

# Manual para favorecer el desarrollo de competencias de lectura y escritura

*Tercer ciclo*



Programa para el Fortalecimiento del Logro Educativo

# Manual para favorecer el desarrollo de competencias de lectura y escritura

**Tercer ciclo**

Colección  
**Hacia el Logro Educativo**

*Manual para favorecer el desarrollo de competencias de lectura y escritura. Tercer ciclo* es una publicación de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, realizada a través del Proyecto para atender a la Población en Situación de Extraedad, por encargo a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Alonso Lujambio  
**Secretario de Educación Pública**

José Fernando González Sánchez  
**Subsecretario de Educación Básica**

Juan Martín Martínez Becerra  
**Director General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa**

Ernesto Adolfo Ponce Rodríguez  
**Coordinador General de Innovación**

Lilia Dalila López Salmorán  
**Coordinadora Nacional para el Fortalecimiento del Logro Educativo**

D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2011  
Argentina 28  
Col. Centro Histórico  
C.P. 06020, México, D.F.

ISBN: 978-607-8017-56-0

Distribución gratuita/Prohibida su venta

**Coordinación general**  
Alma Rosa Cuervo González

**Cuidado de la edición**  
Jorge Humberto Miranda Vázquez  
Tonatiuh Arroyo Cerezo

*Colaboradores de la Oficina de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y autores de esta obra*

**Coordinación, investigación y redacción de contenidos**  
Alma Yolanda Castillo Rojas

**Colaborador**  
Juan Carlos Martínez Jardón

**Diseño y formación**  
Constantine Editores, S. A. de C. V.

# Índice

<b>Presentación</b>	<b>5</b>
<b>Introducción</b>	<b>7</b>
<b>Características de la propuesta</b>	<b>9</b>
<b>1. Trabajar mediante tutorías</b>	<b>11</b>
Qué es un tutor	11
¿Quién puede ser tutor?	12
Papel que desempeña el tutor	12
Ventajas de las tutorías	12
Tutorías para apoyar el desarrollo de las competencias de lectura y escritura	12
<b>2. El trabajo de intervención en el aula</b>	<b>15</b>
Lo que se puede hacer de manera frecuente	20
<b>3. Mejorar el trabajo con los textos</b>	<b>23</b>
Desarrollo de una multiliteracidad	27
Desarrollo de una literacidad apoyada en la evolución de un pensamiento crítico	24
<b>4. Aprender estrategias</b>	<b>29</b>
Uso de preguntas	30
Leer en voz alta	33
Leer noticias del periódico	32
Leer textos de internet	35
Leer libros de texto	36
Leer para investigar y generar conocimientos	45
<b>5. Ejemplos de lo que puede hacerse en clase</b>	<b>59</b>
Una clase de ciencias: los agujeros negros	59
Otro ejemplo: leer para hacer experimentos	60
<b>6. La escritura en clase</b>	<b>63</b>
Aprender a leer para escribir	63

Aprender a escribir a partir de la lectura de textos modelo	64
El proceso de escritura y sus fases	72
Adecuación pragmática	74
La generación de ideas y la planeación de los textos	74
Redacción de los textos	75
Para animar a escribir a los alumnos	90
Revisión de los escritos	91
<b>7. La evaluación y la metacognición</b>	<b>99</b>
Importancia de las rúbricas o las listas de cotejo para revisar los escritos o las actividades de lectura	100
Qué es una rúbrica	100
Las rúbricas como herramientas de trabajo cotidiano	100
El uso de rúbricas y el desarrollo metacognitivo	101
Qué debe tener una rúbrica	101
<b>8. Reflexiones sobre la extraedad</b>	<b>105</b>
<b>9. Recomendaciones finales</b>	<b>109</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>111</b>

# Presentación

La colección de materiales Hacia el Logro Educativo que contiene la propuesta pedagógica para favorecer el desarrollo de competencias de lectura y escritura y el sistema de evaluación de aprendizajes para alumnos en extraedad, fue realizada por la Subsecretaría de Educación Básica a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa y el Programa para el Fortalecimiento del Logro Educativo por encargo a la Organización de estados Iberoamericanos (OEI) y con el apoyo del Centro de Estudios Educativos (CEE). Con esta colección –que es obra derivada del documento *Criterios y orientaciones para prevenir y atender a la población en extraedad en educación básica*<sup>1</sup>– se tiene el propósito de brindar al docente herramientas educativas que le permitan atender, prevenir y reducir la situación de extraedad en el país. Forman esta colección los siguientes títulos:

- *Sistema de evaluación de aprendizajes para alumnos en extraedad*
- *Manual para favorecer el desarrollo de competencias de lectura y escritura. Ciclo 1*

- *Manual para favorecer el desarrollo de competencias de lectura y escritura. Ciclo 2*
- *Manual para favorecer el desarrollo de competencias de lectura y escritura. Ciclo 3*

Este material es para la atención de todos los alumnos del grupo y permitirá al docente identificar a los que se encuentran en situación de extraedad además de evitar nuevos casos de rezago educativo. En esencia se trata de prevenir situaciones de extraedad y regular la trayectoria escolar de quien se encuentre en este caso.

El material brinda al docente diversas ventajas entre las que destacan que todos están ligados a las Normas específicas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Regularización y Certificación para Escuelas de Educación Básica Oficiales y Particulares Incorporadas al Sistema Educativo Nacional; y así tendrá el sustento para la promoción de dos grados en un mismo ciclo escolar, la incorporación del niño a un grado superior del ciclo inmediato que le correspondería –aun sin tener consolidadas las competencias de lectura y escritura.

---

<sup>1</sup> Este documento se diseñó en 2009, en el marco del Proyecto para Reducir la Población en Extraedad en Educación Básica, en colaboración con 11 entidades federativas. Los contenidos de esta obra pueden encontrarse en la página <http://basica.sep.gob.mx/pemle>, en la pestaña de materiales.



Invitamos al docente a conocer y utilizar estos materiales en el aula, en la práctica diaria porque estamos seguros de los grandes beneficios que tiene y de los que serán partícipes los niños en situación de extraedad.

Esperamos enriquecer el material con las opiniones, sugerencias y comentarios que, además del docente, envíen los asesores técnicos, los supervisores y quienes estén interesados en el tema, a esta Secretaría de Educación Pública.

# Introducción

Uno de los grandes retos identificados en diversas entidades es el débil desarrollo de las competencias de lectura y escritura, observado en alumnos en situación de extraedad, el cual –en muchas ocasiones– impide que el alumno no avance a grados superiores, a pesar de contar con otras competencias muy valiosas para la vida.

El hecho de que existan estudiantes en situación de extraedad es consecuencia de circunstancias culturales, económicas, sociales o de organización del sistema educativo,<sup>2</sup> lo que redundará en el ingreso tardío al sistema o en la interrupción de su trayectoria escolar; sin embargo, su desarrollo intelectual es común al de su edad y para integrarse al sistema educativo basta con incorporarlos a esquemas de aprendizaje acelerado que les permita recuperarse del atraso.

Por tal motivo, es de suma importancia atender al alumno en situación de extraedad en el grado superior del ciclo que le corresponde a su edad, aun cuando sus procesos de lectura y escritura no estén consolidados. Diversas prácticas educativas han mostrado que si a estos niños se les da un acompañamiento constante y sistemático, podrán desarrollar y

---

<sup>2</sup> Así lo demuestra múltiples investigaciones como las de CONDE, Silvia. 2002. *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la reprobación y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos*. Caso México. México: OEA/IIEP/CONAFE/ SEP.

mejorar sus procesos de lectura y escritura de manera eficiente y eficaz. Con la intención de apoyar al docente en esta ardua labor, se presenta este manual con una serie de sugerencias y estrategias, tres cuadernillos y material didáctico de apoyo,<sup>3</sup> que tienen el propósito de prevenir problemas relacionados con el aprendizaje de la lengua escrita y también realizar intervenciones pedagógicas para apoyar a aquellos alumnos que presentan algunas dificultades cuando leen o escriben.

En caso de que el docente necesite mayores elementos para apoyar a su alumno en este tercer ciclo, puede consultar los manuales de 1° y 2° de esta misma propuesta.

El tercer ciclo está conformado por cinco grandes apartados: en el primero se explica en qué consiste, cómo y por qué se conformó la *Propuesta pedagógica para favorecer el desarrollo de competencias de lectura y escritura de los alumnos que están en situación de extraedad*, y coloca la relación tutora como parte medular.

En el segundo apartado se aborda *el trabajo de intervención en el aula*, identifica los propósitos básicos del ciclo e incluye una serie de sugerencias y

---

<sup>3</sup> Estos cuadernillos y material de apoyo se anexarán al manual en la página <http://basica.sep.gob.mx/pemle>, con el propósito de servir de ejemplo al docente para que retome lo que ya tiene en ejercicios similares.

estrategias para contar con actividades frecuentes o permanentes, el uso de la biblioteca y materiales con que cuentan en el aula.

Un tercer gran apartado se centra en algunas consideraciones para mejorar el trabajo con los textos, como el desarrollo de la multi-literacidad y de una literacidad apoyada en un pensamiento crítico, además brinda herramientas, estrategias y ejemplos de lectura que permitan al alumno ser aprendiz autónomo. Asimismo, se sugiere lo que puede hacerse en clase para favorecer el desarrollo de la competencia de lectura.

El cuarto gran apartado se refiere al proceso de escritura, a la importancia de leer para escribir, aprender a escribir a partir de la lectura de textos *modelo*, conocer la orto-tipografía: los tipos de párrafos y conectores, la puntuación, entre otros, y se presenta una serie de estrategias para animar a los alumnos a escribir y revisar sus escritos con apoyo de sugerencias puntuales.

Con el propósito de que el docente cuente con herramientas para valorar lo que el alumno ha logrado, en el quinto apartado se aborda

el tema de la lectura, la escritura, la evaluación y la metacognición, con la intención de propiciar que los alumnos desarrollen capacidades metacognoscitivas.

*El trabajo específico con alumnos en situación de extraedad* se aborda en el sexto apartado, en el que se hace énfasis en la concepción que se tiene de este tipo de estudiantes y de su capacidad de aprendizaje; en la importancia del trabajo colaborativo, y en la trascendencia de la lectura y escritura en la construcción de proyectos de vida. Sin soslayar la relación tutora, el alumno debe ser partícipe y estar consciente de su propio proceso de aprendizaje.

Reiteramos que este manual pretende contribuir a la mejora de las prácticas de enseñanza, por lo que se invita a docentes, asesores técnicos, supervisores e interesados en el tema a enviar sus observaciones y sugerencias a la Secretaría de Educación Pública, para su enriquecimiento.

# Características de la propuesta

El material elaborado para apoyar el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de alumnos en situación de extraedad tiene como propósito prevenir problemas relacionados con el aprendizaje de la lengua escrita y realizar intervenciones pedagógicas para apoyar a aquellos que tienen dificultad para leer o escribir.

Dicho material consta de lo siguiente:

- Un manual para cada ciclo educativo en el nivel de primaria.
- Cuadernillos para que los alumnos puedan trabajar con ellos, apoyados por un tutor.
- Una serie de materiales didácticos adicionales (juegos y antologías de textos) para apoyar las actividades que se proponen.

Cabe señalar que el texto es un *material complementario* a lo que existe, en cuanto a propuestas y publicaciones realizadas por la Secretaría de Educación Pública, enfocadas en la enseñanza de la lengua. Se decidió que el material fuera complementario por las razones que siguen:

a) En México, la atención a los niños en situación de extraedad se da con modalidades diferentes. Cada estado de la República ha asumido la responsabilidad de la educación, apoyo y mejoramiento en el aprendizaje y promoción de es-

tos alumnos por medio de diferentes maneras de atención, como su incorporación en grupos educativos regulares para que cursen un año escolar en un semestre. Por ende, algunos días se les da atención especial en contraturno, o se forman grupos en los que son atendidos con modalidades curriculares específicas, por ejemplo: el *Programa 9-14 del Distrito Federal*, o también el trabajo que realizan algunas asociaciones civiles con niños en situación de calle, en grupos multigrado, etcétera.

b) Hoy existe un cambio curricular que afecta la educación básica; en este periodo de transición, la reforma en la escuela primaria se ha implantado sólo en algunos grados y se ha extendido poco a poco en todo este nivel educativo, donde se trabaja con la propuesta curricular de 2009 y en otros con la de 1993.

Se pensó que una propuesta complementaria puede adecuarse mejor a las diversas maneras en que cada escuela atiende a dichos alumnos. En consecuencia, los docentes deben saber que el manual, los cuadernillos para el alumno y los demás materiales que acompañan la propuesta se pueden utilizar en cualquier momento, sin que ello implique cambiar los programas que actualmente usan para enseñar, según la modalidad educativa en que laboran:

### Material complementario

- *Propuesta educativa multigrado 2005.*
- *Propuesta de adecuación curricular para el trabajo con las lenguas indígenas (DGEI).*
- *Programa y propuesta educativa de Conafe para la atención a niños jornaleros y migrantes y en escuelas multigrado.*
- *Programa y materiales oficiales para la atención a niños en escuelas con organización completa (propuesta curricular de 2009 o de 1993).*
- *Programa 9-14 del Distrito Federal.*

Asimismo, es importante destacar que en dicha propuesta los maestros deben proponer que en su escuela haya toda la infraestructura (bibliotecas de aula y escolares) proporcionada por el Programa

Nacional de Lectura, así como conocer y llevar a cabo las actividades promovidas por éste.

También es relevante señalar que tal propuesta se estructura con base en la reforma curricular actual (con sus principios y propuestas pedagógicas), pero sin olvidar los aciertos que, en cuanto a la enseñanza de la lengua escrita, existen en propuestas anteriores o en las que se usan actualmente en programas de atención a niños en situación de extraedad y de las que hay evidencia de su funcionamiento acertado. En este sentido, las actividades promovidas en los ficheros para la enseñanza de la lengua escrita, publicados por la SEP para apoyar la propuesta curricular de 1993,<sup>4</sup> son sin duda un valioso material que deben conocer los maestros. Si las actividades señaladas en ellos se ponen en práctica, en la medida de las posibilidades de cada profesor, la propuesta se verá beneficiada.

---

<sup>4</sup> Materiales que recuperan el trabajo y la experiencia de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática (PALEM), del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en Educación Básica (Pronalees) y de los *Manuales del instructor comunitario*, del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe).

# 1. Trabajar mediante tutorías

Parte medular de la propuesta para favorecer el desarrollo de aprendizajes y competencias de lectura y escritura de los alumnos que están en situación de extraedad o de los que empiezan a presentar algunas dificultades con el manejo de la lengua escrita es el *trabajo mediante tutorías*.

En México, en diversos contextos educativos, es frecuente encontrar grupos con más de 20 alumnos atendidos por un solo profesor; a su vez, en los altamente marginados predomina la modalidad de atención educativa multigrado (es decir, un único maestro atiende a niños que cursan de primero a sexto grados de la educación primaria).

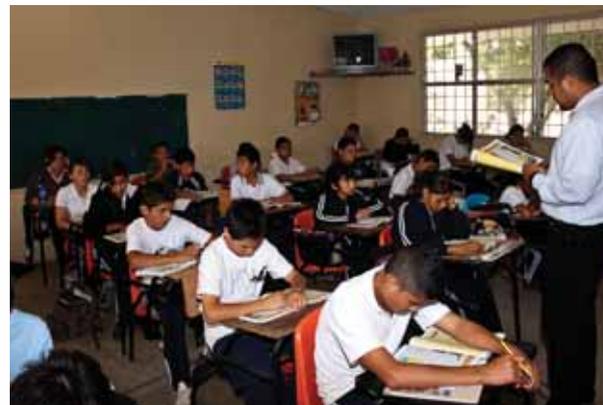
En tales situaciones es muy útil, desde el punto de vista de una pedagogía constructivista sociocultural, aprovechar los recursos humanos que están en el entorno para apoyar el aprendizaje de algunos alumnos.

Ser apoyado por otros en los procesos de aprendizaje, construcción y desarrollo de competencias es algo invaluable y ha favorecido desde siempre el desarrollo de lo que se llama humanidad. El proceso de socialización implica que, a veces, alguien nos apoya o que nosotros apoyamos. En dichos procesos de apoyo y socialización, ambos participantes aprenden y se desarrollan. El tutor reafirma lo que sabe y tiene oportunidad de mejorar su desempeño en la medida en que ayuda a otro u otros a aprender y a desarrollar competencias en las que él es más experto.

Desde el punto de vista afectivo, cognitivo y de tiempo, siempre es mejor aprender junto con otros que intentarlo solo.

## ¿Qué es un tutor?

Un tutor es una persona que brinda apoyo a otra para que esta última mejore su desempeño en algo o aprenda mejor una enseñanza. En una tutoría se propicia un aprendizaje entre amigos: personas dispuestas a colaborar, uno atendiendo y el otro orientando, para realizar juntos un trabajo. Lo importante es que cualquiera que sepa exponer un tema pueda ayudar a otro que no sabe algo o que sabe un poco menos. Un tutor generalmente conoce más de lo que se necesita aprender o hacer, por lo cual puede ayudar a otra persona que desea aprender. *El tutor proporciona un apoyo individualizado.*



## ¿Quién puede ser tutor?

Simplemente alguien que conozca más del tema, tenga mayor aprendizaje o un mejor desempeño que se busca que construya y adquiera otra persona. Puede ser un compañero del mismo grupo, otro más avanzado, un alumno de alguna universidad que haga su servicio social, algún maestro de la misma escuela o de otra, el mismo maestro del grupo,<sup>5</sup> algún padre, madre o familiar: primo, tío, abuelo o hermano mayor. Lo más importante es que quien sea elegido tutor quiera participar en esta tarea y se halle dispuesto a ser un buen amigo para el estudiante a quien va a ayudar. Es muy importante que el alumno se sienta bien con su tutor y que entre ambos haya una buena relación.

## Papel que desempeña el tutor

Como se mencionó, el tutor tiene como tarea central apoyar a otra persona –en este caso el alumno en situación de extraedad– con el fin de que asimile aprendizajes necesarios para desempeñarse de manera adecuada en cierto ámbito. En dicha propuesta, el tutor deberá apoyar a los alumnos para que éstos puedan mejorar su desempeño en lectura y escritura.

Un aspecto muy importante es que el tutor motive al alumno, valore continuamente sus avances y le preste la atención debida, con el fin de dar los apoyos necesarios para que quien se halle bajo su tutoría pueda superar sus dificultades.

---

<sup>5</sup> En un horario o situación en que dedica una atención individualizada al alumno.

## Ventajas de las tutorías

Gracias a las tutorías puede desarrollarse un trabajo en el que haya más oportunidades de realizar ejercicios prácticos que lleven a consolidar algún aprendizaje, en el cual las actividades relacionadas sean más variadas, exista la posibilidad de dar más ejemplos y explicaciones relevantes, se puedan externar y resolver más dudas y haya más motivación, retroalimentación inmediata, mayor autocrítica y autorregulación (Topping, 2006).

Las relaciones que se establecen en las tutorías contribuyen a desarrollar aprendizajes en el tutor y en el alumno, ya que se aprende “a dar y recibir elogios, desarrollar habilidades sociales, etcétera, de comunicación y se desarrolla una mejor autoestima” (Topping, 2006: 8).

