personas sanas o con alteraciones mentales?
- c) ¿Son graves?
- d) ¿Las personas los pueden reconocer, enfrentar y superar?
- e) Todos los seres humanos están expuestos a los actos fallidos?

4.- Manejo del vocabulario.

-Neuróticas.- Se opone a normales, entonces son anormales.

-lapsus.- está junto a olvidos, equivocaciones y se parece a lapsos.

ARREGUI, Martha, El detective de la mente, México, Pangea, 1991, pp.72-74.

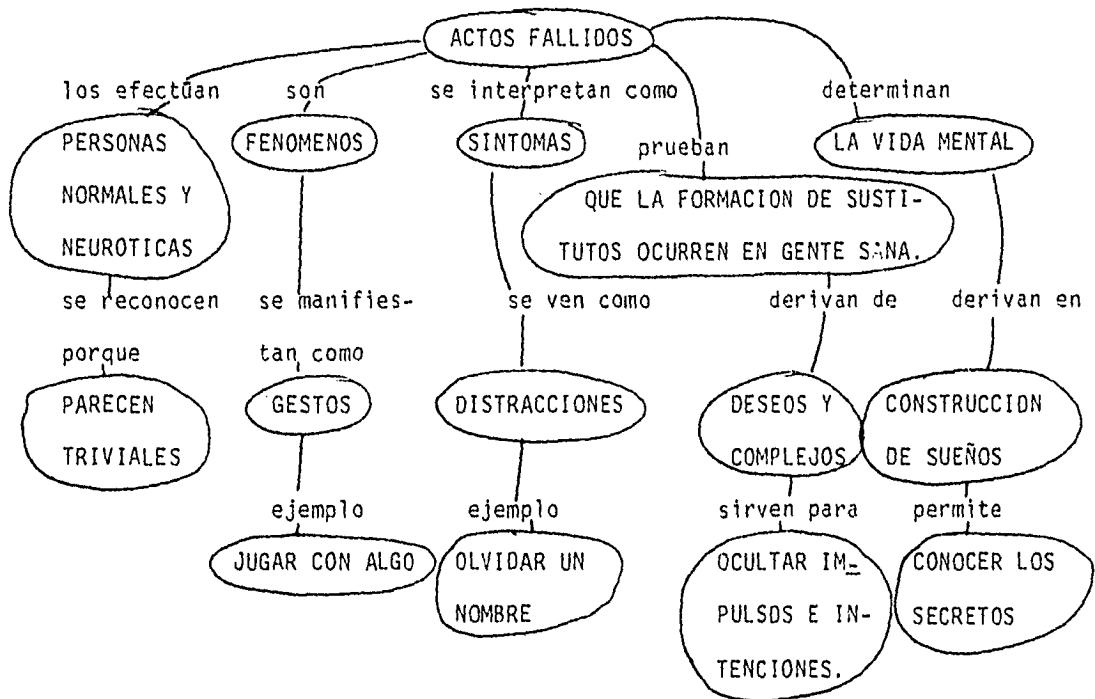
- Sintomáticos.- Un síntoma es el reflejo de una actitud del emisor.
- Conciencia.- Mente activa.
- Inconsciente.- Contrario a mente activa.
- Trivial.- Se da al mismo nivel que arbitrario y azaroso.
- Innata.- In, dentro de; nata, nacida.
- Causalidad.- Viene de causa.

(Los significados de las palabras los determinaron los alumnos por el contexto).

6.- Recordar la idea principal.-

Los actos fallidos son fenómenos que se utilizan para ocultar impulsos e intenciones del individuo, se dan en lapsus que parecen distracciones.

7.- Elaboración de un mapa conceptual.



Texto 2

■ Emilio Pradilla Cobos ■

Otra vez el
pulpo camionero

Mientras los capitalinos padecemos las contradicciones del Programa Emergente de Transporte, montado improvisadamente para sustituir a Ruta 100, el gobierno arma lentamente el rompecabezas de su "alternativa", según se acomodan los intereses burocráticos y privados que están detrás de la "quiebra" de la paraestatal. Las declaraciones y acciones sueltas hechas cada día por el Regente y otros funcionarios del DF, cuya suma creen que constituirá un "programa integral de transporte" para la ciudad, van dejando claro que hubo dos objetivos en la liquidación de la empresa: destruir a cualquier precio al Sataur-100 y entregar el servicio camionero a los empresarios privados.