## Tutorías para apoyar el desarrollo de las competencias de lectura y escritura

En dicha propuesta el tutor y el estudiante, con el apoyo del maestro, deberán acordar el tiempo que invertirán en trabajar juntos, los días y los espacios o lugares. Se sugiere que se reúnan por lo menos tres veces a la semana durante una hora o una hora 30 minutos. Para este ciclo, en cada reunión se hará lo siguiente:

- a) Trabajar con los cuadernillos por lo menos 20 minutos en cada ocasión; no es necesario terminar un cuadernillo de una sola vez, sino que se puede trabajar con él en varias sesiones.
- b) Trabajar con la *Antología de textos para leer en voz alta y para comentar* (por lo menos leer un texto en cada sesión; pero se pueden leer más si el alumno está motivado); dedicar a esta actividad

de 15 a 20 minutos. El tutor será un colector, por lo que a veces el alumno leerá una parte y él otra; se convierte en un colaborador del alumno para que éste pueda desentrañar los significados que se manifiestan en el texto que se lee.

- c) Jugar con alguno de los juegos diseñados para este nivel, como *rompecabezas de textos*, *armado de oraciones con estructuras subordinadas*, *el juego de los verbos*, entre otros; por lo menos realizar un juego en cada sesión y dedicar unos 20 minutos a esta actividad. Asimismo, es importante que el maestro hable con el tutor y lo capacite para que éste tenga en cuenta las recomendaciones siguientes:

Cuando se trate de actividades de escritura, el tutor deberá orientar y supervisar al alumno para que:

- Busque ideas.
- Elabore un esquema previo en el cual organice las ideas.
- Escriba una primera versión del texto.
- Revise su texto y lo edite.

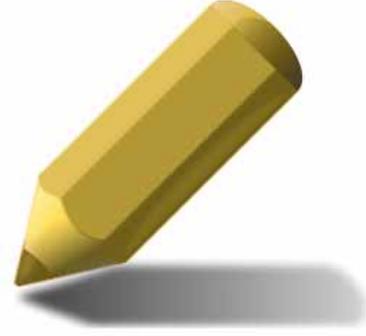
También le podrá *dar pistas* o cierta ayuda, si el alumno no puede resolver por sí solo la tarea de escritura que se le solicita. Es muy importante permitir que el estudiante exprese primero todas las ideas que tenga en torno de un tema, que luego las organice, las escriba, y después se puede revisar su escrito para mejorarlo. Lo mejor es que el tutor ayude al alumno a que descubra en qué se equivocó y se corrija; el tutor puede mostrar al alumno la rúbrica correspondiente al tipo de tarea y escrito, el esquema de contenidos que se hizo inicialmente, formular preguntas para que el alumno reflexione sobre lo que falta para completar ideas, etcétera.

En escuelas, donde sea posible, es importante que el alumno sepa utilizar la computadora y especialmente un *procesador de textos*. Si se emplea el procesador de textos será más fácil identificar los errores de sintaxis: orden de las palabras en las oraciones, concordancia, uso de espacios, pues esta herramienta indica las posibles fallas (en este nivel con líneas verdes) y errores de ortografía (pues aparecen líneas rojas debajo de las palabras cuya escritura no es convencional). También es una herramienta muy útil para construir aspectos relacionados con la edición de los textos, como tipo de letras y tamaño, empleo de colores, imágenes, por mencionar algunos ejemplos. Cuando se corrige un escrito, es conveniente pedir al alumno que lea su texto en voz alta, para ver si se siente a gusto y está de acuerdo con lo que expresa en él.





## 2. El trabajo de intervención en el aula



Además del trabajo de los tutores, es importante que los maestros realicen ciertas actividades en la clase para que sus alumnos adquieran las competencias básicas de este nivel educativo. Los docentes no deben perder de vista cuáles son los propósitos fundamentales de este tercer ciclo, los cuales se presentan en los cuadros siguientes.

### Referentes básicos de la lectura

Referente	Nivel	Indicadores
Lee y comprende diferentes tipos de texto de mediana dificultad.	1. Comprende el significado explícito de un texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue entre explicaciones, descripciones, relaciones causa-efecto, relaciones todo-parte, cuestionamientos e indicaciones en diferentes tipos de textos.</li> <li>• Encuentra el significado de palabras desconocidas a través del uso del contexto.</li> <li>• Busca en el diccionario palabras que no pueden definir solamente a través del contexto que provee un texto.</li> <li>• Establece relaciones de causa-consecuencia a partir de la lectura, y el orden en que suceden los eventos.</li> <li>• Hace definiciones de palabras nuevas encontradas en un texto.</li> <li>• Identifica las características de un personaje a partir de descripciones, diálogos y modo de participación en la trama.</li> <li>• Interpreta tablas de datos y gráficas de frecuencia simples.</li> <li>• Llega a conclusiones a través de datos estadísticos simples.</li> <li>• Diferencia fragmentos narrativos y fragmentos descriptivos.</li> <li>• Identifica noticias del periódico que sean relevantes para su comunidad.</li> <li>• Reflexiona sobre la complementariedad del texto escrito y las tablas o gráficos.</li> </ul>
	2. Infiere información implícita en diferentes tipos de textos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce las características y comprende diferentes textos, por ejemplo: fábulas, leyendas, reportes de investigación, cuentos de misterio o terror, guiones de radio, cartas formales, textos argumentativos y persuasivos, poemas, etcétera.</li> <li>• Se familiariza con distintos tipos de poemas; encuentra temas y estilos recurrentes.</li> <li>• Reflexiona sobre la figura del narrador en obras de teatro y en cuentos.</li> <li>• Analiza las características de distintos géneros literarios: cuentos de terror, teatro, leyendas, guiones radiofónicos, fábulas, entre otros.</li> <li>• Establece el significado implícito de textos literarios.</li> <li>• Identifica el uso de estereotipos en la publicidad y la función sugestiva de las frases usadas en los anuncios.</li> <li>• Reconoce el significado literal y metafórico de las palabras o frases en un poema.</li> <li>• Relaciona sus propios sentimientos con los transmitidos en un poema.</li> <li>• Identifica el punto de vista de un texto.</li> <li>• Encuentra criterios para diferenciar descripciones, según la intención del texto.</li> <li>• Infiere fechas y lugares cuando la información no es explícita, usando las pistas que el texto ofrece.</li> <li>• Infiere las motivaciones, características y sentimientos de los personajes de una narración a partir de sus acciones.</li> <li>• Usa la fecha de la carta y los datos del remitente para interpretar las palabras y expresiones que denotan tiempo y espacio al leer una carta.</li> </ul>

**Referentes básicos de la lectura**

Referente	Nivel	Indicadores
<p><b>Lectura</b></p> <p>Lee y comprende diferentes tipos de texto de mediana dificultad.</p>	<p>3. Comprende y compara la información contenida en dos textos de mediana dificultad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexiona sobre la organización de la información en tablas de datos.</li> <li>• Analiza las semejanzas y diferencias entre una carta formal en papel y una carta formal enviada de manera electrónica.</li> <li>• Examina la estructura de una obra de teatro y la manera en que se diferencia de los cuentos, por ejemplo: diálogos, narrador, descripción de acciones, pensamientos; características de los personajes, lugares y situaciones.</li> <li>• Identifica la complementariedad de dos textos que relatan sucesos relacionados.</li> <li>• Selecciona las palabras clave para encontrar información y hacer predicciones sobre el contenido de un texto.</li> <li>• Distingue la información relevante en los textos para resolver inquietudes específicas.</li> <li>• Discrimina la información relevante de la irrelevante para dar respuesta a sus propósitos y dudas específicas.</li> <li>• Comprende y evalúa un reportaje publicado.</li> </ul>



Referentes básicos de la lectura		
Referente	Nivel	Indicadores
Lenguaje escrito  Escribe de manera apropiada diversos tipos de texto.	1. Organiza su escritura en párrafos estructurados, usando la puntuación de manera cercana a la convencional para aclarar significados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza puntos para separar oraciones.</li> <li>• Cuida la organización de notas informativas breves.</li> <li>• Usa notas y diagramas para guiar su escritura.</li> <li>• Se familiariza con la escritura de textos con párrafos de introducción, desarrollo y conclusiones.</li> <li>• Se familiariza con la escritura de textos en los que los gráficos o tablas aclaren y complementen la información escrita.</li> <li>• Emplea numerales o viñetas como ordenadores para indicar una secuencia de actividades en instructivos.</li> <li>• Usa las características gráficas de textos instructivos.</li> <li>• Maneja las comas para separar elementos de un listado de propiedades o características.</li> <li>• Redacta un texto, empleando párrafos temáticos que delimita con puntuación, espacios en blanco y uso de mayúsculas.</li> <li>• Usa verbos para describir acciones, pensamientos y sentimientos.</li> <li>• Segmenta convencionalmente las palabras.</li> <li>• Utiliza acentos gráficos para distinguir palabras que introducen preguntas y acentos diacríticos.</li> <li>• Identifica palabras de una misma familia léxica, recurre al diccionario o usa fuentes consultadas para determinar la ortografía de una palabra.</li> </ul>
	2. Crea un texto propio, conceptualmente correcto, a partir de la información provista por dos o más fuentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resume información, a partir de la lectura, conservando los datos esenciales.</li> <li>• Elige información útil para hacer un texto propio.</li> <li>• Toma notas que sirvan de guía a su escritura, identificando los datos de la publicación.</li> <li>• Reflexiona sobre la correspondencia entre títulos, subtítulos, índice y contenido del cuerpo del texto.</li> <li>• Clasifica noticias de acuerdo con las secciones habituales en los periódicos.</li> <li>• Usa el orden alfabético para organizar las entradas de un glosario propio.</li> <li>• Considera la utilidad de resumir usando cuadros sinópticos o tablas, así como su organización gráfica.</li> <li>• Integra textos relacionados en un solo documento.</li> <li>• Emplea la organización de párrafos con oración-tópico y oraciones de apoyo.</li> <li>• Maneja conectivos apropiados para dar coherencia y cohesión a sus textos.</li> <li>• Usa deícticos para indicar tiempo (hoy, ayer), lugar (aquí, allá), cosas (esto, aquellas) y participantes (nosotros, tú) y establecer relaciones cohesivas.</li> <li>• Organiza un trabajo largo por secciones temáticas.</li> </ul>

**Referentes básicos de la lectura**

Referente	Nivel	Indicadores
<p><b>Lenguaje escrito</b></p> <p>Escribe de manera apropiada diversos tipos de texto.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa verbos como “dijo, exclamó, suspiró...” para introducir el discurso indirecto en narraciones y acotaciones.</li> <li>• Utiliza nexos y frases para denotar opinión, puntos de acuerdo y de desacuerdo: los entrevistados coincidieron en, “opinó que, por el contrario, de igual manera, por lo tanto”, entre otros.</li> <li>• Hace un índice.</li> <li>• Ajusta el tipo de pregunta a la información que desean obtener.</li> </ul>
	<p>3. Ajusta su escritura a los lectores potenciales y a diferentes propósitos comunicativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede usar un estilo más formal y distinguir cuándo éste es más apropiado.</li> <li>• Emplea elementos convencionales de la edición de libros: portada, portadilla, introducción, índice.</li> <li>• Reflexiona sobre la disposición gráfica y el tamaño de un anuncio para asegurar su claridad, visibilidad y atractivo visual.</li> <li>• Examina sobre el propósito, estructura y características del lenguaje formal en textos expositivos de divulgación.</li> <li>• Crea características definidas de personajes y escenarios en la obra de teatro a partir de los diálogos y las acotaciones.</li> <li>• Reflexiona sobre la manera de dirigirse a un destinatario desconocido.</li> <li>• Usa verbos y expresiones distintas para reportar hechos y opiniones.</li> <li>• Emplea el formato gráfico de las cartas formales.</li> <li>• Se familiariza con los elementos y organización de un guión de radio.</li> <li>• Se familiariza con la estructura de textos argumentativos y persuasivos.</li> <li>• Se familiariza con el formato gráfico de un reporte de investigación.</li> <li>• Emplea palabras adecuadas para explicar, argumentar, lograr un efecto determinado o describir a una persona, un objeto o un lugar.</li> <li>• Se sirve de la puntuación correspondiente con sus intenciones comunicativas: signos de puntuación, de interrogación, admiración, dos puntos y seguido, comillas, guiones largos, paréntesis.</li> <li>• Emplea recursos para mantener el interés del lector, por ejemplo, conectivos como “en ese momento” o “entonces” para expresar suspenso.</li> <li>• Usa expresiones llamativas para introducir o finalizar los textos.</li> <li>• Incorpora frases sugestivas en anuncios escritos considerando: brevedad, uso de adjetivos, uso de metáforas o comparaciones, uso de rima.</li> </ul>



## Lo que se puede hacer de manera frecuente



### Usar los libros de la biblioteca de aula

A continuación mencionamos algunas consideraciones sobre el trabajo con la lengua escrita y algunas recomendaciones y actividades que pueden realizarse en el aula para mejorar las competencias de lectura y escritura de los alumnos en este ciclo educativo.

Por lo menos una vez a la semana, es recomendable leer a los alumnos un libro de los que están en la biblioteca del aula o permitir que ellos libremente escojan alguno y lo lean en voz alta y por episodios –si es una novela–, en silencio o por turnos con algunos compañeros de equipo.

Para saber qué modalidad de lectura conviene usar y en qué momento, se puede consultar el cuadro “Modalidades de lectura” que aparece en la siguiente página.



### Realizar actividades de los ficheros

*Cada semana se deben poner en práctica dos o tres actividades de las que están en los ficheros correspondientes a quinto o sexto grados de primaria.* Las fichas se deben leer y escoger con anticipación para elegir actividades relacionadas con algunas de las necesidades de lectura o de escritura que presentan los alumnos; además, porque para realizar las actividades indicadas hay que preparar de antemano el ambiente, el espacio del aula o algunos materiales.



### Trabajar con textos informativos

*Usar libros de divulgación científica, textos expositivos, revistas y periódicos como material de lectura en el aula.* Los docentes pueden llevar algunas noticias que interesen a los alumnos para leérselas y comentarlas. Se puede pedir a algunos padres de familia que donen los periódicos que compran para que los niños los hojeen y se animen a leer, con ayuda de la maestra o maestro, alguna noticia o texto que sea de su interés.

**Modalidades de lectura**

Modalidad	Descripción	Cuándo usarla
Lectura independiente.	Los alumnos leen sin apoyo, generalmente en silencio.	Cuando los alumnos no tienen dificultad con el texto o están muy motivados con el tema.
Lectura cooperativa.	Los alumnos leen en parejas o en un grupo pequeño, en forma oral o silenciosa.	Cuando los alumnos necesitan algún tipo de apoyo o para entretenerse.
Lectura guiada.	El profesor habla, estimula y guía a los alumnos durante la lectura del texto, mediante preguntas y estimulando sus predicciones.	Cuando los alumnos requieren mucho apoyo para comprender el texto o cuando éste es difícil.
Lectura compartida.	El maestro lee en voz alta, mientras los alumnos siguen el texto con la vista.	Cuando los alumnos requieren mucho apoyo para leer. Se utiliza con lectores principiantes o con alumnos que tienen necesidades especiales en lectura.
Lectura en voz alta.	El maestro lee en voz alta el texto.	Cuando el texto es demasiado difícil o los alumnos no tienen conocimientos previos acerca del tema. También se utiliza con fines recreativos.

Fuente: cfr. Condemarín, Mabel. *Lenguaje integrado II*. Chile, Ministerio de Educación, 1998, p. 54.



# 3. Mejorar el trabajo con los textos

*Leer y escribir son construcciones sociales.  
Cada época y cada circunstancia histórica  
dan nuevos sentidos a esos verbos.*

—EMILIA FERREIRO, 2001:13

## Desarrollo de una multiliteracidad

Si la literacidad “siempre implica una *manera de usar* la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (Zavala, 2009: 23), la multiliteracidad se define como la capacidad para ser partícipe de diversas y múltiples prácticas de lectura y escritura, además de saber cómo enfrentarse, interrelacionarse, comprender y producir diversos textos. La multiliteracidad implica, también, saber moverse en diferentes géneros y en cada práctica discursiva y letrada, que se realizan en contextos distintos y con fines diversos (Cassany, 2008; Zavala, 2009).

Leer no es simplemente *oralizar* letras y escribir no es sólo *graficar*. Leer y escribir consiste en *acerarse a y producir pensamientos* que toman forma gracias a las palabras. Leer lo que otros hacen con las palabras es encontrarse nuevos pensamientos y mundos que pueden enriquecer las experiencias propias y la capacidad de imaginar, de sentir y de conocer. Asimismo, leer contribuye fundamentalmente a desarrollar la inteligencia, pues para entender los mundos que se plantean en los textos se necesita poner en práctica toda la experiencia

y capacidad cognitiva, por ejemplo: la capacidad para comparar, analizar, establecer relaciones, resolver problemas, hacer construcciones de conceptos y valoraciones críticas, etcétera. En este sentido, cuando se lee se ejercita la mente; pero, a la vez, como los textos leídos ofrecen nuevas formas de pensar y ver diversas realidades, nuevas maneras de construir conceptos, nuevas formas de plantearse relaciones entre las ideas... adentrarse en ellos contribuye a modificar y enriquecer los esquemas mentales y los modos de generar y organizar ideas. Este proceso de ida y vuelta entre lo que es y aporta el lector<sup>6</sup> y lo que plantea el texto propicia el desarrollo de la cognición y, a su vez, fundamenta la importancia de formar buenos lectores y escritores desde la escuela.

Sin embargo, en la escuela, los maestros y las autoridades educativas a veces no recuerdan que la lectura se relaciona con explorar, asombrarse y aprender cosas que antes eran desconocidas; por ello, *leer requiere dar y darse el tiempo suficiente para mirar* y entenderlo todo, para moverse en ese nuevo mundo que se ofrece y para hacerlo más conocido. Leer también implica que a veces se sienta la necesidad de detenerse un poco más en algo que llame la atención o que se quiera avanzar más de prisa, casi sin detenerse, pues existe la urgencia

---

<sup>6</sup> Un sujeto con su experiencia, su inteligencia y su historia como miembro de una comunidad y como lector.

de conocer el final de un suceso. Por estas razones, el tiempo destinado a la lectura es variable: depende del tipo de texto, de su contenido y del interés y capacidad del lector. Lo mismo ocurre con el tiempo destinado a la escritura.

*Escribir también exige tener un tiempo suficiente para poner en orden y expresar las ideas, así como para releer y revisar lo escrito.* El olvido de esto es el origen de muchas dificultades en los alumnos; por ejemplo, es frecuente que no se den los tiempos necesarios para realizar ciertas tareas, como hacer y escribir un informe de investigación. Por ello, los alumnos acaban por copiar textos de otros o leen sin valorar y entender la información que usan.

Se debe considerar que en ocasiones se antoja leer un texto solo, en silencio y en otras es importante tener un compañero con quien se pueda comentar lo encontrado durante la exploración de ese nuevo universo, ya que eso ayuda a planear actividades de lectura mediante modalidades diferentes. A veces es bueno leer algo con otros, tener compañeros de aventuras lectoras o saber escuchar con atención lo que otro lee.