1. En forma mágica, que muestra una negociación con los propietarios previa a la "quiebra", se puso en operación un número limitado de minicamiones de muestra. Ellos tienen una capacidad mayor que los microbuses, pero muy inferior a los camiones "articulados" o "bjarticulados", recomendados por las organizaciones ecologistas y que ya había puesto en servicio Ruta 100, por lo que sólo se reducirá a la mitad del número de unidades en circulación. El plazo previsto para la sustitución total de microbuses es de diez años, por lo que el grave problema del transporte, la congestión vehicular y la alta contaminación resultante sólo sería resuelto a mediano plazo; mientras tanto seguiremos aguantando su pésimo y peligroso servicio.

2. A los nuevos camioneros se les entregarán las rutas más rentables de la ciudad, es decir, el buen negocio, dejando operar en ellas el "libre" mercado: cada cual pondrá el servicio que quiera, al precio que quiera.

Es decir, se institucionaliza la anarquía total en un servicio colectivo esencial para la ciudadanía, donde el usuario, pri-

sionero del tiempo, la distancia y la oferta limitada y controlada no tendrá posibilidad real de escoger y se verá obligado a pagar lo que le cobren; o si hay sobreoferta, se generará una irracional sobresaturación del servicio y la vialidad. Al mismo tiempo se informa que lo que reemplaza a Ruta 100 sólo operará en la periferia, como complemento del sistema camionero privado, condenando a la "nueva" empresa pública a una inevitable situación de desarticulación técnico-territorial y de precaria sustentabilidad financiera.

3. Las empresas ensambladoras de camiones (Mercedes Benz, Dina, Masa, Casa y Cotsa) y prominentes miembros de la familia revolucionaria priista (los Hank y Zabludovsky) presentaron ya propuestas para vincularse a este gran negocio con las necesidades ciudadanas, y no hay duda de que se comerán la mayor parte del pastel que les sirve el gobierno. En la sustitución de microbuses por minicamiones que proponen, los perdedores serán los habitantes de ciudades de provincia, que recibirán la chatarra microbusera que se sustituya. Pero el gobierno capitalino, parte fundamental del engranaje corporativo y la maraña de intereses económicos y políticos del pulpo del transporte, ni siquiera puede ser consecuente con su ideología y política gran burguesa: en lugar de asignar las concesiones a grandes empresas que podrían garantizar cierta racionalidad unitaria y un control público más eficiente, sólo otorgará hasta tres permisos a cada permisionario, seguramente para no enfrentarse a los microbuseros actuales y dejar abierto el conocido y jugoso canal de la corrupción con las placas y permisos.

4. Al retirar a Ruta 100 y su posible sucesora de los municipios conurbados del estado de México, el DDF deja libre el campo al *pulpo* camionero-microbusero de esa parte de la gran ciudad y renuncia a la búsqueda de una solución integral, metropolitana, para el transporte público y a la operación coherente de sistemas multimodales. Al mismo tiempo, obliga al usuario a pagar mayores costos al tener que tomar otro medio de transporte en sus diarios desplazamientos DF-Edamex. Se profundiza así la irracional e ineficiente fragmentación de los servicios públicos de la gran ciudad real.

El *pulpo* camionero-microbusero será, sin ninguna limitación, el amo de las calles de la ciudad de México. En un régimen político donde la ley se aplica a discreción y en función de los intereses del poder, donde la reglamentación se utiliza como justificación para la pequeña o gran corrupción, no nos tranquiliza en lo más mínimo que el regente hable de "mantener la rectoría del Estado" o de una nueva reglamentación. Queda claro que el gobierno de la alianza de intereses PRI-PAN, alienado por su ideología neoliberal, carece de un conocimiento objetivo de la problemática colectiva de la gran ciudad, no tiene ningún interés en actuar en función de las necesidades reales de los sectores mayoritarios de la sociedad, no trata de construir una alternativa racional de largo plazo para el desarrollo del área metropolitana; sólo busca transferir lo público, construido por generaciones de mexicanos, del monopolio del Estado autoritario al monopolio privado, también autoritario, de las grandes empresas o los pulpos corporativos. Se niega ciegamente a reconocer que los servicios sociales básicos tienen que ser gestionados democráticamente por la sociedad y el Estado, como lo demuestra el fracaso histórico de su gestión privada (por el mercado) en el mundo entero.