Cada texto exige cierto tipo de lectura o de acercamiento. *Los textos literarios no se leen igual que los de divulgación científica o los instructivos o los textos de historia;* por ello, leer sólo cuentos o textos narrativos en la escuela no garantiza que los alumnos desarrollen competencias para leer textos expositivos o argumentativos. Los textos tienen estructuras, propósitos y contenidos diferentes y exigen maneras particulares de acercarse y buscar información en ellos; por otro lado, los lectores cambian y cada vez que leen, incluso el mismo libro o texto, pueden encontrar nuevas significaciones, pues éstas se construyen según las necesidades, las motivaciones, las experiencias previas, la historia y lo que es cada lector. Todo esto marca lo que

entendemos, lo que nos gusta o disgusta, con lo que estamos de acuerdo o no. Leer con propósitos diferentes un mismo texto implica, también, versiones diferentes de su contenido. Por ello, ante cada lector y cada situación de lectura, el texto es el mismo y a la vez es otro, porque cada lector entiende y ve lo que su nueva condición y su historia previa le permiten.

Por lo anterior, *es importante generar un ambiente en el aula en el que la lectura y la escritura estén siempre presentes pero en el cual se respete el ritmo de lectura y de escritura de los alumnos, así como en el que haya múltiples portadores de texto y material escrito accesible para ellos; en el cual todos los días se realicen prácticas de lectura y escritura con propósitos variados, y en el que se puedan aprovechar todas las situaciones cotidianas y de interés de los niños para llevar a cabo actividades de lectura y escritura.*

## **Desarrollo de una literacidad apoyada en la evolución de un pensamiento crítico**

*No basta poseer un cúmulo de información, sino también es preciso saber si las fuentes de información son confiables o no, si son fidedignas, nuevas y originales y si son pertinentes o no. Mientras no se sepa todo eso, la información no es conocimiento.*

– MARIO BUNGE

Todos los escritos, audiovisuales, sonoros, visuales, etcétera, además de comunicar información, difunden ideología, es decir, maneras particulares de valorar y percibir las cosas, de asignarles un valor positivo o negativo, de hacerlas ver como aceptables o rechazables, deseables o repugnantes y merecedoras de premios o castigos; por

tanto, manipulan y usan estrategias para convencer a otros acerca de la ideología que se quiere difundir. Por las razones anteriores, los textos presuponen, y a la vez crean, identidades tanto del emisor como del destinatario (Cassany, 2008, pp.79-81). Si se lee un texto y se está de acuerdo con lo que el autor expone en él, las identidades de emisor y destinatario son cercanas; por el contrario, si luego de leer un texto hay una reacción de rechazo o de disgusto por lo que en él se expresa, las identidades entre emisor y receptor serán lejanas e incluso podrán tornarse contradictorias.

El exceso de textos que con información sobre diversos temas tratados desde una ideología diferente circula hoy día exige desarrollar capacidades para valorar la calidad de las fuentes y reflexionar en las consecuencias y el efecto que la información puede ejercer en la toma de decisiones. Por esta razón es muy importante que en la escuela se acostumbre a los alumnos a reflexionar, comentar y externar sus propias ideas acerca de lo siguiente:

- La calidad de los contenidos de los textos en función de si los emisores son expertos calificados o no en los temas que se abordan.
- Si la opinión o la información expresada nos convence o no y por qué razones, es decir, externar si se está o no de acuerdo con lo expresado por el autor.
- Las implicaciones o consecuencias que pueden tener las opiniones de los autores leídos y las decisiones tomadas.
- Qué tipo de información se puede seleccionar para resolver alguna situación cotidiana o para tomar alguna decisión.

Con el fin de desarrollar en los alumnos la capacidad de reflexionar textos y externar sus opiniones, es conveniente *leer dos o más materiales escritos que toquen el mismo tema para comparar y valorar la información*, para pensar en los presupuestos ideológicos de los autores y en las implicaciones de la información y de sus opiniones.

Las preguntas que pueden hacer los docentes para motivar la reflexión de los alumnos en dichos aspectos podrían ser las que siguen:

- ¿Tiene la formación adecuada quien escribe el texto para opinar sobre el tema mencionado?
- ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con el autor, ¿te identificas con las opiniones del autor?, ¿por qué razones? Es importante que los alumnos expongan lo que piensan y busquen justificaciones que argumenten sus posturas.
- ¿Cambió tu opinión sobre el tema luego de leer el texto?, ¿por qué razones?
- ¿Por qué no cambiaste de opinión?
- ¿Qué hechos aparecen en el texto que apoyan un punto de vista igual o diferente de lo que piensas sobre el tema?
- ¿En qué se parecen los personajes y los problemas que se mencionan en el texto que leíste a aspectos que conoces o que ocurren en tu entorno?
- ¿Qué semejanzas hay entre la información de este texto y algún otro que se leyó antes?, ¿cuál es la posible relación que dicho texto tiene con aspectos que ya se sabían o conocían?
- ¿Qué información propuesta en el texto te ha resultado nueva o sorprendente?

También se pueden usar esquemas o cuadros como el siguiente:

Para favorecer el tipo de reflexiones propuestas es básico que los alumnos, en primer lugar, puedan diferenciar en los textos lo correspondiente a una mención de sucesos o hechos y lo relativo a *opiniones*.

<b>Idea del autor del texto (anotarla de manera resumida, citarla, etcétera)</b>	<b>Estoy de acuerdo con:</b>	<b>Estoy en desacuerdo con:</b>	<b>Razones del acuerdo o desacuerdo</b>

Fuente: tomado de Condemarín y Medina, 1998.

### La mención de un hecho se identifica en los textos porque:

El hecho al que se refiere en el texto existe o existió, por lo cual puede verificarse y revelarse como falso o como que sí ocurrió.

Ejemplos de frases o textos en los que predomina la mención de hechos:

- Mario Molina es un científico mexicano.
- La Revolución Mexicana estalló en 1910.
- A los 40 años mi padre obtuvo un premio.

#### Hallan fósil de dinosaurio venenoso

*Reforma/Staff*

*Reforma*, miércoles 23 de diciembre de 2009, sección Cultura, p. 28.

Alertados por la inusual longitud de sus colmillos, similares a los de una serpiente, un grupo de paleontólogos de China y Estados Unidos reportó el hallazgo de una especie de dinosaurio venenoso, con plumas y un tamaño similar al de un pavo.

Según Larry Martin, titular del estudio publicado ayer en la revista *Proceedings of the National Academy of Sciences*, el *Sinornithosaurus millenii* es la primera especie venenosa descubierta en la línea de evolución que conduce a las aves actuales.

Este dinosaurio, pariente cercano del microraptor, vivió en el Cretácico Tardío hace 128 millones de años en los bosques húmedos del noreste de China.

### Se pueden identificar las opiniones en los textos porque:

El texto de opinión tiene frases adjetivas que indican valoraciones o calificaciones de cosas, personajes o sucesos que hace quien escribe o emite el discurso.

Ejemplos de frases o textos en los que hay opiniones:

- Mario Molina es un *excelente* científico mexicano.
- El *inútil movimiento* de la Revolución Mexicana estalló en 1910.
- A los 40 años *mi famoso y destacado* padre obtuvo un glorioso premio.

#### Mirador

Armando Fuentes Aguirre

*Reforma*, lunes 28 de diciembre de 2009, p. 11.

En el camino del Potrero paso por el puerto que llaman de Las Maravillas. *Bien le puso ese nombre* quien por primera vez lo llamó así. Hacia uno y otro lado del camino se yergue la montaña que sólo por ahí deja pasar. Entre el *oscuro* verdor de los pinos crecen álamos *de un verde tierno* y *severos* encinos de fronda ocre. A lo lejos se ven los dos picachos de Las Ánimas. De allá llegan las nubes *como un rebaño de tranquilas vacas*.

Anoche heló. Tienen los pinos en cada aguja una gotita de agua congelada. He apagado la luz de la camioneta, pues *amanece ya*. De pronto asoma el sol sobre la sierra *y los puntitos de hielo se encienden al reflejar su luz*. *Todos los árboles son ahora un solo árbol de navidad*.

*Yo me detengo, a fin de contemplar aquella maravilla. Es claro el aire y azul el cielo. Azul y claro quedo yo también.*

Por lo anterior, comprender y escribir críticamente implicaría:

- Inferir la ideología del autor, si se lee; o estar consciente de la ideología propia, si se escribe.
- Tomar una postura personal frente a lo que se lee –ya sea en favor o en contra– elaborar una interpretación personal del discurso.
- Aprender a externar puntos de vista, como posicionarse respecto al discurso mediante la aportación de ideas propias, ya sea en favor o en contra.
- Dialogar con otras interpretaciones de ese discurso –socializar las interpretaciones propias y confrontarlas con las de otros.

Un ambiente escolar, en todos los ciclos escolares, pero particularmente en el tercero, debería permitir:

- Que los alumnos aprendan todo lo necesario para acceder a los recursos y las actividades de una comunidad letrada, además de apoyarlos para conocer cuáles son la función, la estructura y los recursos lingüísticos de los principales géneros escritos.
- Que los textos leídos por los alumnos se negocien a partir de las recomendaciones del docente y las sugerencias de los estudiantes.
- Que en los textos que lean los alumnos se utilicen varios registros y variedades del español escrito.
- Que los textos que se leen y escriben sean variados: de literatura, géneros académicos (libros de texto y artículos de divulgación, entre otros) y escritos del entorno del aprendiz, como carteles, prensa, libros, internet, etcétera.

- Que cuando se lean obras de literatura los alumnos comprendan su sentido global y relación con el contexto, que también las disfruten, las interpreten de modo personal y expresen su opinión.
- Que en los ejercicios de lectura los alumnos entiendan las palabras y las construcciones escritas y comprendan las ideas principales y el contenido del texto; que también se den cuenta del punto de vista del autor del texto (es decir, que reconozcan o identifiquen su ideología, intereses y propósito) y sean capaces de reaccionar ante las ideas e intenciones del autor.
- Que las tareas de lectura y escritura sean de respuesta abierta y razonada, porque sólo de esta manera se facilita la aportación personal.
- Que las tareas o actividades de lectura también se realicen de tal manera que se hagan preguntas al texto y en referencia al mismo, pero que se comenten las respuestas en el grupo o en equipo.
- En la corrección de la tarea o revisión de las actividades de lectura o de escritura dejar que los alumnos expresen sus puntos de vista y los intercambien y discutan, pero que también simulen identidades y puntos de vista diferentes de los propios y desde esa postura emitan opiniones diversas.
- Que en la clase todos, incluido el docente, puedan expresar sus puntos de vista e invitar al intercambio de ideas.

Cassany, Daniel y otros (2009). *Para ser letrados*. España. Paidós.

# 4. Aprender estrategias

Un propósito básico de la educación actual es favorecer en los alumnos el desarrollo de estrategias que les permitan ser aprendices autónomos. En la medida en que los conocimientos en diversos campos se modifican y enriquecen continuamente, la meta educativa es que los alumnos sepan cómo buscar información, seleccionarla (según ciertos criterios) y usarla para resolver problemas cotidianos o generar nuevos conocimientos.

Si se consideran los aspectos de la lectura que evalúa PISA, se verá que lo antes expresado es relevante para desarrollar la competencia lectora de los alumnos y su pensamiento crítico.

## Aspectos de la lectura que evalúa PISA

- *Comprender globalmente*: consideración del texto como un todo y capacidad de identificar en él la idea principal o general.
- *Obtener información*: atención a las partes de un texto y a fragmentos independientes del mismo, y tener la capacidad para localizar y extraer información.
- *Elaborar una interpretación*: atención a las partes de un texto, comprender las relaciones, extraer el significado y realizar inferencias a partir de la información escrita.

- *Reflexionar en el contenido de un texto*: utilización del conocimiento exterior, así como capacidad para relacionar el contenido de un texto con el conocimiento y las experiencias previas.
- *Analizar la estructura de un texto*: uso del conocimiento exterior y capacidad de relacionar la forma de un texto con su utilidad y con la actitud e intención del autor.

PISA, 2003, p. 7.

En ese orden de ideas, es importante acompañar y orientar los procesos de lectura de los alumnos por que los textos, por el tipo de contenidos, la estructura o su función, requieren usar estrategias específicas que los niños pueden aprender para desarrollar su competencia como lectores.

Una estrategia se define como la serie de acciones que se realizan de manera consciente con la idea de alcanzar una meta; por ello, algunas estrategias son más exitosas que otras para realizar ciertas tareas. En consecuencia, desarrollar una buena competencia de lectura implica aprender, desarrollar y aplicar estrategias adecuadas de lectura en función del contexto, del tipo de texto y del propósito.

El desarrollo de estrategias variadas es muy importante, pero *en este tercer ciclo es de particular importancia el diseño de estrategias vinculadas con la realización de técnicas de estudio.*

### Algunas estrategias de lectura

- Muestreo.
- Anticipación y predicción.
- Realización de inferencias.
- Leer con una hipótesis acomodativa (autocorrección).
- Allegarse del conocimiento previo necesario (leer otros textos antes, preguntar sobre el tema, etcétera).
- Leer con un propósito definido.
- Relacionar lo visual, es decir, que está en el texto, con lo no visual (conocimiento y experiencia previa del lector).
- Búsqueda de significaciones de palabras desconocidas.
- Hacerse preguntas pertinentes sobre el contenido, la forma y la función comunicativa según el de texto.
- Leer todo, por ejemplo: notas a pie, diagramas, mapas, entre otros.
- Leer por partes.
- Discutir con otros (socializar lo que se entiende).

### Estrategias que son técnicas de estudio

- Escribir comentarios al margen.
- Subrayar determinada información.
- Hacer esquemas para recuperar la información más importante de manera ordenada y jerarquizada.
- Escribir notas o resúmenes.
- Hacer fichas de trabajo de citas, paráfrasis y comentarios, para usar después la información obtenida.

Como una competencia es una disposición intelectual que implica movilizar cierta cantidad de saberes conceptuales, actitudinales, habilidades y destrezas para enfrentar o hacer algo, se debe favorecer en el aula el uso de estrategias de enseñanza que propicien situaciones en las que los alumnos deban *movilizar* sus saberes. En el diseño de las situaciones que se pueden vivir en la clase se deben considerar las características de los alumnos, de la comunidad, de la cultura en que se desenvuelven y las metas de desempeño deseables como parte de un proyecto educativo de apoyo a la formación de personas responsables de ellas de su proyecto de vida, de su autoformación y de su entorno físico y social. A continuación presentamos algunas estrategias que el docente puede fomentar en el aula.



### Uso de preguntas

Una manera de apoyar el desarrollo y el aprendizaje de estrategias de lectura consiste en hacer preguntas relacionadas con el texto y acostumbrar a los alumnos a hacerse preguntas para centrar su atención en diferentes aspectos del texto, y así extraer sentidos diversos de él. Al principio, el docente hará las preguntas sobre los escritos, pero luego se dejará esta tarea a los niños.

- Una actividad en clase puede consistir, por ejemplo, en formar equipos para que hagan preguntas diversas acerca de un texto (véase cuadro en la página siguiente); luego un equipo puede hacer las preguntas y el otro responderlas y después cambiar de roles.
- Los alumnos pueden hacer preguntas que entre todos los del grupo contesten, con ayuda de la maestra o maestro.

Función de las preguntas	Ejemplos de tipos de preguntas
<p>Para valorar si se comprendió el contenido del texto.</p>	<p>¿De qué se habló en el texto?                      Si el texto es narrativo: ¿cómo empieza la historia?, ¿qué problema se presenta?, ¿cómo se resuelve el problema?, ¿en qué termina la historia?                      Si el texto es expositivo: ¿qué se explica?, ¿qué se dice acerca de X?, ¿dónde vive?, ¿qué come?                      Si el texto es argumentativo: ¿cuál es el tema del texto?, ¿qué opinión tiene el autor?, ¿qué circunstancias o hechos, que el autor menciona, dieron origen a su opinión?, ¿con qué razones o argumentos defiende su punto de vista o su opinión?</p>
<p>Para relacionar el contenido del texto con otras experiencias o con otra información.</p>	<p>¿Qué, de lo mencionado en el texto, ya conocías?                      ¿Qué cosas habías leído en otros textos?                      ¿Qué cosas nuevas aprendiste?</p>
<p>Para ver si identifica la función del texto y su contexto de uso y producción.</p>	<p>¿Quién escribiría este texto? (Un niño, un especialista, un maestro, una persona adulta y un joven, entre otros.)                      ¿Para qué lo escribiría? (Para dar a conocer; para convencernos acerca de; para aprender cómo se hace, cómo es.)                      ¿Quiénes pueden usar textos como éste y para qué se utilizan?, por ejemplo: para saber hacer un guiso, lo usan las personas que quieren aprender a cocinar; para saber cómo viven los animales; los usan los niños en la escuela, los adultos que quieren saber más, etcétera.</p>
<p>Para valorar la estructura del texto y su contenido.</p>	<p>¿Cómo empieza el texto? (Por ejemplo, lleva un título; tiene una frase como "Había una vez".)                      ¿Qué se menciona en primer lugar, en segundo lugar y al final?                      ¿Cuántas partes tiene el texto y cómo las identificaste?                      ¿Tiene el texto imágenes (fotos, dibujos, mapas, etcétera)?                      ¿Para qué sirven las imágenes?</p>
<p>Para hacer una valoración personal del texto.</p>	<p>¿Qué te gustó del texto?, por ejemplo: algún personaje, las descripciones de los lugares, las imágenes, lo que se explica o se opina ¿por qué razones?; ¿qué no te gustó?, ¿por qué razones?                      Luego de leer el texto, ¿qué consideras que has aprendido y que puedas aplicar en tu vida?                      ¿Con cuáles de las opiniones que da el autor sobre el tema te identificas? ¿Cuáles opiniones no te parecen apropiadas?, ¿por qué razones?</p>



## Leer en voz alta

El docente debe pedir a los alumnos que se preparen para leer en voz alta un texto, y hacerlos conscientes de la importancia que tiene dar sentido a las frases y fijarse en la puntuación para que el auditorio entienda lo leído. Prepararse para leer en voz alta implica que antes se debe leer el texto para entenderlo y releerlo con el objetivo de asignarle la entonación apropiada para comunicar las ideas expuestas en él. Se puede pedir a los alumnos de tercer ciclo lo siguiente: *a)* que lean a niños más pequeños; *b)* que lleven un texto de la escuela y lo lean a su familia, y *c)* que seleccionen algún fragmento de un texto que hayan leído, que les haya gustado o impresionado por algo y lo lean al resto de la clase para luego comentarlo.

También es importante que los alumnos escuchen la lectura en voz alta, por parte del docente, de un texto particularmente difícil porque tiene palabras extranjeras o poco conocidas para los alumnos. Una buena lectura en voz alta puede ayudar, a quienes escuchan, a dar sentido al texto.



## Leer noticias del periódico

Actualmente las noticias sobre sucesos locales, regionales o internacionales llegan mediante la prensa escrita, la radio, internet o la televisión. Como se señaló, la información que se da puede tener sesgos ideológicos, por lo cual nunca es *neutra*. Entre las estrategias de lectura que pueden aprender los alumnos para conocer de manera crítica la información expresada en las noticias están las siguientes (Cortiñas, 2009: 99-108; citado por Cassany, 2009):

- Identificar qué pretende el autor de la noticia (agencia, reportero) y cuáles son sus intereses.
- Reconocer las voces que se incorporan en el discurso de la noticia: ¿quiénes expresan sus puntos de vista o hacen declaraciones sobre lo que se informa?
- Pensar en qué actores relacionados con el suceso sobre el cual se informa han quedado fuera, es decir, qué actores no tienen voz en el discurso reportado.
- Pensar en la razón por la cual el autor de la noticia elige dar voz a expertos, políticos y ciudadanos, entre otros, y no a otros... ¿qué perfil social tienen esas voces y tales actores.
- ¿Qué explica el discurso de esas voces y qué calla?, ¿para qué las usa el reportero o la agencia?: para apoyar sus puntos de vista o para refutarlas o ridiculizarlas, para burlarse de ellas o como testimonio para documentar algo.
- Observar qué tipo de imágenes, como fotos y estadísticas, aparecen y qué destacan, con qué fin; cuánto espacio del periódico se destina a la noticia, por ejemplo: media plana, tres párrafos, etcétera.
- “Leer” las imágenes que acompañan los textos periodísticos: ¿quién o quiénes aparecen en la foto?, ¿qué quería mostrar quien la tomó?, ¿en qué hace énfasis?, ¿qué pasará con quienes ahí aparecen?
- Confrontar la noticia con otras acerca del mismo suceso aparecidas en otros medios (periódicos, internet, etcétera).