La Jornada, sábado 6 de mayo de 1995, p. 17

APLICACION DE LA ELRP. (ESTIMAR-LEER-RESPONDER-PREGUNTAR).

Estimar.

Es un artículo periodístico que no presenta ilustraciones, pero trata del pulpo camionero y la quiebra de la RUTA 100.

1. Ante la quiebra de la RUTA 100, el DDF montó un programa emergente para transportar a los capitalinos.

2. Los camiones que participaron en dicho programa emergente, ya estaban contratados antes de la declaración de quiebra.

3. A los nuevos camioneros se les dejarán las rutas más rentables y ellos mismos fijarán sus tarifas.

4. Grandes empresas armadoras, como la Dina, Cotsa, etc y algunos priistas como Hank y Zabludovsky están interesados en participar en el negocio.

5. El DDF retira RUTA 100 y deja libre al pulpo camionero y microbusero para el manejo del transporte en lugar de resolver el problema.

6. El pulpo camionero y microbusero se adueñará de las calles de la Ciudad de México sin ninguna limitación.

Leer.- Se realiza una lectura atenta para establecer preguntas.

Responder.

1. ¿De qué trata el texto?

La quiebra de RUTA 100 traerá a nuevos inversionistas que ofrecerán un servicio de transporte sin control de precios, lo cual obligará al usuario a pagar lo que le cobren en ese momento, no sólo en la ciudad, sino que también en la periferia. Este problema sólo refleja la incapacidad por parte de las autoridades para resolver las necesidades de la población, o bien, un negocio gigante por parte de todos los involucrados en la rama del transporte, no hay que olvidar la corrupción que genera la entrega de placas y permisos.

2. ¿Quiénes saldrán beneficiados con esta situación?

a) Los nuevos inversionistas que conseguirán las rutas que más les convengan, esto es, las más rentables.

b) A las familias priistas, a quienes tengan más dinero o más influencias para conseguir las concesiones.

c) A las autoridades respectivas.

d) A los empleados que están al frente de oficinas de trámite.

3. ¿Quiénes serán los perjudicados?

a) Los usuarios, las personas que tienen la necesidad de llegar a sus hogares, a sus trabajos, a sus escuelas, etc.

b) Los habitantes de provincia adonde mandarían los camiones y microbuses que saldrán de la circulación en la Ciudad de México porque son unidades viejas y contaminantes.

4. ¿Quién o quiénes son los responsables de esta problema?

a) El Regente de la Ciudad de México y los altos dirigentes del transporte público en el D. F. ya que declararon la quiebra de la RUTA 100 sin planear de antemano una solución verdadera que no afectara la economía del capitalino, tal como se ve venir.

5. ¿Qué tipo de problemas propicia esta situación?

a) Malestar por la pérdida de horas-hombre en el trabajo.

b) Pérdida de tiempo para todo tipo de actividad.

c) Miles de personas perdieron su empleo.

d) Temor de que se sigan llevando a cabo este tipo de acciones.

f) Mayor contaminación pues se ha dado un plazo de diez años para el cambio del parque vehicular.

g) Abusos y cobros excesivos por parte de microbuseros.

h) Creación de rutas de una manera arbitraria.

i) Indignación por parte de los capitalinos que tienen que cargar con los errores de las autoridades.

j) La ira de los mexicanos porque las autoridades sólo piensan en las ga-

nancias que cada negocio les va a dejar, aunque se pase por encima de los intereses de las mayorías.

Preguntar.