El desarrollo de esas habilidades o estrategias lectoras requiere que los alumnos puedan diferenciar, en el texto, cuándo se hace un

señalamiento de hechos y cuándo aparecen opiniones; pero también es importante que conozcan de qué modo quien escribe un discurso puede dar voz a otros, es decir, deben conocer cómo se usa el *estilo directo* y el *indirecto* en el discurso.

La información que proviene de otras fuentes, distintas de las del autor de un texto, se puede presentar de dos maneras:

- *En estilo directo*: cuando se cita textualmente la información de otra fuente o emisor, en cuyo caso se usan comillas; por ejemplo, el director dijo: “Todos los alumnos deben venir el viernes con el uniforme de gala”.
- *En estilo indirecto*: cuando se da la información de otra fuente pero se hace una paráfrasis mediante palabras propias, pero se expresan las ideas de otro; por ejemplo, el director dijo que el viernes todos los alumnos deben asistir a la escuela con el uniforme de gala.

Para explicar cómo se pueden insertar otras voces en los discursos, los maestros pueden usar esquemas o dibujos que ayuden a los alumnos a comprender estos procesos. También pueden usar colores para llamar su atención acerca de la presencia de tales aspectos, en diferentes discursos. Veamos el siguiente ejemplo.

### Estilos directo e indirecto

Tomaremos como ejemplo la siguiente nota periodística: el periodista asistió a una conferencia de prensa o a una entrevista con los investigadores de la UNAM; ahí escuchó de manera directa lo que ellos dijeron sobre el proyecto que han diseñado. En una segunda situación, el periodista redacta su nota y utiliza sus palabras y los vocablos originales de los investigadores.

#### UNAM

#### Desarrollan “súper maíz”\*

#### NTX/MÉXICO

#### SÍNTESIS

Investigadores de la Facultad de Estudios Superiores de la UNAM **explicaron que** al producto se le añadieron dos de los ocho aminoácidos esenciales para la nutrición humana: el triptófano y la lisina.

“El maíz contiene entre 67 y 70 % de carbohidratos, pero su calidad proteínica es baja; de 7 a 9 por ciento”, **explicaron**.

Para complementar la dieta en nutrientes, se combina con el frijol, el cual tiene buena calidad proteínica.

“Aun en las comunidades más marginadas del país, la combinación de tortillas y frijol es una dieta adecuada. Pero en la última década, en las zonas más pobres disminuyó el consumo de la leguminosa y provocó el aumento de la desnutrición. Por eso, pensamos en una alternativa que diera al grano calidad proteica”, **puntualizaron**.

Actualmente, el proyecto de mejoramiento genético para incrementar la calidad proteínica se encuentra en 60% de desarrollo.

\*En diario *Síntesis*, miércoles 20 de enero de 2010, p. 12.

Primera situación comunicativa:  
comunicación inicial



Investigadores de la  
Facultad de Estudios  
Superiores de la UNAM

Hay ocho aminoácidos  
esenciales para la nutrición humana;  
dos de ellos son el triptófano y la lisina.  
Como parte de nuestro proyecto de mejora-  
miento genético de los alimentos, esos dos  
aminoácidos fueron añadidos al maíz.

Segunda situación comunicativa (la nota periodística): el redac-  
tor de la noticia dice con sus palabras lo que dijeron otros.

Estilo indirecto de la comunicación: el hablante refiere con  
sus palabras las ideas de otros.

Investigadores de  
la Facultad de Estudios Supe-  
riores de la UNAM explicaron que al  
producto se le añadieron dos de los ocho  
aminoácidos esenciales para la nutri-  
ción humana: el triptófano y  
la lisina.

Redactor de la noticia  
(emisor periodista).



El periodista no usa comillas porque utiliza  
sus propias palabras para decir lo que dijeron  
los investigadores.

Primera situación comunicativa: comunicación inicial

El maíz contiene  
entre 67 y 70% de carbohi-  
dratos, pero su calidad proteínica  
es baja, de 7 a 9 por ciento.

Investigadores de la  
Facultad de Estudios  
Superiores de la  
UNAM dijeron:

Segunda situación comunicativa: la redacción de la nota  
informativa.

Estilo directo: el hablante refiere las ideas de otros con sus  
palabras originales.

**Redactor de la  
noticia (emisor  
periodista).**

Para significar que repite  
las palabras originales de  
los otros, el redactor de-  
be utilizar comillas.

Explicaron: "El maíz  
contiene entre 67 y 70% de  
carbohidratos, pero su calidad  
proteínica es baja: de 7 a 9  
por ciento."

Leer y explorar el periódico es muy importante para los alumnos de este ciclo, para que puedan identificar los modos de comunicación o estructuras discursivas básicas que aparecen en los diferentes tipos de texto para que sepan qué preguntas se les deben formular con la idea de trabajar con sus contenidos.

Modos o estructuras básicas de comunicación	Géneros periodísticos
Narración/descripción.	Noticia.
Exposición.	Reportaje, crónica y reseña descriptiva.
Argumentación.	Artículo de opinión, columna, editorial y reseña crítica.
Diálogo.	Entrevista.



### Leer textos de internet

Es deseable que desde la escuela se den herramientas a los alumnos para que sepan valorar los textos aparecidos en internet, además de acompañarlos en sus búsquedas y en sus interpretaciones.

En la red podemos consultar datos veraces de muchas investigaciones serias, periódicos con las noticias más recientes, mapas detallados de cualquier parte del mundo, referencias de hoteles y museos, etcétera. Pero también están allí las instrucciones para fabricar una bomba, propaganda de sectas, panfletos que defienden que el sida es un castigo divino o que no existió el genocidio judío en la Segunda Guerra Mundial. Internet mezcla mentiras con verdades. [...] Internet reproduce lo mejor y lo peor de todos nosotros [...] La escasa investigación existente sugiere que los chicos de hoy “leen en internet sin capacidad crítica” [...] Asumen, ¡ingenuos!, que todo es cierto y que todo tiene buena intención...

Cassany, 2008: 90, 93.

Francina Martí (2009; citada por Cassany, 2009: 212) propone que es conveniente hacerse las siguientes preguntas, para valorar un texto que se obtenga de la red:

- ¿A qué intereses responde dicha información y esta manera de presentarla? Se debe analizar la audiencia, el propósito y la cobertura del texto.
- ¿Cuál es la fuente y qué beneficio se obtiene con la divulgación de este material?
- ¿Qué se destaca y qué se omite?
- ¿Cómo se presenta el material y cómo se organiza?
- ¿Cuál es el contexto de esa información?
- ¿Quién está excluido?, ¿quién no aparece en el texto?, ¿por qué se excluye?

### Criterios de credibilidad en la red

- Se ofrecen datos del autor o de la institución que emite los mensajes y generalmente a estos emisores se les reconoce como expertos.
- Se dan datos, como direcciones y teléfonos, para verificar la autenticidad de sus roles sociales.
- Aportan información en la que señalan sus fuentes, por ejemplo: citas, bibliografía, etcétera.
- No incluyen publicidad.
- No presentan errores ortográficos ni tipográficos; su diseño es más cuidado y sus páginas se actualizan constantemente.

Cassany, 2008: 95.



### Leer libros de texto

Generalmente se piensa que se enseña a leer y se desarrollan competencias de lectura sólo en la clase de Español y con los libros que corresponden a esta área del conocimiento. Por ello, es difícil que los docentes consideren que se puede *enseñar a leer* a los alumnos cuando se trabaja con los textos escolares de las otras asignaturas (Matemáticas, Ciencias Sociales, etcétera).

Sin embargo, cada tipo y género discursivo requiere encuentros y tratamientos diferentes, y *modelar* en clase cómo deben estudiar los alumnos los textos escolares de las diversas materias es importante;

por ello, los maestros pueden apoyar y acompañar los procesos de lectura de textos de las diversas asignaturas.

Por otro lado, los libros escolares presentan textos que también expresan una ideología, por lo cual en el aula se puede trabajar con los alumnos para que se acostumbren a identificar y valorar la carga ideológica que está presente en ellos. Por ejemplo, Daniel Cassany (2008: 83) da un ejemplo, tomado de un libro de Historia; en el fragmento se ponen con negritas las expresiones que tienen sesgos ideológicos.

Hasta el siglo VII de nuestra era, Arabia se quedó aislada, casi sin relacionarse con ningún otro pueblo. Tenía una **cultura muy pobre y la religión era idolátrica** [...]

La ideología que se manifiesta en este fragmento se relaciona con mirar el mundo desde un eurocentrismo (la frase nuestra era se vincula con la cultura de Europa) y hay una descalificación muy fuerte hacia la cultura árabe, como cultura muy pobre.

Los alumnos pueden aprender a observar qué tipo de significado y valores manifiestan ciertos términos, palabras o frases en los discursos que aparecen en los libros escolares. Aunque en el tercer ciclo se debe hacer un énfasis mayor para aprender a leer críticamente, en realidad esto se puede considerar desde los inicios del desarrollo de las competencias de lectura y escritura.

Leemos y producimos ideología. Utilizamos el discurso y el lenguaje para construir nuestras representaciones del mundo, para propagar nuestros puntos de vista y para reforzar nuestra identidad [...] saber identificar y discutir las ideas de cualquier discurso resulta, por ello, fundamental.

Cassany, 2008: 113.



### Leer textos de Ciencias Naturales

Los textos que aparecen en los libros de Ciencias Naturales pueden aprovecharse para llamar la atención de los alumnos acerca de cómo se plantean los fenómenos aludidos, para fijarse en cómo se definen los conceptos; además, se puede captar la atención de los alumnos para que observen y comprendan la manera de reportar procesos o experimentos.

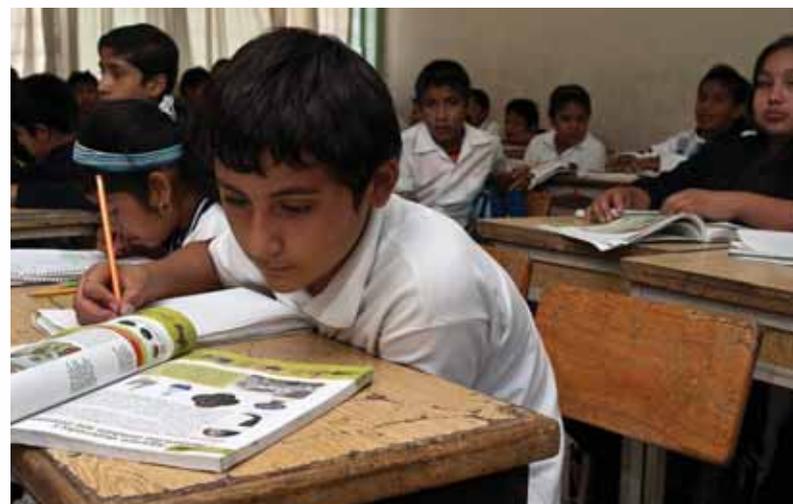
Se pueden usar guías de estudio, como cuestionarios y señalamientos de actividades, con el fin de orientar a los alumnos acerca de qué buscar en los textos, para provocar actividades de búsqueda de significación, de respuestas a preguntas que lleven a comprender fenómenos o procesos. En las guías es importante incluir preguntas que estimulen a pensar, a sintetizar el contenido del texto y actividades que incluyan que los alumnos escriban, por ejemplo: listar características de algo, señalar los pasos para realizar un proceso, y que completen esquemas u organizadores gráficos que ayuden a rescatar la información de un texto.

Aunque el libro escolar se tome como base, es conveniente acostumbrar al alumno a consultar otras fuentes que traten el mismo

tema para confrontar la información y los diversos tratamientos que pueden dársele en diversos materiales. Para lograr esto es importante usar, cada vez que se pueda, los materiales de la biblioteca del aula o de la biblioteca escolar.

Los textos de Ciencias Naturales se pueden trabajar para aprender a parafrasear: primero se organiza la información de un texto en un esquema (mapa o cuadro sinóptico) y luego se pide a los alumnos que, sólo al ver el cuadro o esquema elaborado, hagan una paráfrasis, es decir, expresen con sus palabras la información contenida en los esquemas y que rescata lo más importante de un texto.

El maestro puede realizar estas actividades en clase frente al grupo y con ayuda de los alumnos; luego puede solicitarles que lo hagan en equipos y, al final, cerciorarse de que son capaces de llevar a cabo estas actividades por sí mismos. (Véase el manual de segundo ciclo.)



Otras actividades que pueden hacerse para desarrollar la competencia lectora de los alumnos son las siguientes:

- Llamar la atención sobre la estructura de los párrafos prototípicos de los textos de Ciencias Naturales: de enumeración, de comparación, para hacer contrastes y para establecer clasificaciones.
- Modelar o explicar en la clase, por el maestro, *cómo se leen los gráficos o diagramas* que aparecen en los textos.
- Cerciorarse de que los alumnos pueden usar el diccionario u otras estrategias, como fijarse en el contexto y buscar información en otros materiales, para encontrar el significado de palabras o frases que les son desconocidas.
- Verificar que los alumnos entienden los términos técnicos que suelen aparecer en los textos.
- Reflexionar sobre cómo las raíces de las palabras se mantienen en las familias léxicas: *nutrir, nutrición, desnutrido; contaminar, contaminación, descontaminar*, y en cuanto al significado que se añade con el uso de los prefijos o **sufijos** (reflexionar con los alumnos acerca de cuál es el significado de **des**: sin; o de **ción**: proceso, etcétera).
- Usar las claves tipográficas: recuadros, títulos, subtítulos, negritas, cursivas, comillas y colores, para encontrar los significados y la información importante del texto. Hacer reflexionar a los alumnos respecto a la importancia que tienen estos recursos tipográficos en la construcción de la significación básica del texto y en cómo los autores usan estos recursos para llamar la atención sobre lo que ellos consideran importante;

reflexionar cómo los títulos y subtítulos son organizadores de sentido que ayudan a construir esquemas mentales de los textos.

- Poner atención en las ilustraciones del texto y en el papel que desempeñan en cuanto a la ampliación, ejemplificación o ilustración de conceptos o procesos.
- Atender la estructura del texto. En un **texto deductivo**, primero se presentan la teoría y las generalizaciones y luego se dan ejemplos. En un **texto inductivo**, primero se dan los ejemplos y se señalan los casos; después se dan las reglas, las teorías y las generalizaciones. Que los alumnos puedan observar estas características en los textos les dará elementos para mejorar no sólo sus procesos de lectura, sino también los de escritura.



### Leer textos de Historia o Ciencias Sociales

Leer y comprender los contenidos de los textos de Historia o de Ciencias Sociales requiere, también, un andamiaje que puede dar el docente. En dichos textos suelen aparecer referencias a lugares y a épocas no siempre conocidas para los alumnos. Por ello, habrá que apoyar la lectura de mapas y de líneas del tiempo y cerciorarse de que entienden a qué se refieren los tiempos verbales y otros marcadores temporales.

Tiempo verbal	Ejemplo	Función
Pasado simple.	Miguel Hidalgo <i>camino</i> entre la multitud con el estandarte en alto.	Indica que la acción ya ocurrió.
Presente aoristo (con valor de pasado).	Miguel Hidalgo <i>camina</i> entre la multitud con el estandarte en alto.	Indica que la acción se señala en presente pero que corresponde en realidad a épocas pasadas; por lo general se usa el presente con valor de pasado, para dar viveza a relatos históricos.
Pasado, en voz pasiva.	Morelos <i>fue fusilado</i> por defender sus ideales.	Se hace énfasis en quien padece o sufre la acción y no en quien la realiza.
Adverbio de tiempo.	Morelos <i>combatía</i> , <i>mientras</i> Hidalgo <i>organizaba</i> a nuevas tropas.	Indica que las <i>dos acciones</i> se llevaban a cabo al mismo tiempo.

En los textos referentes a sucesos históricos es necesario identificar *los hechos, sus causas y sus consecuencias*. Desde luego, los hechos los realiza alguien, en algún lugar y tiempo, pero no se debe perder de vista que lo más importante no es memorizar nombres y fechas, sino entender causas y consecuencias. Para que los lectores puedan comprender mejor los hechos principales y sus causas, generalmente los autores de textos históricos incluyen en sus discursos algunas anécdotas –relatos– que pueden ilustrar mejor lo señalado. Muchos alumnos, que no son lectores competentes, se quedan sólo

con las anécdotas porque es lo más fácil de recordar y se olvidan de analizar y ver qué tipo de hechos sociales y generales se ilustran con esas anécdotas o historias. Ayudar a que los alumnos observen que la parte anecdótica ilustra causas o consecuencias, pero que no son lo más importante del texto, es tarea del docente.

No se debe olvidar, que los textos de los libros, *sobre todo los de Historia, comunican también ideología*. Los hechos que se presentan se pueden valorar de diferente manera según la experiencia y los valores de quien reporta los sucesos, es decir, del autor. Por ello, de

modo similar a cuando se analizan las noticias, es muy importante valorar en los textos de Historia quién habla, desde dónde, qué intereses tiene, reflexionar en quién o a quiénes les da voz en su discurso y a quiénes no y por qué.

Las guías de estudio también suelen ser herramientas útiles para llamar la atención de los alumnos en relación con los aspectos mencionados. Leer en clase y comentar los textos también es impor-

tante, pues el comentario da pie a que los alumnos confronten sus interpretaciones sobre lo que se narra o menciona en los escritos. La presentación de organizadores gráficos que apoyen el vaciado de información pertinente también ayuda a rescatar lo esencial de un texto de Historia o de Ciencias Sociales. Veamos un ejemplo de un organizador gráfico que se puede usar en clase:

	Organizador gráfico	
Suceso central del que se habla (quiénes participan, dónde y cuándo ocurre):	Por qué ocurre:	Cuáles son sus consecuencias:

Es importante que, de ser posible, los alumnos visiten museos, exploren fotografías y asistan a proyecciones de videos documentales o películas que los ayuden a tener información más amplia de los acontecimientos mencionados en los textos que se van a leer. Toda esta información previa permitirá entender mejor el contenido de los escritos y hacer una mejor lectura de ellos.

También es básico fomentar que los alumnos conozcan y usen el lenguaje especializado de la Historia o de las Ciencias Sociales; se les puede proponer que hagan algunos proyectos: elaborar guías turísticas en las cuales se aluda a la historia de ciertos lugares o construcciones de su comunidad, diseñar mapas para favorecer los recorridos turísticos, hacer álbumes acerca de los monumentos de la ciudad u organizar un ciclo de conferencias sobre historia. Todo ello implicará escribir a especialistas, leer algo referente a ellos y lo que han escrito, presentarlos, tomar notas durante las conferencias, elaborar y hacer preguntas al invitado, publicar las notas en el periódico escolar, etcétera.

Es muy común que los docentes pidan a los alumnos que hagan resúmenes de los textos leídos en la clase de Historia. Cuando se pide esta actividad es importante tener en cuenta dos aspectos:

- a) Que el maestro debe *modelar* (es decir, hacer frente a los alumnos y con ayuda de ellos) en clase la elaboración de un resumen.
- b) Que muchos textos de Historia son, en sí mismos, un resumen muy apretado de datos relacionados con las características de ciertas épocas, culturas o sucesos, por lo cual pedir a los alumnos que hagan un resumen de ellos es casi solicitarles que los copien.

Frente a algunos textos de Historia es mejor pedir a los alumnos lo opuesto a hacer un resumen, es decir, pedirles que participen en actividades vinculadas con ampliar la información contenida en ellos: buscar otras versiones de los hechos y otros datos de los personajes, dar más ejemplos de manifestaciones culturales, y llevar fotografías o libros que ayuden a ilustrar más lo que se menciona en ellos. También es importante hacer preguntas que ayuden al alumno a reflexionar en los sucesos aludidos, como hacer una lectura crítica de los textos. Veamos un ejemplo.

gados a renunciar a sus cargos; los asesinaron cuatro días después. El crimen indignó a todo el país. Victoriano Huerta realizó las maquinaciones necesarias para asumir legalmente la presidencia, pero de inmediato tuvo que hacer frente a quienes no estaban dispuestos a aceptarlo.



líder federalista, hacia 1913  
Armando Castañón

**La Revolución constitucionalista y la Convención de Aguascalientes**

El gobernador de Coahuila, Venustiano Carranza, no reconoció a Victoriano Huerta como presidente y se levantó en armas. A su ejército se le llamó Constitucionalista, porque exigía el respeto a la Constitución. La lucha se extendió por el país, bajo el mando de diversos jefes militares, como Álvaro Obregón, Francisco Villa, Emiliano Zapata y muchos otros. La agricultura, la industria y el comercio sufrieron los efectos de la guerra. Hombres y mujeres abandonaron sus trabajos y se lanzaron a los campos de batalla.

En los ejércitos revolucionarios cada jefe y cada soldado tenía la esperanza de lograr una situación más justa. Formaban una tropa poco disciplinada pero entusiasta, en la que a veces iban familias enteras.

Los ferrocarriles y los telégrafos fueron decisivos para la Revolución. Quien dominaba las líneas podía transportar ejércitos y cañones, sorprender al enemigo, retirarse rápidamente, avisar de inmediato lo que su-

cedía, coordinar los movimientos de las tropas o desistir a los contrarios.

Huerta había confiado en la ayuda de los Estados Unidos, pero en 1913 el presidente Woodrow Wilson se negó a reconocer su gobierno. En lugar de eso envió tropas para ocupar Veracruz. Esta nueva invasión fue rechazada heroicamente por los habitantes del puerto. Aunque esta intervención, que estaba dirigida contra Huerta, favorecía al Ejército Constitucionalista, Carranza protestó. Él sostenía, con razón, que los problemas de México debían resolverse los mexicanos.

Mientras tanto, los revolucionarios avanzaban con paso firme. Al frente del Ejército del Noroeste, Álvaro Obregón bajó desde Sonora por la costa del Pacífico, sin perder una sola batalla, hasta Cuadaxtlapa. Zapata continuó luchando. La División del Norte, comandada por Francisco Villa, destruyó a las tropas federales en las batallas de Torreón y de Zacatecas.

La revolución constitucionalista triunfó. En agosto de 1914, Huerta dejó el país y Carranza entró en la Ciudad de México. Pero no todos los grupos de revolucionarios estaban de acuerdo con que Carranza fuera el Primer Jefe, como se había hecho llamar, ni qué curso debía seguir el movimiento. Los caudillos revolucionarios o sus representantes se reunieron en Aguascalientes, en octubre de 1914, para tratar de ponerse de acuerdo, en una reunión que se llamó la Soberana Convención Revolucionaria.

▼ 1904

▼ 1905



• Selección de Porfirio Díaz

- Integridad del Hospital General de la Ciudad de México
- La tesis de la rotatividad, propuesta en economía por Albert Steinhilber

Los convencionalistas decidieron adoptar parte del programa de Zapata sobre el reparto de tierras a los campesinos, y eligieron como presidente interino de la república a Eulalio Gutiérrez. Los grupos villistas y zapatistas aceptaron esta decisión, pero Carranza no la aceptó.

La Revolución quedó convertida en la lucha entre dos bandos irreconciliables: carrancistas, contra villistas y zapatistas. Al principio pareció que Villa y Zapata triunfarían, ya que ocuparon casi todo el país y tomaron la capital, mientras Carranza y su principal general, Álvaro Obregón, se refugiaban en Veracruz. Pero finalmente el talento militar de Obregón se impuso al de Villa y lo derrotó en Celaya, en abril de 1915.

Tras nuevas derrotas, Villa se refugió en la sierra de Chihuahua. En 1916, cuando el gobierno de los Estados Unidos reconoció al de Carranza, Villa invadió el territorio estadounidense y atacó el pueblo de Columbus, en Nuevo México. Carranza lo declaró fuera de la ley. Una columna de soldados norteamericanos entró a México para perseguirlo, pero no pudieron ni siquiera encontrarlo. La presencia de tropas extranjeras en México provocó situaciones difíciles, pero la serenidad de Carranza, su apego a las vías diplomáticas, evitó que el conflicto creciera.

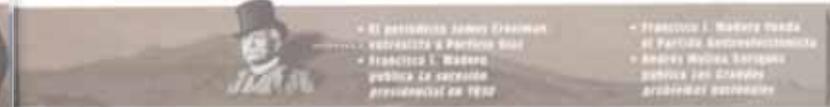
Carranza triunfó sobre Villa y Zapata gracias a su propia capacidad como estratega y a la de Álvaro Obregón. Pero también



Francisco Villa, en su día presidencial, el 3 de diciembre de 1914. Se ven también Tomás Urbina, Francisco Villa, Emiliano Zapata y Jesús Morales. Armando Castañón

▼ 1908

▼ 1909



- El periodista John Cremona, periodista y Porfirio Díaz
- Francisco I. Madero publica la revista presidencial de 1909

- Francisco I. Madero funda el Partido Antirevolucionario
- Andrés Belloa Saragat publica los Estados, árboles económicos

Frente a textos como los anteriores, se podrían hacer preguntas como las siguientes:

- a) ¿Por qué Carranza no aceptaría las propuestas de Zapata y Villa?, ¿por qué Carranza se autonombraría *primer jefe* luego de que Villa, Zapata y él derrocaron a Victoriano Huerta?, ¿cuáles serían las intenciones de Carranza?, ¿por qué Carranza persiguió a Villa?, ¿qué papel desempeñó Estados Unidos en todo esto?, ¿qué hubiera pasado si los tres jefes militares (Zapata, Villa y Carranza) se hubiesen puesto de acuerdo?
- b) En este fragmento: “Carranza triunfó sobre Villa y Zapata gracias a su capacidad como estratega y a la de Álvaro Obregón, pero también porque sabía mejor que sus rivales lo que significaba la unidad nacional, por encima de los enfrentamientos

entre caudillos. Tenía una clara idea de lo que era una nación, insistió en la legalidad de su movimiento y actuó conforme a la ley. Para Carranza, el nacionalismo y el apego a la ley eran los valores más importantes”. ¿Hay algunas frases que manifiestan la ideología de quien escribe?, ¿cómo valora quien escribe las acciones de Carranza?

- c) Si se lee la información del recuadro acerca del asesinato de Zapata ¿estarías de acuerdo con las afirmaciones que se hacen de que Carranza “actuó conforme a la ley” y en cuanto a “la legalidad de su movimiento”?

Podrían realizarse actividades encaminadas a buscar más información respecto a Carranza (información que provenga de diversas fuentes), Zapata y Villa, por ejemplo, y comentar en clase lo que los alumnos encuentren.



### Leer textos de Matemáticas

No siempre se tiene conciencia de que también es importante dar apoyos específicos a los alumnos para que aprendan a enfrentarse a textos del campo de las Matemáticas y obtener sentido de ellos. ¿En qué deben fijarse los alumnos para resolver un problema o comprender algún concepto o relación matemática?

Entender qué elementos son clave para resolver los problemas y las relaciones entre diferentes elementos requiere una lectura de los textos, acompañada por los docentes. Los maestros pueden explicar de manera oral lo que hacen, en lo que ellos se fijan o lo que destacan, como sujetos expertos, para dar con la solución del pro-

blema que se plantea; también pueden dar más ejemplos, cercanos a la experiencia, a los conocimientos previos de los alumnos, para que éstos entiendan mejor las situaciones planteadas y puedan adquirir conocimientos más significativos.

En general, el maestro debe modelar la manera de razonar y trabajar con los datos y no dejar solos a los alumnos con sus interpretaciones, que pueden no ser las convencionales en el campo matemático. Es importante que los docentes destinen un buen tiempo a revisar lo que entendieron y lo que hicieron los alumnos.

Si hay errores de comprensión, se deberá permitir que ellos expliquen qué hicieron y cómo para descubrir las maneras no convencionales o no adecuadas en que usan algunos términos o conceptos

que han encontrado en los textos. Esto es básico para luego encaminarlos y darles los apoyos que requieran para que usen el lenguaje, los procedimientos y modos de razonar convencionales en las Matemáticas.

Por lo antes señalado, es muy importante, cuando se leen textos de Matemáticas, cerciorarse de que los alumnos entienden, manejan el lenguaje y los símbolos especializados, y apoyar sus construcciones respecto a los significados de conectores, de adverbios de cantidad, de lugar, de tiempo; de los verbos que hacen referencia a operaciones y que son sinónimos: sustraer, quitar, restar; aumentar, sumar, adicionar; repartir, dividir, distribuir, etcétera.

De igual manera es relevante que los docentes orienten a los alumnos acerca de cómo deben leerse los gráficos, las tablas y los cuadros que aparecen en los textos.



### **Lectura de textos literarios**

Cuando se lee literatura no se debe perder de vista que la meta más importante es permitir que los alumnos se acerquen a nuevas maneras de construir realidades o mundos posibles, de expresar sentimientos o de dar a conocer a otros las impresiones de las experiencias que se viven. Por eso, algo adecuado con otros tipos de textos (por ejemplo, los de ciencias), como resumir, puede no serlo para trabajar con éstos.

Cuando se lee un texto literario es importante disfrutar la historia, adentrarse en el mundo presentado, lograr que los alumnos se den cuenta de las estrategias y manejos del lenguaje que permiten construir sentimientos y mundos de ficción. Esto ayudará a los maestros a crear ambientes y oportunidades de lectura en la escuela,

en los que haya la posibilidad de elegir textos, de leerlos en momentos y en lugares donde exista la tranquilidad para hacerlo: el jardín del colegio, la biblioteca (si cuenta con almohadones o tapetes), etcétera. Ambientes y situaciones que faciliten adentrarse en lo narrado para seguir las reglas del juego que se plantean en los diferentes universos; si no, no habrá disfrute.

Si el narrador dice que en su mundo hay hadas verdes y dragones rosados que en vez de lumbre arrojan dulces de colores, el lector tiene que creerlo. Sin este “acto de fe”, no es posible entrar en el maravilloso mundo que la mente de un autor puede crear para goce nuestro.

Si también el docente es buen lector, sabrá que cuando se lee un texto literario que narra una historia, lo mejor será leerlo de un tirón; si esto no es posible, habrá que recuperar, cada vez que se avanza en la trama, lo cual en la historia se ha planteado antes, sólo para no perder la conexión de los sucesos. Sin embargo, no se debe interrumpir a cada rato la lectura para realizar actividades que en ese momento no tienen sentido, como subrayar todos los verbos de un episodio, hacer el dibujo de un personaje que ni siquiera nos gusta más o con el que nos identificamos, hacer 10 oraciones acerca de la historia, etcétera.

Después de leer y disfrutar los textos, se pueden usar algunos fragmentos para reflexionar sobre la manera como el autor usó el lenguaje o para aprender algunas cosas referentes a cómo funciona la lengua, pero sin abusar del texto ni de los alumnos.

Cualquier texto se puede leer en silencio o en voz alta. Lo importante es que el lector tenga una buena imagen del mundo narrado o de las emociones que quiere comunicar. Del mediador o docente dependerá si se escoge una u otra modalidad en función de su conocimiento del texto, de los niños y de los momentos, entre otros.

Si la lectura es en voz alta y la realiza un lector experto, las inflexiones de la voz y los tonos que éste use deberán apoyar la construcción, en los oyentes, de las imágenes referenciales que se han de recrear para entender la historia. En la lectura en voz alta, la voz está al servicio del sentido que se explica en el texto, por lo cual no se requieren exageraciones.

Un buen mediador busca explorar y cerciorarse, desde el inicio, de que los sucesos planteados en la historia tengan alguna relación con experiencias previas vividas por los lectores o los escuchas. Para ello, deberá considerar que la historia, el poema o la obra de teatro se comprenderá mejor y tendrá más interés para los lectores si se relaciona con ellos, con lo que han vivido o con lo que quieren aprender. En este sentido, sostener una charla previa con los niños acerca del tema que se tratará en el texto por leer es de vital importancia. También deberá dejar claro el propósito de la lectura; simplemente disfrutar la historia, recuperar la trama, comparar la obra con otra ya leída, buscar al personaje más gracioso, atender en qué época o lugar se desarrollan los sucesos, fijarse en el encadenamiento de los mismos, hacer observaciones sobre la voz narrativa, recuperar las expresiones que más nos impactaron, etcétera.



### Leer para investigar y generar conocimiento

Una meta educativa deseable y posible es que los alumnos puedan leer con el fin de allegarse de información pertinente para generar conocimiento nuevo. En la ciencia y el arte se usa el lenguaje para acrecentar el conocimiento humano. Desarrollar la habilidad de buscar información en diversas fuentes, valorarla, seleccionar la que

se considere útil, según cierto propósito, organizarla, registrarla y usarla requieren poner en práctica algunas estrategias como las que se verán a continuación.



### Hacer esquemas y cuadros sinópticos

Una manera de favorecer la selección de información de los textos y de organizarla de tal modo que también se pueda recordar fácilmente consiste en elaborar esquemas o cuadros sinópticos. Un esquema permite generalizar, jerarquizar y explicar información, habilidades cognitivas que se desarrollan cuando se pide al alumno que realice estas tareas. Antes de que el alumno pueda hacerlas por sí solo, es importante que se lleven a cabo en la clase algunos cuadros o esquemas, con el apoyo del maestro y la participación de los demás compañeros.

El uso de algunas preguntas sobre el contenido de los textos es una herramienta útil para hacer y llenar los esquemas y cuadros. Esquemas diferentes se pueden usar según la información que se quiera rescatar de un texto.

Si el texto es *descriptivo*, se usarán esquemas radiales (como el ejemplo de la página siguiente); en el centro se escribe la denominación del objeto y en los demás espacios del esquema los atributos o características.

### Esquema radial



Si en el texto se trata un tema en el que se establecen diversas clasificaciones y relaciones entre elementos, se usarán diagramas en los cuales se indiquen las jerarquías y las relaciones de los elementos.

### Diagrama



También se puede hacer un cuadro sinóptico.

- Revolución Mexicana {
- Grupo que lucha en contra del movimiento revolucionario: ejército de Porfirio Díaz y Victoriano Huerta.
  - Grupos que luchan en favor: zapatistas y villistas.
  - Inicio del movimiento: 18 de noviembre, en Puebla; 20 de noviembre, en el resto del país.



**Subrayar, hacer anotaciones al margen y tomar notas**

La información importante en un texto depende de lo que se busca y del propósito de la lectura.

Subrayar la información principal de un texto se puede *modelar* en la clase, por ejemplo: leer un texto por párrafos para *hacer, junto con los alumnos, un trabajo de reflexión con el fin de que puedan diferenciar la información importante de un tema, de la que se da para ilustrar o ejemplificar* y que por ello es secundaria. Véase el siguiente ejemplo:

Propósito de la lectura: identificar la función de la insulina.

Información relevante para el propósito de la lectura.

Información de apoyo para ilustrar, ejemplificar y entender mejor lo que se menciona.

Un diabético tiene problemas con la producción de **insulina**, la cual es una sustancia que produce el páncreas y que permite a la glucosa penetrar en las células para que funcionen bien. La insulina es como una llave que abre a las células para que pueda entrar en ellas la glucosa. Cuando el cuerpo no produce insulina o produce muy poca, la glucosa se va al torrente sanguíneo y las personas empiezan a tener síntomas de enfermedad y a sufrir diferentes daños en las células de diversos órganos, como los riñones, la vista, los nervios... pues las células no tienen lo que necesitan para funcionar bien. Por ello, la insulina es una sustancia muy importante.

Se puede enseñar al alumno a identificar los temas relevantes de un texto y a anotar en el margen cuáles son los términos que contiene la información presentada en ciertas partes:

Texto 1

### ¡El río más largo del mundo!

En 1542, el conquistador español **Francisco de Orellana** llegó por primera vez al Amazonas. Tras una breve estancia en España, regresó al frente de una expedición, que financió él mismo, para remontar el Amazonas desde su desembocadura. Pero no pudo cumplir su deseo porque murió en 1546 a causa de una enfermedad.

Primer explorador del Amazonas

### Vista del Amazonas desde las alturas

Pues bien, en **julio de 1996** un equipo de montañeros y expertos geólogos partió en busca del lugar donde nace el Amazonas. Estos expedicionarios aseguraron que habían encontrado el sitio exacto: "**Nace a 5.170 metros de altura en los Andes peruanos**", afirmaron. También dijeron que los más de 6 000 kilómetros de agua que cruzan Brasil, Colombia y Perú tienen su fuente **en la Quebrada de Apacheta, en un glaciar subterráneo**. Este nuevo nacimiento alargaba el cauce del río en aproximadamente 740 kilómetros, con lo que **el Amazonas se convertía, con 7 020 km, en el de más longitud del planeta**. Pero en 1996 este hallazgo no se reconoció de forma oficial.

Descubrimiento del lugar de nacimiento del río Amazonas

Longitud del Amazonas

Ahora, las pruebas que estos hombres aportaron han sido reconocidas científicamente como válidas. Lo que quiere decir que el Amazonas es el río más largo del mundo, quitándole el puesto al Nilo (que mide de largo 6 671 km).

El Amazonas transporta, él solo, una quinta parte del agua fluvial del planeta. En sus aguas conviven más de 1 000 especies de peces y en alguno de sus puntos la distancia entre una orilla y otra es superior a los 300 kilómetros.

Texto tomado de: <http://www.planetacurioso.com/2006/08/07/%C2%A1el-rio-mas-largo-del-mundo/>

Otra manera de apoyar el trabajo de selección de la información relevante de un texto consiste en presentar al alumno una serie de preguntas, como las siguientes:

- ¿Cuánto mide de largo el Amazonas?
- ¿Quién fue el primer explorador que llegó al Amazonas?, ¿tenía como propósito descubrir de dónde provenía?
- ¿Cuál es el lugar de nacimiento del río?
- ¿Dónde nace el río Amazonas?

Luego de realizar varios ejercicios de este tipo, los alumnos desarrollarán capacidades para hacerse preguntas frente a textos diversos con el fin de extraer información con un propósito. Es importante acostumbrarlos a *explorar y leer los títulos y subtítulos*, pues generalmente éstos son los elementos que señalan los temas principales con los cuales se puede organizar la información que aparece en el texto. Si se conoce la estructura prototípica de un texto, los elementos que lo componen podrán ayudar también a seleccionar la información relevante.