1. ¿Quiénes toman las decisiones en este país?
2. ¿Los mexicanos soportaremos todo sin reaccionar?
3. ¿Hasta cuándo?
4. ¿Las personas que están en el poder tienen escrúpulos?
5. ¿Se puede generalizar?
6. ¿Qué tendrá que pasar para que reaccionemos?
7. ¿Si estuviéramos en el poder seríamos iguales?
8. ¿Los jóvenes de ahora serán también adultos conformistas?

Texto 3

ACUERDATE

Acuérdate de Urbano Gómez, hijo de don Urbano, nieto de Dimas, aquél que dirigía las pastorelas y que murió recitando el "rezonga ángel maldito" cuando la época de la influencia. De esto hace ya años, quizá quince. Pero te debes acordar de él. Acuérdate que le decíamos el Abuelo por aquello que su -- otro hijo, Fidencio Gómez tenía dos hijas muy juguetonas: una prieta y chaparrita, que por mal nombre le decían la Arremangada, y la otra que era rete alta y que tenía los ojos zarcos y que hasta se decía que ni era suya y que por más señas estaba enferma del hipo. Acuérdate ~~del~~ relajo que armaba cuando estábamos en misa y que a la mera hora de la Elevación soltaba su ataque de hipo, que parecía como si estuviera riendo y llorando a la vez, hasta que la sa caban afuera y le daban tantita azúcar y entonces se calmaba. Esa acabó casán . dose con Lucio Chico, dueño de la mezcalera que antes fue de Librado, río -- arriba, por donde está el molino de linaza de los Teóculos.

Acuérdate que a su madre le decían la Berenjena porque siempre andaba metida en lfos y de cada lfo salía con un muchacho. Se dice que tuvo su dineri-- to, pero se lo acabó en los entierros, pues todos los hijos se le morían de re cién nacidos y siempre les mandaba cantar alabanzas, llevándolos al panteón en tre músicas y coros de monaguillos que cantaban "hosannas" y "glorias" y la -- canción esa de "áhi te mando, Señor, otro angelito". De eso se quedó pobre, -- porque le resultaba caro cada funeral, por eso de las canelas que les daba a -- los invitados del velorio. Sólo le vivieron dos, el Urbano y la Natalia, que -- ya nacieron pobres y a los que ella no vio crecer, porque se murió en el últi-- mo parto que tuvo, ya de grande, pegada a los cincuenta años.

La debes haber conocido, pues era realegadora y cada rato andaba en plei-- to con las marchantas en la plaza del mercado porque le querían dar muy caro los jitomates, pegaba de gritos y decía que la estaban robando, Después ya de

pobre, se le veía rondando entre la basura juntando rabos de cebolla, ejotes ya sancochados y alguno que otro cañuto de caña "para que se les endulzara la boca a sus hijos". Tenía dos, como ya te digo, que fueron los únicos que se le lograron. Después no se supo ya de ella.

Ese Urbano Gómez era más o menos de nuestra edad, apenas unos meses más grande, muy bueno para jugar a la rayuela y para las trácalas. Acuérdate que nos vendía clavellinas y nosotros se las comprábamos, cuando lo más fácil era ir a cortarlas al cerro. Nos vendía mangos verdes que se robaba del mango que estaba en el patio de la escuela y naranjas con chile que compraba en la portería a dos centavos y que luego nos las revendía a cinco. Rifaba cuanto porquería y media trafa en la bolsa: canicas, ágatas, trompos y zumbadores y hasta mayates verdes, de esos a los que se les amarra un hilo en la pata para -- que no vuelen muy lejos.

Nos traficaba a todos, acuérdate.

Era cuñado de Nachito Rivero, aquél que se volvió menso a los pocos días de casado y que Inés, su mujer, para mantenerse, tuvo que poner un puesto de tepache en la garita del camino real, mientras Nachito se vivía tocando canciones todas desafinadas en una mandolina que le prestaban en la peluquería -- de don Refugio.

Y nosotros íbamos con Urbano a ver a su hermana, a bebernos el tepache -- que siempre le quedábamos a deber y que nunca le pagábamos, porque nunca teníamos dinero. Después hasta se quedó sin amigos, porque todos, al verlo, le sacábamos la vuelta para que no fuera a cobrarnos.

Quizá entonces se volvió malo, o quizá ya era de nacimiento.

Lo expulsaron de la escuela antes del quinto año, porque lo encontraron con su prima la Arremangada jugando a marido y mujer detrás de los lavaderos, metidos en un aljibe seco. Lo sacaron de las orejas por la puerta grande en--

tre la risi3n de todos, pas3ndolo por en medio de una fila de muchachos y muchachas para avergonzarlo. Y 3l pas3 por all3, con la cara levantada, amena--z3ndonos a todos con la mano y como diciendo: "Ya me las pagar3n caro."

Y despu3s a ella, que sali3 haciendo pucheros y con la mirada raspando - los ladrillos, hasta que ya en la puerta solt3 el llanto; un chillido que se estuvo oyendo toda la tarde como si fuera un aullido de coyote.

S3lo que te falle mucho la memoria, no te has de acordar de eso.

Dicen que su t3o Fidencio, el del trapiche, le arrim3 una paliza que - por poco y lo deja par3lisis, y que 3l, de coraje, se fue del pueblo.

Lo cierto es que no lo volvimos a ver sino cuando apareci3 de vuelta - por aqu3 convertido en polic3a. Siempre estaba en la plaza de armas, sentado en una banca con la carabina entre las piernas y mirando con mucho odio a todos. No hablaba con nadie. No saludaba a nadie, Y si uno lo miraba, 3l se hac3a el desentendido como si no conociera a la gente.

Fue entonces cuando mat3 a su cu3ado, el de la mandolina. Al Nachito - se le ocurri3 ir a darle una serenata, ya de noche, poquito despu3s de las ocho y cuando todav3a estaban tocando las campanas el toque de Animas. Entonces se oyeron los gritos, y la gente que estaba en la iglesia rezando el rosario sali3 a la carrera y all3 los vieron: al Nachito defendi3ndose patas arriba con la mandolina y al Urbano mand3ndole un culatazo tras otro -- con el m3user, sin o3r lo que le gritaba la gente, rabioso, como perro del mal. Hasta que un fulano que no era ni de por aqu3 se desprendi3 de la muchedumbre y fue y le quit3 la carabina y le dio con ella en la espalda, dobl3ndolo sobre la banca del jard3n donde estuvo tendido.

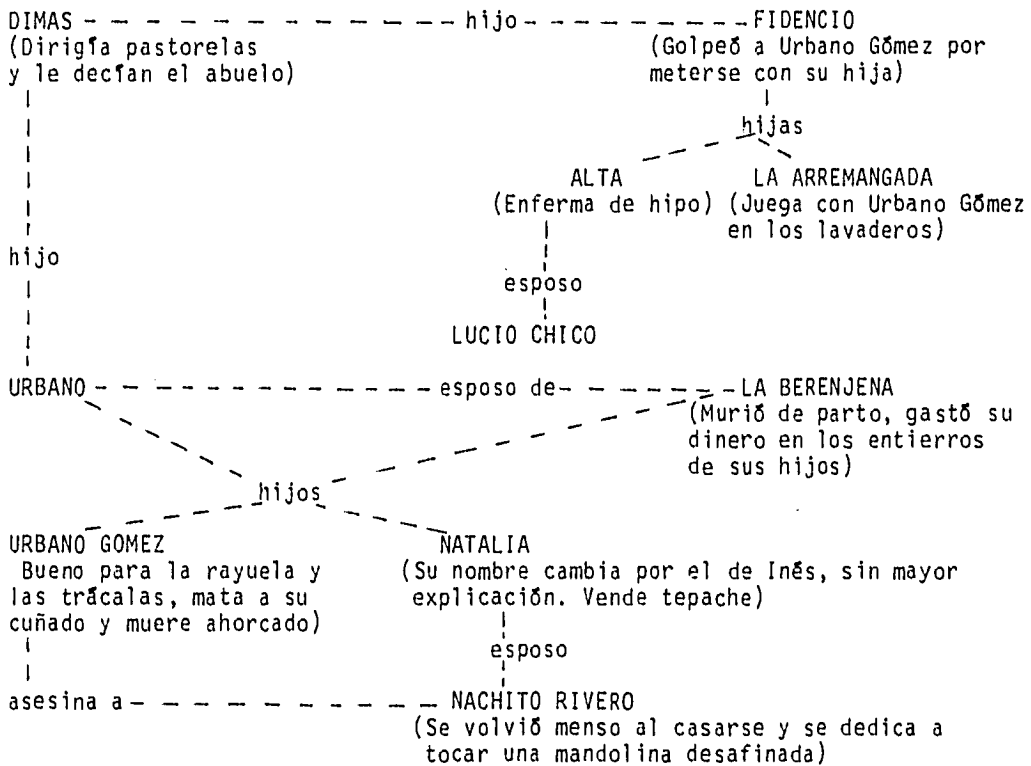
All3 lo dejaron pasar la noche. Cuando amaneci3 se fue. Dicen que antes estuvo en el curato y que hasta le pidi3 la bendici3n al padre cura, pero - que 3l no se la dio.