Una actividad poco usada en clase pero muy eficaz para que los alumnos aprendan a tomar y organizar notas consiste en invitar a especialistas en algún tema para que den *una conferencia* en el grupo; puede ser un experto que viva en la comunidad donde está la escuela: un dentista, un albañil, un mecánico, una enfermera, un bibliotecario, una costurera, etcétera.

El conferenciante invitado puede hablar acerca de cómo hace su trabajo, qué herramientas usa, para qué sirve lo que hace. También se pueden llevar *videodocumentales* que expliquen o desarrollen temas acerca de la vida animal, el espacio, la exploración de algunas

zonas del planeta, etcétera, para que los alumnos los vean y tomen nota de la información contenida en ellos. Las primeras veces se pedirá a los niños que anoten datos referentes a los aspectos que consideran importantes; luego, entre todos y con ayuda del maestro, pueden construir un esquema o un cuadro sinóptico con las notas que hicieron; después de realizar unas tres actividades de este tipo, se les puede pedir que tomen y organicen sus notas en equipo o solos.



#### **Lectura de varios textos: analizar, comparar, completar información**

En este ciclo educativo es esencial que el alumno busque información sobre un mismo tema en diversas fuentes, pues de esta manera desarrollará habilidades para obtener datos de manera más completa y se dará cuenta de que no siempre son los mismos; por tanto, debe valorar cuál de las fuentes consultadas es la de un experto, para orientarse más por ella y no por otras. En consecuencia, esta actividad le permite comparar la información y valorar cuál es la más consistente, más actual o más documentada.

Véanse, por ejemplo, otros textos acerca del río Amazonas, que aparecen en la siguiente página.

### Río Amazonas: el río más largo, caudaloso, ancho y profundo del mundo

El río más largo del planeta no es, como se pensaba hasta hace unos años, el **río Nilo** en el continente africano, sino el **Amazonas** en **Sudamérica**. ¿Lo sabías? Es importante saber que esta famosa corriente de agua recorre asombrosamente el territorio de tres países vecinos. Sí, estamos hablando del área de **Perú, Bolivia y Brasil**. En ese sentido, te imaginarás que es un río sumamente extenso. Sólo vale la pena mencionar que el **Amazonas** tiene una longitud total de 6 800 kilómetros, 100 más que el río Nilo y es, a su vez, el más caudaloso, ancho y profundo del mundo. En concreto, el gran río de la humanidad.

Cuando la conquista española llegó a **Sudamérica**, Vicente Yáñez Pinzón comandó una expedición aproximadamente en el año 1500 que llegó hasta el río, bautizándolo con el nombre de **Santa María de La Mar Dulce** y finalmente fue abreviado a simplemente **Mar Dulce**, como también se le conocía al **Río de La Plata**. Con el transcurso del tiempo, el nombre del **Amazonas** fue variando, conociéndolo como **Río Grande, Orellana** y **Marañón**, como le llamaban los indígenas. El nombre con el que actualmente se le conoce mundialmente al río fue dado por el expedicionario español Francisco de Orellana, luego que en el por entonces río **Marañón** se enfrentase a una etnia local que tenía como integrantes a hom-

bres y mujeres. Orellana recordó el mito griego de las Amazonas narrado por Herodoto. Así fue que le llamó el **río de las Amazonas**, para quedarse finalmente como **Amazonas**.

El punto de nacimiento del **Amazonas** se encuentra en lo alto de los **Andes peruanos**, exactamente en las faldas del **nevado Quehuisha** en **Arequipa**, a más de 5 000 metros sobre el nivel del mar. Luego recorre la selva peruana y se interna en la amazonia brasileña hasta desembocar en el **mar Atlántico**.

El **Amazonas** alberga a gran cantidad de especies de flora y fauna de la selva tropical. Entre ellos tenemos 75 000 tipos distintos de árboles, 150 000 especies de plantas, jaguares, pumas, tapir, varias especies de venado, variedad de reptiles como tortugas, caimanes y serpientes, 1 700 especies de aves, 3 000 especies de peces, 4 000 especies de mariposas y además el 20% de las especies de primates del planeta.

Gracias a su gran caudal y profundidad, es también un río navegable convertido en una importante vía comercial. Los principales puertos que acoge el **Amazonas** se encuentran en las ciudades de **Iquitos** en **Perú**, **Leticia** en **Colombia** y **Manaos** en **Brasil**.

Tomado de: <http://viajesudamerica.com/rio-amazonas-el-rio-mas-largo-caudaloso-ancho-y-profundo-del-mundo/>

Texto 3

**Las aguas superficiales: ríos**

Las aguas que discurren por la superficie de las tierras emergidas son muy importantes para los seres vivos, a pesar de que suponen una ínfima parte del total de agua que hay en el planeta. Su importancia reside en la proporción de sales que llevan disueltas, muy pequeña en comparación con las aguas marinas. Por eso decimos que se trata de agua dulce.

En general proceden directamente de las precipitaciones que caen desde las nubes o de los depósitos que éstas forman. Siguiendo la fuerza de la gravedad, los ríos discurren hasta desembocar en el mar o en zonas sin salida llamadas lagos.



Top 15 ríos	Continente	Longitud (km)	Cuenca (km <sup>2</sup> )
Amazonas	América del Sur	7 025	7 050 000
Nilo	África	6 670	3 350 000
Missisipi	América del Norte	6 418	3 221 000
Yang-tsé	Asia	5 980	1 722 000
Yeniséi	Asia	5 390	2 500 000
Paraná	América del Sur	4 700	3 140 000
Mecong	Asia	4 700	860 000
Congo	África	4 371	3 690 000
Lena	Asia	4 260	2 310 000
Mackenzie	América del Norte	4 240	1 710 000
Níger	África	4 200	2 270 000
Huang Ho	Asia	4 150	950 000
Obi	Asia	4 040	3 000 000
Volga	Europa	3 700	1 500 000
Murray-Darling	Australia	3 500	1 050 000

Tomado de <http://www.astromia.com/tierraluna/rios.htm>  
<http://www.astromia.com/tierraluna/rios.htm>

#### Texto 4

##### **Río Amazonas**

El río Amazonas se forma debido a la confluencia de los ríos Marañón y Ucayali, al este de la localidad de Nauta, en Loreto, si consideramos la longitud de su afluente más largo, el río Ucayali, cuyo origen se encuentra en la Cordillera de Chila, en Arequipa, en los Andes centrales del Perú, sobre el flanco norte del Nevado de Mismi o Choquecorao, a 5 597 m.s.n.m. Nace con el nombre de río Hornillo, aguas abajo toma los nombres Monigote, Apurímac, Ene, Tambo y Ucayali. Más adelante deja territorio peruano y vierte sus aguas en el Océano Atlántico, luego de recorrer unos 6 762 km.

*Enciclopedia de historia y geografía del Perú, Techmedia, 1998.*

#### Texto 5

Universidad Nacional Mayor de San Marcos  
Facultad de Ingeniería, Geológica, Minera, Metalúrgica  
y Geográfica  
Unidad de Posgrado

##### **Geomorfología del origen del río Amazonas**

*Tesis*

Para optar al grado de magister en Geografía  
Mención en ordenamiento y gestión ambiental

*Autor*

David Mansueto Durand Castro  
Lima, Perú, 2004

##### **Antecedentes**

No obstante el gran número de expediciones para determinar el origen del río Amazonas, no es una exageración decir que recién en nuestros días se está poniendo punto final al polémico tema geográfico: fijar de modo indiscutible el punto de nacimiento del río Amazonas. El problema geográfico de la determinación de las nacientes del río Amazonas ha estado por resolver durante mucho tiempo, pese a que su gran red hidrográfica escurre por la cuenca más grande del mundo y al mismo tiempo ser el río de mayor caudal del planeta; paradójicamente, sin embargo, sus nacientes han sido objeto de discrepancias de distinto orden. (...)

Debido a esta falta de precisión del origen del río Amazonas, se han dado soluciones de compromiso sobre el tema del eje fluvial Apurímac-Ucayali-Amazonas, que, como sabemos, ha sido en general, con honrosas excepciones, objeto de un incorrecto tratamiento geográfico en casi toda la bibliografía, casi todos los textos publicados sobre la materia, libros de geografía e enciclopedias en el ámbito nacional y mundial, incluyendo por supuesto, los textos básicos peruanos de enseñanza secundaria. Por lo tanto, tienen que ser necesariamente revisados a raíz de los nuevos aportes sobre la materia.

Como muestras de lo antes expresado, tenemos, por ejemplo, en el *Diccionario enciclopédico Santillana* publicado por *El Comercio* en el año 2000, en el tomo 16, página 141, el cuadro que considera los ríos más importantes del mundo ordenados de mayor a menor por su longitud, donde se consigna al río Amazonas con 6 276 km después del río Nilo-Kagera con 6 671 km, mientras que en la página 102 del tomo I del mismo diccionario se consigna como de 7 000 km. En el *Gran atlas del mundo The Times* se consigna en la página 71 al río Amazonas con una longitud de 6 500 Km y al Nilo con 6 695 en la página 242. (...) luego, es imperioso revisar y corregir tanto conocimientos como conceptos sobre la materia (...)

## Capítulo IX. Conclusiones

1. En base del examen geomorfológico cualitativo y de los principales criterios para la determinación del eje fluvial principal, cuyos resultados han podido establecer que el río Garhuasanta originado en la laguna Bohemia es la fuente inobjetable de origen del río Amazonas.
2. El río Amazonas nace en la laguna de origen glaciar Bohemia a 5 233 msnm, en la vertiente norte del nevado Mismi, adoptando el nombre de río Garhuasanta, siendo la principalía del eje fluvial del Amazonas: Garhuasanta-Apurímac-Ucayali-Amazonas.
3. La definición del origen del río Amazonas ha sido determinante para el establecimiento de la longitud total del río Amazonas es de 6 872 km (establecido por la Expedición Jatun en mayo de 2000 dirigida por B. Jansky) lo ubica sin discusión como el más largo del mundo.

Tomado de [http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2004/durand\\_cd/html/index-frames.html](http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2004/durand_cd/html/index-frames.html)



Cuando se revisan varios textos, los alumnos pueden llenar cuadros, como el que sigue, para reflexionar acerca de la información encontrada.

Tipo de emisor	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5
Institución, alumno de posgrado, no se sabe, etcétera.	No se conoce al autor. El texto aparece en la página <i>El planeta curioso</i> .				
Longitud del río Amazonas.	7 020 km.				
Lugar donde nace.	En los Andes peruanos.				
Quiénes lo han explorado y en qué fechas.	Francisco de Orellana, en 1542, y un equipo de expertos montañeros y geólogos, en 1996.				
Origen de su nombre.					
Otras características.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transporta una quinta parte del agua fluvial del planeta.</li> <li>• Llega a medir en algunas partes hasta 300 km de ancho.</li> </ul>				
Información nueva o diferente de la señalada antes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En sus aguas se encuentran más de 1 000 especies de peces.</li> </ul>				

Luego, con el cuadro a la vista, los alumnos podrán redactar un texto más completo referente al río Amazonas e incluir toda la información que hallaron. Cuando los datos son polémicos o contradictorios (como, en este caso, la longitud del río), deberán decidir cuál fuente usan y por qué consideran que es la más *seria* en el tratamiento del tema. En este caso, tanto el texto 2 como el 5 parecen coincidir, por lo cual se pueden tomar las cifras expresadas en ellos para indicar con mayor sustento cuál es la longitud del río.

### Fichas

Si la meta es que los alumnos consulten varios textos sobre un mismo tema para confrontar información y generar datos más completos, también será deseable que desarrollen una ética relacionada con el reconocimiento de los autores y de las fuentes consultadas y de las cuales se toman algunas ideas o, incluso, frases textuales.

Aprender a registrar los datos de los libros, de las páginas de internet o de algunos textos que aparecen en revistas o en periódicos es útil porque luego de hacer un trabajo de acopio de información siempre se deben escribir los datos de las fuentes consultadas. Cuando se pida a los alumnos realizar una investigación referente a algún tema, concepto o término, es importante destacar que deben anotar los datos de las fuentes consultadas y de donde obtuvieron la información requerida. Si los niños aprenden a hacer fichas diversas –bibliográficas, de cita textual, de paráfrasis y de comentario– tendrán a su alcance una valiosa herramienta para recuperar información y para ponerla luego en un escrito propio. Véanse los siguientes ejemplos.



Tipo de ficha	Para qué sirve	Ejemplo (s)
Bibliográfica.	Se usa para registrar todos los datos que permiten identificar la fuente consultada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio (comps.). (1982). <i>Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura</i>. México: Siglo XXI.</li> <li>• <i>El río más largo del mundo</i>. (2006). Disponible en: <a href="http://www.planetacurioso.com/2006/08/07/%C2%A1el-rio-mas-largo-del-mundo/">http://www.planetacurioso.com/2006/08/07/%C2%A1el-rio-mas-largo-del-mundo/</a></li> </ul>
De cita textual.	Se usa para escribir y conservar un fragmento del texto original, tal como se encuentra en él, es decir, se copia el texto con las mismas palabras del autor original. Al final se deben poner los datos de la fuente de consulta y la página de donde se tomó la información, si se consultó un libro, un periódico o una revista. Si es de internet, sólo se pondrán los datos de la fuente.	<div data-bbox="1257 531 1870 970"> <p><b>Tema</b> → Características del río Amazonas</p> <p>El río más largo del mundo. (2006). Disponible en: <a href="http://www.planetacurioso.com/2006/08/07/%C2%A1el-rio-mas-largo-del-mundo/">http://www.planetacurioso.com/2006/08/07/%C2%A1el-rio-mas-largo-del-mundo/</a> ←</p> <p>“El Amazonas transporta, él solo, una quinta parte del agua fluvial del planeta. En sus aguas conviven más de 1 000 especies de peces y en alguno de sus puntos la distancia entre una orilla y otra es superior a los 300 kilómetros”.</p> </div> <div data-bbox="1584 993 1849 1062"> <p>Datos de la fuente</p> </div> <div data-bbox="1257 1078 1543 1216"> <p>Cita textual. Se abre y cierra con comillas (“:”)</p> </div>

Continuación

Tipo de ficha	Para qué sirve	Ejemplo (s)
De paráfrasis.	Se usa cuando las ideas expuestas en un texto se recuperan con palabras propias, sin copiarlas. También se usa la paráfrasis cuando se quiere expresar con palabras más sencillas algún concepto o información que aparece en un texto, por ejemplo: cuando se explica el significado de un refrán, se emplea una paráfrasis.	<p><a href="http://www.astromia.com/tierraluna/rios.htm">http://www.astromia.com/tierraluna/rios.htm</a></p> <p>Definición de río</p> <p>Los ríos son corrientes de agua que circulan en la superficie de la Tierra y por ello son muy importantes para los seres vivos. Nacen de depósitos que forma la lluvia y generalmente desembocan en el mar o en lagos. Se dice que los ríos son de agua dulce porque sus aguas llevan una porción muy baja de sales disueltas en ellas.</p>
De resumen.	Generalmente se usa para expresar con menos palabras la información comunicada por un párrafo, un fragmento o todo un texto. Hacer un resumen implica utilizar paráfrasis.	La ficha anterior es un resumen del texto 3, que se puso como ejemplo.
De comentario.	Se usa para expresar ideas propias acerca de un tema luego de haber leído algún texto.	<p>Falta de acuerdo sobre la longitud del río Amazonas</p> <p>Al parecer, no hay un acuerdo sobre cuál es la longitud del río Amazonas, pero los autores consultados lo califican como el más largo del mundo. Hay dos textos que coinciden acerca de que el Amazonas mide 6 800 km, por lo que parece que ésta puede ser la información más cercana a la verdad.</p>

Tipo de ficha	Para qué sirve	Ejemplo (s)
<p>Mixta.</p>	<p>Se usa cuando se combinan, por ejemplo, una cita textual y un comentario o una paráfrasis y un comentario acerca de algún tema de interés.</p>	<p>Mansueto Durand Castro, David. (2004). Geomorfología del origen del río Amazonas. Tesis de maestría. Lima: Facultad de Ingeniería, Geológica, Minera, Metalúrgica y Geográfica.</p> <p>Disponible en: <a href="http://www.cybertesis.edu.pe/sis-bib/2004/durand_cd/html/index-frames.html">http://www.cybertesis.edu.pe/sis-bib/2004/durand_cd/html/index-frames.html</a></p> <p style="text-align: center;"><b>Origen del Amazonas</b></p> <p>“El río Amazonas nace en la laguna de origen glaciar Bohemia a 5 233 msnm, en la vertiente norte del nevado Mismi, adoptando el nombre de río Garhuasanta, siendo la principalía del eje fluvial del Amazonas: Garhuasanta-Apurímac-Ucayali-Amazonas”</p> <p><b>Comentario</b></p> <p>Es el deshielo lo que da origen al río Amazonas y luego se van uniendo a él otros ríos o afluentes.</p>



# 5. Ejemplos de lo que puede hacerse en clase

En la escuela, el maestro desempeña un importante papel como mediador en el desarrollo de competencias de lectura y escritura de los alumnos. Si el docente se preocupa por familiarizarlos con diversas modalidades de lectura y por realizar los procesos más adecuados para conocer el pensamiento de los autores según el tipo de textos que se lean, entonces los apoyará en su desarrollo como lectores. El tiempo destinado a la lectura es importante, por lo que resulta imperativo desechar el prejuicio de que leer es perder el tiempo; además, es trascendental compartir con otros docentes las experiencias o ideas que se tengan. Esto se hará en la sección que sigue.



## Una clase de ciencias: los agujeros negros<sup>7</sup>

De la clase que se reporta brevemente, es importante destacar cómo la maestra permite a los alumnos *confrontar su saber previo, sobre un tema, con nueva información encontrada en un texto escrito* para que puedan redactar un texto con información más completa. En este ejemplo se ilustra la importancia

que tiene la socialización de conocimientos y del trabajo colaborativo en la realización de actividades de lectura y escritura en el tercer ciclo.

*Descripción:* fue una actividad de lectura con texto informativo, en la cual la maestra pidió, primero, que los alumnos escribieran lo que sabían acerca de los *agujeros negros*, y después de leer un artículo de divulgación sobre el tema, compararan con los nuevos los conocimientos que tenían.

*Objetivo:* conocimientos nuevos y anteriores a partir de la lectura de un libro informativo.

### Actividades realizadas

- Se inició con preguntas y respuestas sobre el tema de los *agujeros negros*: ¿qué son?, ¿dónde están?, etcétera, y se formularon preguntas de sondeo para ver qué se sabía del tema.
- La maestra pidió a los alumnos, integrados en equipos, que escribieran lo que sabían del tema en cuestión en una hoja-cartel y que la pegaran en el pizarrón. A continuación se presentan algunos de los textos de los niños:

<sup>7</sup> Texto adaptado y ampliado del que aparece en el libro: Carrasco, Alma (2006). *Entre libros y estudiantes. Guía para promover el uso de las bibliotecas de aula*. México: Paidós. pp. 214-215. En la obra se recuperan los resultados de un trabajo de investigación apoyado por: Consejo Poblano de Lectura A.C./Fomix/BUAP/Conacyt/Cecyt. (Texto recopilado en trabajo de campo por Alma Yolanda Castillo e Irma Ibarra, pero la actividad fue diseñada y llevada a cabo por la maestra Alma Ruth Vélez.)