Lo detuvieron en el camino. Iba cojeando, y mientras se sentó a descansar llegaron a él. No se opuso. Dicen que él mismo se amarró la soga en el pescuezo y que hasta escogió el árbol que más le gustaba para que lo ahorcaran.

Tú te debes acordar de él, pues fuimos compañeros de escuela y lo conociste como yo.

"Acuérdate" en RULFO, Juan, El llano en llamas, México, Fondo de Cultura Económica, 1973, pp. 108-111.

ELABORACION DE UN SOCIOGRAMA



NARRADOR INTERNO: Cuenta la historia.

RECEPTOR INTERNO: No participa, pero ahí está.

LIBRADO: Antiguo dueño de la mezcalera.

DON REFUGIO: Peluquero, dueño de la mandolina.

FULANO: Detuvo a Urbano Gómez.

CURA: Se niega a darle la bendición a Urbano Gómez, según cuentan.

CONCLUSIONES

Las estrategias de comprensión lectora se dan en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. El objetivo del lector y los conocimientos previos son determinantes para los resultados en esta actividad; mientras que el reconocimiento de la idea principal es fundamental para lograr un buen resumen, para poder elaborar los correspondientes mapas conceptuales, y regular o autorregular la comprensión.

Comprender es construir los significados a partir de la lectura. Para lograrlo, el profesor debe crear ambientes propicios en el salón de clase, así como practicar las estrategias aquí explicadas, hasta que los estudiantes las comprendan y logren aplicarlas por sí mismos.

Las estrategias de lectura se emplean en todo tipo de texto; sin embargo, por su naturaleza y el objetivo de lectura, los textos periodísticos y los literarios requieren de otras actividades complementarias.

La motivación juega un papel preponderante, porque si el interés por la lectura no se promueve lo suficiente, los resultados pueden quedar inconclusos. El reconocimiento por parte del estudiante de que se está aprendiendo (autorregulación) es una de las mayores satisfacciones que puede sentir como lector, ya que así construye mejor los significados como consecuencia de su participación en la experiencia de aprendizaje, misma que conduce a un deseo más entusiasta por leer con diferentes fines.

Es necesario que el profesor proporcione la información pertinente sobre la tarea que se va a realizar para que no queden dudas; y que escuche con atención las participaciones de los estudiantes, sobre todo cuando se trata de descubrimientos personales. Asimismo el maestro deberá propiciar el trabajo en equipo y las exposiciones de los resultados de manera oral y escrita; escuchar los éxitos, las penas, los problemas, etc. experimentados por sus alumnos al

leer y al escribir; pero, sobre todo, el profesor también debe mostrarse como un buen lector-escritor ante los estudiantes.

La enseñanza no consiste únicamente en la transferencia de la información, sino que es un proceso de asociación entre dos contenidos que interactúan. Al proporcionar textos y estrategias para acceder a la comprensión de la lectura, se está enseñando. Entonces es más positivo formular preguntas antes y durante la lectura, que contestar un cuestionario después de ella.

Es importante recordar que se propone trabajar con textos completos, variados y auténticos; esto es, si se emplea un artículo periodístico, éste debe tomarse de un periódico, no de un material preparado por el autor de un libro de texto.