“Los agujeros negros son hoyos grandes que nos llevan a otra parte del universo...”

“Los agujeros negros absorben a los planetas...”

- c) Posteriormente, la maestra lee en voz alta el texto y simultáneamente los alumnos leen en silencio su texto; el texto informativo se tomó de un libro de la biblioteca del aula (*Grandes misterios de nuestro mundo*), en el cual se da información acerca de los agujeros negros. En el texto aparecen conceptos como masa y densidad; para aclarar su contenido y se discutieron estos términos con el apoyo de la maestra y se usaron otros libros, como el diccionario.
- d) Cada equipo discute la información que considera relevante en relación con el tema, la escribe en un cartel y enseguida pasa a pegarlo junto al anterior.
- e) Finalmente, cada equipo, frente a todos sus compañeros del grupo, lee la información de los dos carteles que hizo y compara el antes y el después. Luego, escribe una definición completa sobre los agujeros negros, con base en los dos textos anteriores”.

“Los agujeros negros se forman cuando la masa y el polvo cósmico se comprimen”.

“Los agujeros negros se forman de unas nubes de polvo”.

En esta actividad los alumnos exploraron libros con un propósito definido, pusieron en práctica sus conocimientos anteriores, socializaron su interpretación de una nueva información y construyeron un nuevo conocimiento más completo.



### Otro ejemplo: leer para hacer experimentos<sup>8</sup>

Una manera más de leer consiste en leer para hacer: la lectura puede ser una guía para llevarnos paso a paso a elaborar algo y a partir de la lectura comprobar un conocimiento o principio científico. En este caso, los alumnos leyeron, hicieron y reportaron por escrito el nuevo conocimiento que les ofreció la lectura.

*Objetivo:* comprender, con base en la lectura, la ejecución de un experimento y el concepto de densidad.

#### **Actividades realizadas**

Se llevaron a cabo dos experimentos:

*Experimento 1:* identificar cuál es el huevo cocido.

*Experimento 2:* ¿por qué flota el huevo en agua con sal?

<sup>8</sup> Texto adaptado y ampliado del que aparece en el libro: Carrasco, Alma. (2006). *Entre libros y estudiantes. Guía para promover el uso de las bibliotecas de aula*. México: Paidós. pp. 222-223, el cual recupera los resultados de una investigación apoyada por: Consejo Poblano de Lectura A.C./ Fomix/BUAP/Conacyt/CECYT. (Actividad realizada y diseñada por Alma Yolanda Castillo.)

### Experimento 1

- Se leyó un párrafo del libro *Experimentos científicos sencillos* con materiales comunes de la biblioteca del aula, en el cual se plantea el problema:

“¡Qué dilema!, pusiste un huevo cocido en el refrigerador y alguien lo puso entre los huevos crudos y lo necesitas para hacer una ensalada, pero ¿cuál es?”

¿Qué necesitamos? Necesitamos dos huevos, uno cocido y uno crudo, los cuales debemos poner en la superficie de la mesa y vamos a hacerlos girar: el que gire más parejo y se detenga más rápido cuando intentes pararlo será el huevo cocido, y el que se bambolee y resulte más difícil de detener será el huevo crudo”.

- Los alumnos, integrados en equipos, realizan el experimento.
- Confrontan lo que hicieron y vieron con la explicación dada en el libro.

“Las claras y las yemas de los huevos crudos se revuelven lentamente debido a la inercia, que es la tendencia de un objeto a continuar en reposo o en movimiento. Esto ocasiona que los huevos crudos se tambaleen y continúen moviéndose aún después de que has tratado de detenerlos. La clara y la yema sólidas del huevo cocido hacen que éste gire más y que se detenga más rápidamente cuando interrumpes su movimiento”.

### Experimento 2

- La maestra pide a un alumno que lea lo que se dice en el libro:

“¿Qué sucede en el agua sin sal? En el agua sin sal el huevo se hunde y en el agua con sal el huevo flota. ¿Por qué? Porque cuanto más denso sea el líquido, mayor será la flotación del huevo o de cualquier cuerpo; cuando agregamos sal al agua, ésta aumenta su densidad y por eso el huevo flota”.

- Con ayuda de la maestra se consultó en el diccionario el concepto de *densidad* y el de *masa*.

“El diccionario dice que la masa es la cantidad de materia que tiene un cuerpo”.

Los alumnos, integrados en equipo, hacen el experimento y verifican si lo mencionado en el libro ocurre realmente.

Lo importante de estas actividades es que los alumnos se acostumbran a confrontar informaciones: la que proviene de su experiencia con la que se señala en los textos; también que busquen información para entender y complementar la expresada en el texto que leen.



# 6. La escritura en clase

## Aprender a leer para escribir

La investigación sobre los procesos de lectura y escritura es hoy un campo que se nutre y crece apoyada por la interdisciplinariedad. La psicología, la lingüística, la antropología, la filosofía, la sociología, la pedagogía y hasta la historia, por sólo citar algunas disciplinas, han contribuido enormemente con diversas teorías y explicaciones a conocer mejor lo que ocurre cuando se lee y escribe.

El trabajo de investigación se ha concentrado en dar respuestas a varias interrogantes relacionadas con la adquisición de estas competencias, con las dificultades que se pueden presentar cuando se desea comprender o escribir un texto y con las formas de enseñar y aprender a leer y escribir diferentes clases de textos.

En numerosas ocasiones se ha señalado también la interrelación estrecha que existe en estas habilidades, las cuales, aunque diferentes, comparten muchos rasgos: para construir significados, las dos implican trabajar con la lengua escrita; ambas se realizan a partir de poner en práctica nuestros conocimientos y experiencias *del mundo* previos; requieren la intervención de diversas habilidades cognitivas como la memoria, la atención, la inferencia... para llevarse

a cabo con éxito; finalmente, también son los medios que más se usan para aprender, transformar, enriquecer y expresar otros conocimientos; por lo tanto, son instrumentos que se emplean de manera constante durante toda la vida para desarrollarnos (Solé y Tiberosky, 2001).

Sin embargo, en el campo pedagógico suelen verse como ámbitos separados: se enseña a leer (es decir, a comprender y captar las ideas relevantes que un autor comunica en un texto) o a escribir (o sea, a expresar por escrito una serie de ideas relacionadas con un tema o asunto determinado).

Difícilmente se enseña a leer para comprender el tipo de estructuración o forma que le dio el autor a su texto, o cómo usó el lenguaje escrito y reflexionar por qué lo empleó de ese modo y no de otro. *Tampoco se enseña a leer los escritos propios para reflexionar en su organización, su contenido y su adecuación en función de la meta o del objetivo comunicativo del texto para mejorarlo.*

Por lo anterior, aquí interesa hacer una breve reflexión respecto a la importancia de aprender a leer para escribir mejor; es decir, se pondrá un énfasis especial en el uso de la lectura como estrategia para desarrollar habilidades de autorregulación durante la actividad de la escritura.

## Aprender a escribir a partir de la lectura de textos modelo

Usar la lectura de textos como estrategia para aprender a escribir mejor significa aprender a valorar de qué manera un autor presenta ciertos contenidos, cómo los organiza, qué modos de comunicación elige en función de sus metas comunicativas y qué expresiones concretas y organización tipográfica y espacial da a su escrito para facilitar a su receptor el trabajo de comprensión. En suma, se debe aprender a valorar la forma, el contenido y la adecuación de un texto.

La lingüística del texto y sobre todo las aportaciones de Teun A. van Dijk y Walter Kintsch (1983) ofrecen un marco teórico muy completo para, después y desde la pedagogía, elaborar estrategias de lectura de textos variados con el fin de desarrollar habilidades metacognitivas, es decir, estrategias para comprender por qué se escriben así ciertos textos y qué tipos de comprensión se producen de acuerdo con la forma o con la organización que adoptan.

Desde esa lingüística del texto, todos los escritos pueden valorarse según criterios semánticos, sintácticos y pragmáticos. Estas dimensiones se hallan presentes todo el tiempo y de manera interrelacionada, pero aquí se estudiarán por separado para ubicarlas y entenderlas mejor.

Todo texto tiene una *dimensión pragmática*, es decir, se escribe o se lee en función de ciertas metas o determinados objetivos de comunicación y/o de aprendizaje; en ello se debe tener en cuenta el tipo o imagen de receptor y considerar el tiempo y lugar desde el cual se escribe o lee. Es decir, cuando leemos o escribimos tenemos en mente para qué, a quién, dónde y cuándo. Gracias a la consideración

de estos factores nuestro acto de lectura o escritura puede tener éxito, esto es, puede ser adecuado o no.

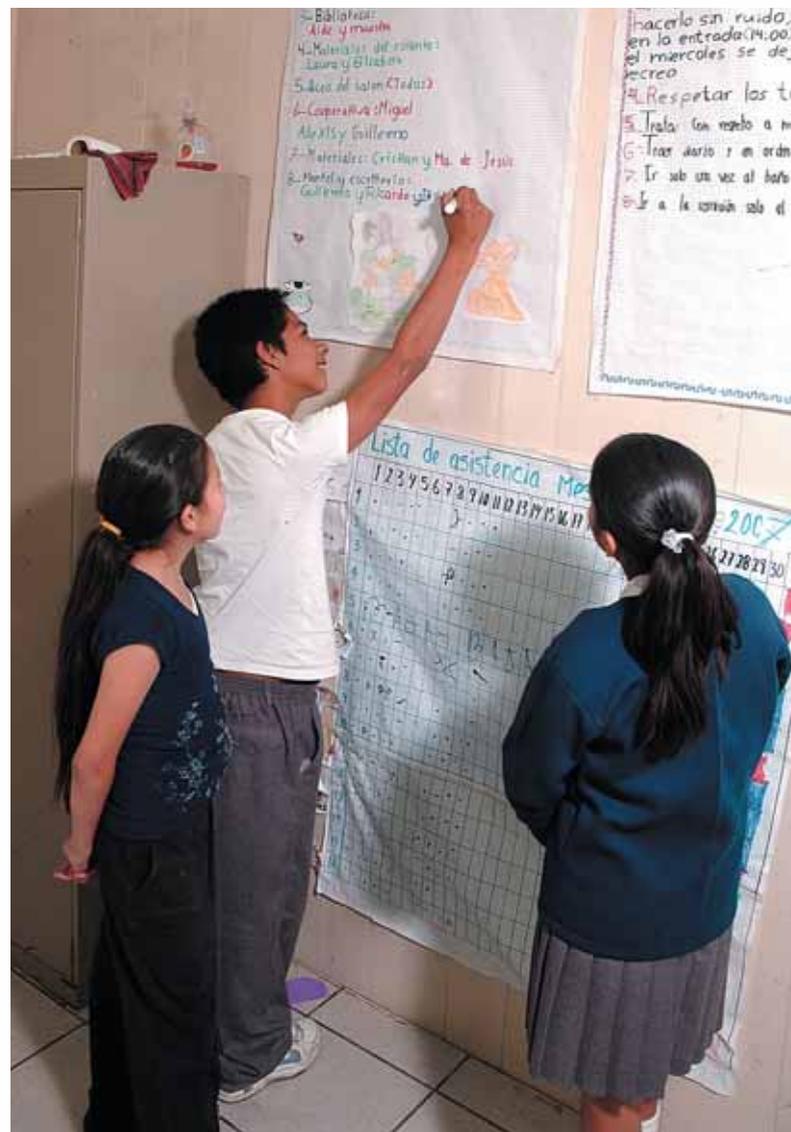
La selección del tipo de léxico y de las formas expresivas en general para dirigirnos a otro u otros en un trabajo de escritura dependerá de estos factores, así como del nivel y la cantidad de contenidos que se expresen. Durante la lectura atenta se podrá valorar qué tipo de usuario tenía en mente el autor cuando escribió su texto, con base en el análisis de las marcas textuales que aparecen en él: formas de dirigirse al lector, tipo de expresiones utilizadas, volumen de contenidos tratados y profundidad o nivel de dificultad; se puede ver, incluso, el trabajo previo que efectuó el autor para realizar su escrito, por ejemplo, verificar cuántas fuentes de consulta maneja para apoyar sus ideas o los conocimientos que se entreen cuando presenta citas de textos en inglés o en otros idiomas, etcétera.

Obviamente, todo texto tiene una *dimensión semántica* en la medida en que expresa contenidos relacionados con un conocimiento del mundo y organizados de cierta manera. Esa forma de organización se conoce como macroestructura. Identificar cuál es la macroestructura o la organización del contenido de un texto es una de las primeras tareas del lector que quiere desarrollar habilidades de comprensión de las ideas ahí expuestas. Así, la macroestructura de un texto queda al descubierto cuando se hace un mapa o cuadro conceptual de los contenidos expresados. En contrapartida, cuando se actúa como escritor se requiere planear la macroestructura o esquema conceptual como paso previo para redactar un texto. En esta dimensión se halla también todo el trabajo realizado como escritor o lector para reconocer o hacer un discurso coherente, o sea, entendible para otros. La coherencia global se interrelaciona con la local y aparece gracias a un manejo hábil de las expresiones lingüísticas y de consideracio-

nes cognitivas y pragmáticas que permiten trabajar con las máximas comunicativas de dar sólo la información principal y pertinente según el tema tratado.

La dimensión sintáctica se relaciona con la manera como las ideas toman forma en el texto, de acuerdo con ciertas convenciones que casi siempre están dadas y constituyen parte de nuestra experiencia sociocultural; la clase de contenidos y el modo de organizarlos dependerá del tipo de texto y del ámbito comunicativo e institucional en que aparezca, por ejemplo: si se quiere redactar un texto académico resultado de una investigación, se presupone que deberá llevar una introducción, un cuerpo del trabajo en el cual se marque cierta división del tema central tratado, algunas conclusiones y un listado final de las fuentes de información utilizadas durante su realización. Si lo que se escribe o lee es un texto narrativo, se presupone que deberá existir un marco que ubique a un personaje o personajes y a una serie de acontecimientos que ocurrirán y que al relacionarse formarán un todo significativo; incluso habrá una moraleja o varias evaluaciones acerca de las acciones expresadas y un final o desenlace.

Como puede verse, el aprendizaje referente a los elementos que permiten caracterizar a los géneros y tipos de texto es más sociocultural y puede o no aprenderse en la escuela. Su adquisición y comprensión está relacionada más con la frecuencia con que se usan ciertos textos; es decir, con el grado de familiaridad que se tiene de ellos. En este sentido, el papel importante que puede desempeñar una enseñanza formal consiste en ampliar el conocimiento y uso que los alumnos tienen de los textos. Por ello, apoyar la construcción de conocimientos acerca de textos que los alumnos no manejan mucho en su medio familiar pero que son básicos en contextos académicos es una tarea prioritaria de la escuela.





Dos aspectos son esenciales en dicha propuesta pedagógica para desarrollar estrategias de lectura que faciliten indagar más respecto a cómo escribir mejor a partir del análisis de textos modelo escritos por otros: primero, tener claro que debe haber un desplazamiento gradual en la responsabilidad de llevar a cabo la tarea de análisis e interpretación de los textos.

Es decir, el maestro, junto con los alumnos, deberá trabajar tales aspectos en un texto o varios; luego se permitirá el trabajo de revisión y caracterización de textos por los alumnos integrados en equipos de trabajo de dos o tres miembros, y finalmente se pedirá al alumno que realice esas actividades de manera personal; posteriormente, el docente ha de tener claridad acerca de cuáles son los modos básicos de comunicación y cómo pueden aparecer en los textos, las funciones que cumplen y la manera más idónea de hacer clasificaciones o tipologías de textos.

Gérard Genette (1977) aclara que la descripción, la narración, la argumentación y el diálogo son modos básicos y antropológicos de comunicación, en la medida en que todas las culturas los desarrollan. Estos modos pueden aparecer luego solos o combinados en textos que cumplen ciertas funciones en marcos institucionales, lo cual da origen a los géneros literarios, religiosos, periodísticos, académico-científicos, políticos, etcétera. Asimismo, en cada género puede haber algunas subdivisiones en la clasificación de los textos, porque entran en juego otras características relacionadas, por ejemplo, con la extensión, el propósito comunicativo y el canal o medio de expresión utilizado, como la escritura, la oralidad, la radio y la televisión, entre otras. Aparecen así los tipos.

Para entender mejor lo señalado, veamos un caso: en el ámbito de la literatura hay textos en los que se usa la narración como modo

de comunicación básico, en cuyo caso surge el género llamado narrativa literaria que se diferencia, por ejemplo, de la narrativa cotidiana o de la religiosa; además, en éste existen textos identificados como cuentos, que son escritos narrativos breves o novelas (narraciones más extensas) y, aún más, textos considerados novelas de aventuras, románticas, realistas, del siglo XIX, mexicanas, francesas, etcétera, según la consideración de otras variables que generan así una multiplicidad de tipos.

Otro ejemplo sería el relacionado con los géneros periodísticos: los hay más descriptivos, que dan origen a tipos como las reseñas informativas; más narrativos, que originan tipos como las noticias y las crónicas, y más argumentativos, que dan lugar a los artículos, los editoriales y los ensayos. Asimismo, existe el reportaje como un tipo de texto que usa casi todos los modos de comunicación, por ejemplo: narración, argumentación, diálogo y descripción, por lo cual se le considera el tipo de texto periodístico más completo.

Hasta aquí, la idea central es la relacionada con el hecho de que sobre los cuatro modos básicos de comunicación se estructuran todas las variedades de textos conocidos, que la diversidad tipológica proviene en especial de variables vinculadas con las funciones comunicativas de los textos en diferentes ámbitos de tipo institucional, con su extensión, la época y el lugar en que se producen, con el tipo de contenidos tratados, ya sea políticos, científicos especializados, de divulgación, cotidianos, etcétera, con el hecho de que tengan autor o sean anónimos, si se presentan por escrito o de manera oral o audiovisual, con la valoración del alcance que tienen (nacional, internacional, local, entre otros) y hasta con el hecho de si se han escrito en prosa o verso.

En este orden de ideas, es importante hacer reflexionar a los alumnos en torno a las múltiples variables que se pueden tener en

cuenta para definir y clasificar un tipo de texto. Normalmente, este trabajo forma parte de la caracterización de la magnitud pragmática y se puede orientar la reflexión de los alumnos sobre ella al plantear una serie de preguntas que puede hacer el maestro en relación con las características de un texto basadas en los aspectos señalados.

- ¿Quién escribió este texto?
- ¿Qué rol sociocultural tiene el autor del texto (es maestro, sacerdote, científico, etcétera)?
- ¿Dónde se usa y para qué?
- ¿Quiénes lo leen o usan?
- ¿Es actual?

Una vez que el alumno se acostumbre a hacerse preguntas relacionadas con estos múltiples aspectos, se formará un esquema mental que le permitirá hacer una caracterización pragmática de los textos y efectuarr una primera valoración de su adecuación.

El paso siguiente será ayudarlo a observar con más detalle el material escrito para identificar qué importancia tienen los diversos modos de comunicación ahí presentes, con el fin de analizar su estructura y su macroestructura, como explorar títulos y subtítulos o anotaciones al margen para identificar la organización de sus contenidos. De esta manera podrá darse cuenta de cuáles fueron las estrategias seguidas por el autor para organizar los contenidos en su texto y para elegir las formas y expresiones más apropiadas con el propósito de cumplir los fines de comunicación propuestos.