Lo ideal es que los estudiantes elijan sus propios materiales de lectura, y aunque ésta es una propuesta un poco difícil de llevar a cabo, porque la mayoría de los alumnos no leen habitualmente, conocen poco de literatura y no se interesan por el periódico, es posible presentarles una lista variada de títulos para que ellos escojan de acuerdo con sus intereses, gustos o expectativas.

Las estrategias de lectura pueden ser el puente que ayude a unir la zona de desarrollo actual y la zona de desarrollo potencial del estudiante, conforme a las teorías de Vigotsky, dicho puente recibe el nombre de zona de desarrollo próximo y es el acceso a nuevos conocimientos porque gracias a esta última zona, se logran hacer los enlaces necesarios. Según este autor, la enseñanza debe dirigirse a un nivel inmediatamente superior al que posee el estudiante, mediante el modelado y el andamiaje, el profesor ayuda a que los estudiantes - logren alcanzar la comprensión de la lectura mediante la aplicación de las estrategias para que el conocimiento responda a sus necesidades en la zona de desarrollo próximo.

Las estrategias no son un fin, sino un medio para acceder a la construc-

ción del conocimiento. Su aplicación, entonces, está supeditada a la lectura.

Considero que con lo que aquí expongo, el objetivo de este trabajo se cumple porque con la presentación de las estrategias de comprensión lectora, se presenta el proceso que se sigue para su aplicación. Los momentos de su uso dependerán de las necesidades de cada grupo, del material que se esté leyendo, de los objetivos de lectura, de la revisión del conocimiento previo, del tiempo que se disponga, etc.

Creo firmemente que la aplicación de las estrategias de lectura en los cursos de Taller de Lectura y Redacción I y II, son un auxiliar imprescindible para lograr la comprensión de los textos leídos y para formar lectores críticos, maduros, expertos, o como se les quiera llamar.

BIBLIOGRAFIA

- ADLER, Mortimer Jerome, Cómo leer un libro, México, IPN, 1984, 318 pp.
- ALONSO, Jesús, Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar, Madrid, Santillana, 1991, 125pp.
- ANDRADE, Elena, Antecedentes de la lectoescritura, 2ª ed., México, Nuevas Tendencias Educativas, 1984, 79 pp.
- ARGUDIN, Yolanda, Luna Marfa, Aprender a pensar leyendo bien. Habilidades de lectura a nivel superior, México, Plaza y Valdés, 1994, 257 pp.
- ATWOOD, Beth., Cómo se desarrolla la lectura crítica, 2ª ed., Barcelona, Ediciones CEAC, 1984, 103 pp.
- BETTELHEIM, Bruno, Aprender a leer, [Tr. Jordi Beltrán], México, Grijalbo, 1990, 294 pp.
- CAIRNEY, Trevor, Enseñanza de la comprensión lectora, [Tr. Pablo Manzano], Madrid, Morata, 1992, 150 pp.
- DIAZ-BARRIGA, Frida, El proceso de la comprensión de lectura de textos académicos. México, Programa de Publicaciones de Material Didáctico, Facultad de Psicología: UNAM, 1989, 45 pp.
- DOWNING, John y Thackray, Derek, Madurez para la lectura, Buenos Aires, Kapeluz, 1974, 127 pp.

FERREIRO, Emilia, Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura, 3ª ed., México, Siglo XXI, 1990, 354pp.

FIJALKOW, Jakques, Malos lectores. ¿Por qué?, [Tr. Judith Dellepiena de Rama], Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1989, 270 pp.

GOMEZ PALACIO, Muñoz Margarita, Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura, México, SEP, 1988, - 300 pp.

HOROWITZ, Rosalind, Texts patterns: I, Journal of Reading, Vol. 28, pp. 448-454. Tr. Gerardo Hernández.

_____, Texts patterns: II, Journal of Reading, Vol. 28, pp. 534-540. Tr. Bertha Velázquez y Gerardo Hernández.

JITRIK, Noé, Lectura y cultura, México, UNAM, 1990, 89 pp.

JOHNSTON, Peter H., La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo, [Tr. Begoña Jiménez], Madrid, Aprendizaje Visor, 1989, 125 pp.

Leer en la escuela: Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura, Obra coordinada por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, [Tr. Martha Ardila Figueroa], Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1989, 537 pp.

MENDEZ, Rodenas Adriana, Lectura y relectura, convención y crítica; ¿Cómo se

- lee un texto literario?, Puebla, Universidad Autónoma de Puebla, 1984, 16 pp.
- NOVAK, J. y Gowin, D. B., Aprendiendo a aprender, Barcelona, Martínez Roca, 1988, 133 pp.
- POZO, José Ignacio, "Estrategias de aprendizaje", en Coll, J. Palacios y A. Marchesi, (Comps), Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación, Madrid, Alianza Editorial, 1990.
- SMITH, Carl y Karin L. Dahl, La enseñanza de la lectoescritura: un enfoque interactivo, [Tr. Jesús Alonso Tapia], Madrid, Aprendizaje Visor, 1989, - 162 pp.
- SMITH, Frank, Comprensión de lectura, México, Trillas, 1989, 89 pp.
- SOLE, Isabel, Estrategias de lectura, Barcelona, Graó, 1992, 203 pp.
- SERAFINI, María Teresa, Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual, Barcelona, Paidós, 1990, 116 pp.
- VAN DIJK, Teun, Estructuras y funciones del discurso, [Tr. Myra Gann], México, Siglo XXI, 116 pp.
- VIGOTSKY, L. S., El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Crítica, 1979.
- ZACAULA, Frida, Guía de comprensión de lectura, México, DEP, 1988.

DOCUMENTOS DEL COLEGIO DE BACHILLERES

PROGRAMA DE LA ASIGNATURA DE TALLER DE LECTURA Y REDACCION I, Secretaría Académica, Dirección de Planeación Académica, Coordinación del Sistema de Enseñanza Abierta, septiembre de 1992.

LECTURAS DE APOYO I. TALLER DE LECTURA Y REDACCION I, Frida Zacaula Sampieri (Comp.), Secretaría Académica, Dirección de Planeación Académica, Centro de Actualización y Formación de Profesores, septiembre de 1992.

LECTURAS DE APOYO. TALLER DE LECTURA Y REDACCION I-C, Flor de María Muñozcano y Arturo Alvarado Rivas (Comps.), Secretaría Académica, Dirección de Planeación Académica, Centro de Actualización y Formación de Profesores, enero de 1994.

PROGRAMA DE LA ASIGNATURA DE TALLER DE LECTURA Y REDACCION II, Secretaría, Dirección de Planeación Académica, Coordinación del Sistema de Enseñanza Abierta, marzo de 1993.

LECTURAS DE APOYO. TALLER DE LECTURA Y REDACCION II-A, Roberto Iglesias, Patricia Fernández y Leticia Acero (Comps.), Secretaría Académica, Dirección de Planeación Académica, Centro de Actualización y Formación de Profesores, enero de 1994.

LECTURAS DE APOYO. TALLER DE LECTURA Y REDACCION II-B, Margarita Dromundo Amores y Margarita Chávez Campos (Comps.), Secretaría Académica, Dirección de Planeación Académica, Centro de Actualización y Formación de Profesores, febrero de 1993.

LECTURAS DE APOYO. COMPRENSION DE LA LECTURA, Gerardo Hernández Rojas (Comp.), Secretaría Académica, Dirección de Planeación Académica, Centro de Actualización y Formación de Profesores, Departamento de Orientación Escolar, octubre de 1993.

LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO EN EL AMBITO ESCOLAR. Antología, Secretaría académica, Dirección de Planeación Académica, Centro de Formación y Actualización de Profesores, agosto de 1993.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE ESCOLAR, Secretaría Académica, Dirección de Planeación Académica, Centro de Actualización y Formación de Profesores, julio de 1993.

TECNICAS, INSTRUMENTOS Y REACTIVOS PARA LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE, José - Luis Mondragón (Coord.), Secretaría Académica, Dirección de Planeación Académica, Centro de Actualización y Formación de Profesores, julio de 1994.

LA CONCEPCION PEDAGOGICA DEL COLEGIO DE BACHILLERES, Secretaría Académica, Dirección de Planeación Académica, enero de 1992.