Veamos cómo se puede orientar todo este trabajo en los tres niveles planteados (el de identificación y caracterización pragmática, el de análisis semántico o macroestructural y el de análisis sintáctico

de todo el texto o de identificación de la estructura del mismo), con un ejemplo: en relación con el texto que a continuación se reproduce, es factible preguntar al alumno cuestiones que lo ayuden a caracterizar el tipo de escrito ante el cual se encuentra, así como la función comunicativa que actualiza: ¿tiene autor?, ¿quién es?, ¿qué modos básicos de comunicación aparecen en él?, ¿cuál de ellos predomina, de acuerdo con la función social del texto?, ¿qué canal de expresión utiliza?, ¿qué medio de difusión emplea, a quiénes va dirigido y con qué fin?

Las posibles respuestas permiten caracterizar el texto en cuestión como de tipo periodístico, escrito, con autor, con la meta comunicativa de formar opinión sobre el tema de la violencia en México; por tanto, es de naturaleza argumentativa. Aunque hay descripciones y narraciones, éstas apoyan la opinión que se promueve. Es un texto actual por el tema que trata, aunque no lo es tanto por la fecha de publicación; su alcance fue nacional y dirigido a personas que leen asiduamente el periódico *La Jornada*.

En un segundo momento, se puede hacer, de manera conjunta, el esquema o mapa conceptual de los contenidos expresados en él. Otra vez es factible recurrir a una serie de preguntas para orientar el trabajo de reflexión de los alumnos: ¿qué tema trata el texto?, ¿qué contenidos aparecen primero (por ejemplo, las declaraciones del presidente de la CNDH y del presidente de la República)?, ¿qué opina el autor acerca de las declaraciones de estos personajes (la tesis que va a defender)?, ¿cómo justifica su opinión?, qué tipos de violencia menciona?, entre otras. Las respuestas podrían dar origen a un esquema como el que se presenta después del texto.

### **¡No a la violencia!**

Rodolfo Stavenhagen

El presidente de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), Jorge Madrazo, rindió su informe anual el jueves pasado y propuso al gobierno y a la sociedad una campaña nacional de unidad contra la violencia, que fue inmediatamente asumida por el presidente de la República, quien se comprometió a combatir las causas profundas de la violencia en el país.

La cosa no es fácil, puesto que la violencia tiene múltiples manifestaciones y sus causas profundas pueden ser varias. Madrazo habló de una subcultura de la violencia que hay que erradicar, se mencionaron factores psicológicos enraizados en la personalidad, y se señaló también claramente la responsabilidad que tienen los medios de comunicación masiva al difundir programas que ensalzan o trivializan la violencia.

En efecto, si bien puede haber coincidencia en señalar que ha aumentado y se ha extendido la violencia en el país y que el clima de inseguridad llega a niveles intolerables en algunas partes, también es cierto que la Unidad Nacional contra la Violencia, propuesta por el presidente de la CNDH, sólo llegará a ser efectiva si enfoca con criterios claros y selectivos los distintos órdenes y niveles en que ésta se presenta. Veamos algunos de ellos:

- a) La violencia criminal vinculada a la comisión de delitos diversos, tales como asaltos, robos y secuestros. Ésta es difusa, errática e impredecible. Es la que mayormente preocupa

a la ciudadanía, porque todo parece indicar que ha sufrido un crecimiento exponencial. Antes era más que nada individual; hoy es cada vez más asunto de bandas bien organizadas. Antes se ejercía con armas blancas o ligeras; hoy se manejan armas de fuego de alto poder, muchas veces sólo de uso reglamentario.

- b) ¿Causas?, ¿habrá aumentado el número de individuos con propensión criminal o violencia? Lo dudamos. Tal vez se ha incrementado el número de personas que provienen de hogares desorganizados y de familias desintegradas, lo cual genera comportamientos violentos. Posiblemente. Y cuándo aumenta el desempleo, ¿no hay alternativas de trabajo y crece la pobreza?, ¿cuándo hay que alimentar a los hijos y no se tiene con qué? Sería bueno que nuestras autoridades pensarán un poco más en esta causa profunda.
- c) La violencia que hay entre grupos armados organizados, vinculados con la actividad criminal (narcotráfico sobre todo), ejecuciones, ajustes de cuentas, eliminación de personajes incómodos, etcétera. Un medio para conquistar, ejercer o conservar el control sobre jugosos negocios, con o sin participación de autoridades de distintos niveles. Es selectiva, intencionada, brutal, sin piedad. El ciudadano común y corriente se puede ver involucrado accidentalmente.
- d) La violencia organizada de grupos paramilitares, sobre todo en el medio rural, para proteger los intereses políticos y económicos de las oligarquías provincianas, los latifundistas y los caciques (aunque se diga lo contrario, todavía existen, aun en un país “moderno” como el que queremos ser), por ejemplo: las llamadas guardias blancas en ciertas regiones del país. Principales víctimas

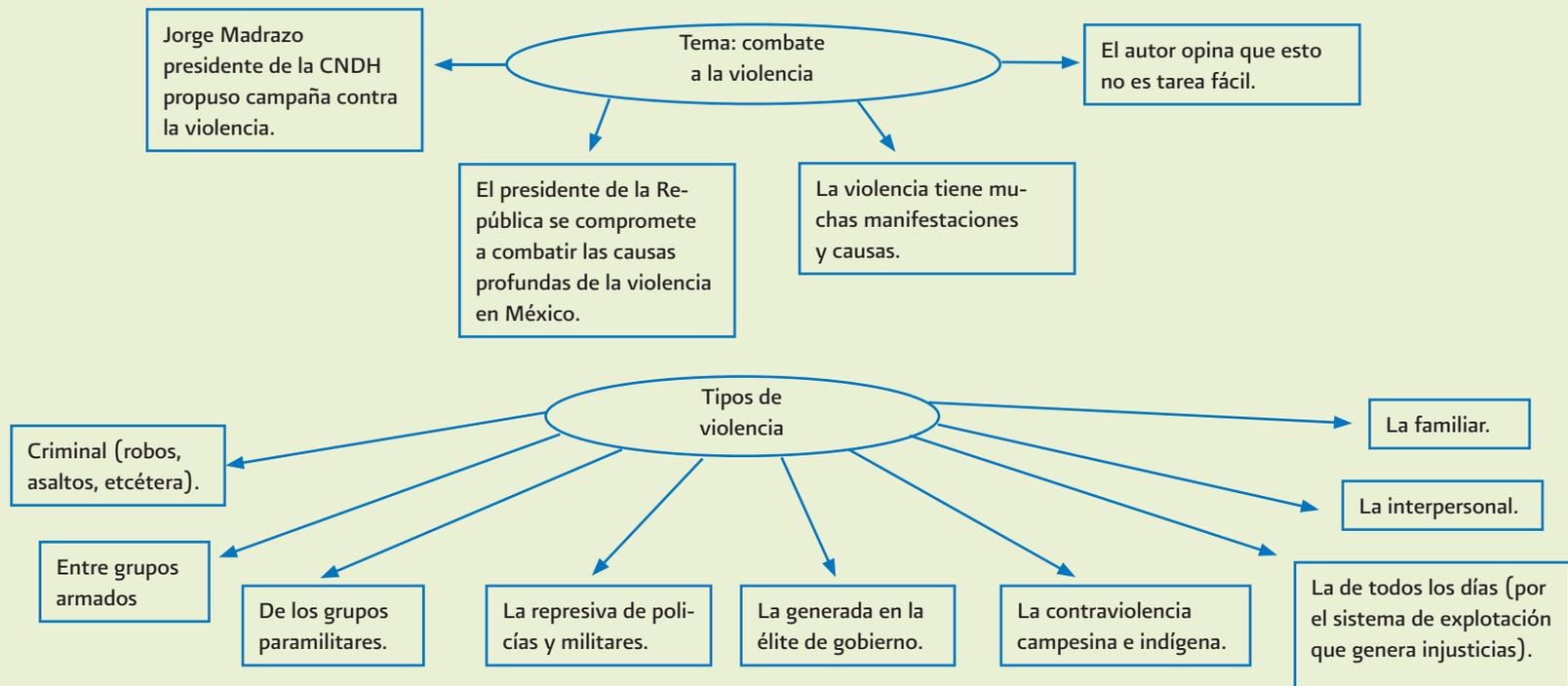
son los campesinos que reclaman sus derechos, los indígenas que se inconforman, los activistas sociales que incomodan.

- e) La violencia represiva de los cuerpos policiacos y militares en el ejercicio de su actividad legítima, con el propósito de controlar, suprimir o eliminar a quienes hacen peligrar la estabilidad política y social, es selectiva y enfocada: pretende reprimir, disuadir y atemorizar. Es una forma de terrorismo, como la golpiza de los maestros en el Distrito Federal o la eliminación de líderes indígenas, campesinos y políticos, sobre todo en el medio rural.
- f) La guerra sorda, con creciente número de víctimas, entre distintas facciones de la élite gobernante. Expresa la desintegración histórica de un régimen político, la lucha por los privilegios y por el poder, el reacomodo de fuerzas políticas en el tablero del ajedrez nacional.
- g) La violencia interpersonal, intracomunitaria o intercomunitaria a nivel de pequeñas localidades o barrios, basada en conflictos locales, disputas, resentimientos, venganzas o riñas, donde impera, ahora sí, una cultura de la violencia enraizada en tradiciones históricas y familiares, vinculada con el concepto del “honor”, el “respeto” y el machismo.
- h) La contraviolencia campesina e indígena, expresión de la resistencia a la opresión y la explotación. El “¡basta!” de los oprimidos y los marginados, el grito desesperado de quienes carecen de alternativas. Nuevamente, las causas profundas se hallan en la miseria y la carencia generalizada, en la negación de las libertades y de la dignidad humana.
- i) La violencia familiar, con frecuencia reflejo y no causa de la violencia social, está mucho más enraizada de lo que se cree.

Machista por antonomasia, sus principales víctimas son las mujeres y los niños y constituye uno de los problemas sociales más agudos del país. Causas profundas: la desorganización social vinculada con la pérdida de valores básicos comunitarios y de solidaridad. El individualismo consumista, producto de las políticas económicas neoliberales, genera actitudes y comportamientos que fácilmente conducen a la violencia interpersonal, la cual a su vez tiene salida en el ámbito familiar.

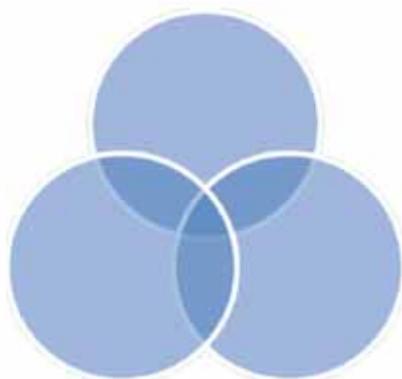
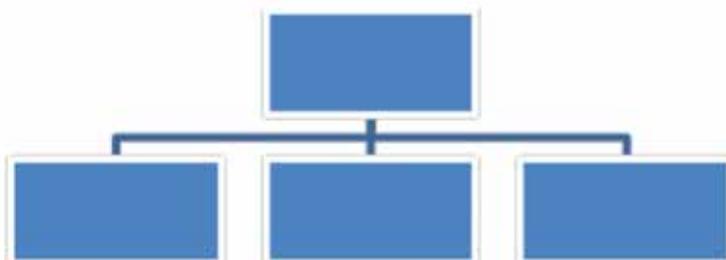
- j) Finalmente, la violencia estructural, la que se da todos los días, a todos los niveles, en el autoritarismo, la injusticia, la explotación económica, la discriminación racial, social y de género, la intolerancia, los prejuicios, la exclusión social y cultural, el pisoteo de la dignidad de los seres humanos.

¿Cómo combatir éstas y otras formas de la violencia? He allí una enorme tarea para la campaña que se acaba de lanzar.

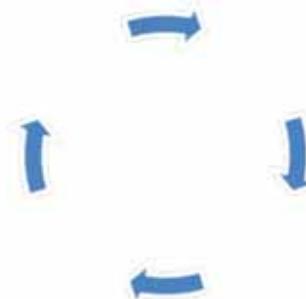


Los esquemas conceptuales pueden ser variados, destacar diversos aspectos presentes en el texto y hacerse como sigue:

- a) Con base en la secuencia de partes del texto (como el caso del esquema anterior respecto al texto acerca de la violencia; si el texto es expositivo: introducción, desarrollo, conclusión; fenómeno-descripción; causa-consecuencia, etcétera).
- b) Por la relación y jerarquía que los conceptos tienen entre sí: *i)* básicos, secundarios o complementarios; *ii)* si unos son casos particulares de otros con mayor extensión, y *iii)* si unos son opuestos a otros.



- c) Por las relaciones que hechos y procesos guardan entre sí: unos causan a otros, son coincidentes o hay un proceso de reforzamiento mutuo o circular entre ellos.



Como tercera actividad se puede apoyar la construcción de conocimientos acerca de cuál es la estructura formal del texto, es decir, cuáles son las partes importantes que aparecen para organizar la información, sin perder de vista **el reconocer dicha escritura**. También mediante una serie de preguntas se puede establecerla.



### Estructura del texto

(Estrategias esquemáticas utilizadas por el autor en este **texto argumentativo**)

Mención de dos hechos como **punto de partida** o como premisas:

Párrafo 1: declaraciones del presidente de la CNDH y del presidente de la República.

#### Tesis u opinión del autor

Párrafo 2: combatir la violencia no es tarea fácil, pues sus manifestaciones y causas son variadas.

#### Argumentos

Párrafos 3 a 11: la descripción de los tipos de violencia que menciona: sus manifestaciones y posibles causas.

#### Conclusión

Párrafo 11: últimas tres líneas, en las que se plantea una pregunta y se expresa la dificultad en las acciones para emprender un combate contra la violencia.

Estos pasos pueden dar origen a otras actividades pedagógicas, como hacer que los alumnos lean un nuevo texto para que elaboren su esquema de contenidos y su esquema de estructura, en el cual se aprecien las partes clave del texto según su tipo, o bien se pueden dar mapas conceptuales sobre ciertos temas y esquemas de estructura de texto para que los alumnos armen escritos nuevos que recuperen esos contenidos y esa manera de organización propuestos. No está demás señalar que conforme los alumnos practican la realización y armado de textos, con base en mapas o esquemas de contenido, aprenden a realizar con mayor facilidad actividades de paráfrasis, lo cual evita en gran medida la copia.

También se puede aprovechar la lectura de estos textos modelo (o prototípicos dentro del tipo textual que queremos estudiar, pero que son reales porque circulan en los contextos de comunicación) para observar cómo se produce la estructuración de contenidos más local en cada párrafo. Es importante aprender a captar la estructura y la información esencial de los párrafos, ya que cada uno de ellos constituye una idea, pensamiento o unidad lógica de contenido que el autor expone y desarrolla. Al desarrollar el tema o idea central de un párrafo normalmente se exponen características de elementos que se pretende definir; se dan ejemplos; se comparan o contrastan ideas; se establecen analogías; se aportan razones o pruebas para demostrar o sostener algo, etcétera.

### El proceso de escritura y sus fases

En este tercer ciclo los aprendizajes se centran en la producción de los alumnos relacionada con textos básicamente argumentativos y expositivos. En este ciclo es muy importante que los alumnos *usen*

un procesador de textos, pues esta herramienta pone a su alcance una tecnología que permite trabajarlos editorialmente, es decir, cuidar aspectos como la tipografía y el uso de espacio y de modelos editoriales para registrar citas, bibliografía –lo cual se conoce como aparato crítico–; además, se puede trabajar con la ilustración de los textos producidos, en la medida en que la computadora facilita insertar imágenes diversas, fotografías, dibujos, etcétera.

Otra ventaja de usar la computadora es que el procesador de textos permite detectar algunos errores de ortografía y sintaxis.

En los procesos de escritura es esencial el modelado; o sea, antes de que el alumno escriba por sí solo un texto, es importante que participe en procesos de escritura colectiva o en equipos. Socializar la manera como un experto escribe determinado tipo de texto ayuda al aprendiz a desarrollar buenas estrategias de escritura.

Es fundamental que los docentes y los alumnos tengan conciencia de que escribir es un proceso que exige la ejecución de diversas etapas o fases.

### Fases del proceso de escritura

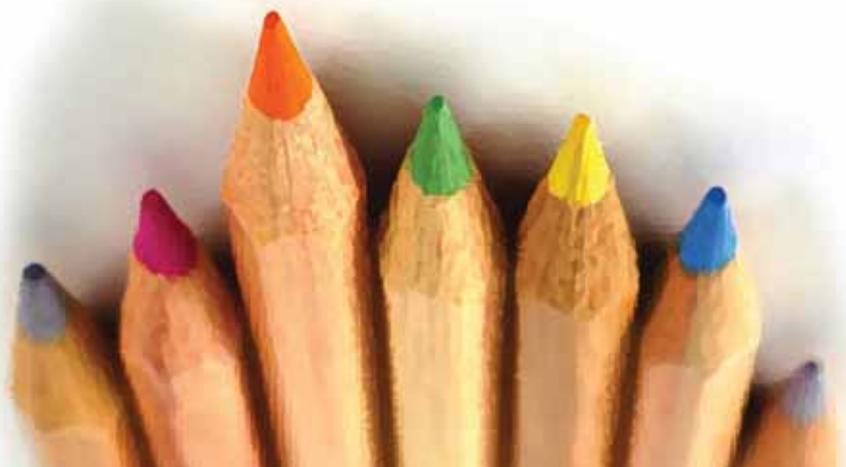
#### Planeación

- Determinar el propósito de la actividad de escritura *tipo de texto*; para qué, con qué propósito; para quién, con qué se va a escribir (procesador de textos, con hojas y lápiz, entre otros; cómo va a circular el escrito y qué canales o medios se usarán para darlo a conocer y cuándo).
- Buscar y seleccionar la información adecuada en varias fuentes por medio de entrevistas y de la lectura de materiales diversos.
- Organizar un mapa o esquema en el que se ubique la manera de desarrollar las ideas en función de la estructura prototípica del tipo de texto que se escribirá.

#### Realización de la redacción del escrito

- Puede ser en equipo, en parejas o de manera individual.
- Es importante contar con los materiales que puedan apoyar el proceso de escritura: diccionarios generales, de sinónimos, etcétera.

#### Revisión del escrito, corrección y edición final





## Adecuación pragmática

Una parte importante en la planeación de un escrito es tener una imagen del posible lector del texto que se va a escribir. Esta imagen del lector determina muchos aspectos de la escritura, a saber:

- Elección de las voces enunciativas apropiadas, según se quiera interpelar o dirigirse al interlocutor. Se podrá usar una manera enunciativa yo-tú, si el interlocutor es alguien familiar o cercano, por ejemplo: “Te escribo para decirte que la fiesta...”; pero se deberá optar por una relación enunciativa yo-usted, si el destinatario del escrito es desconocido o tiene una jerarquía más alta de quien escribe, por ejemplo: “Le escribo para informarle que la fiesta que se hará para...”

Voces enunciativas en los discursos: primera, segunda y tercera personas:

**Primera persona:** (Nosotros) Comemos mucho porque  
(Yo) Como mucho porque

**Segunda persona:** (Tú) Comes mucho porque  
(Usted) Come mucho porque  
(Ustedes) Comen mucho porque

**Tercera persona:** (Él, ella) Come mucho porque  
(Ellos, ellas) Comen mucho porque

- El tipo de léxico: más formal, menos formal, especializado o técnico, no especializado.
- La extensión del escrito y el nivel de los contenidos (familiares, especializados, complejos, etcétera).

- Los ejemplos con que se puede ilustrar algunos conceptos, etcétera.



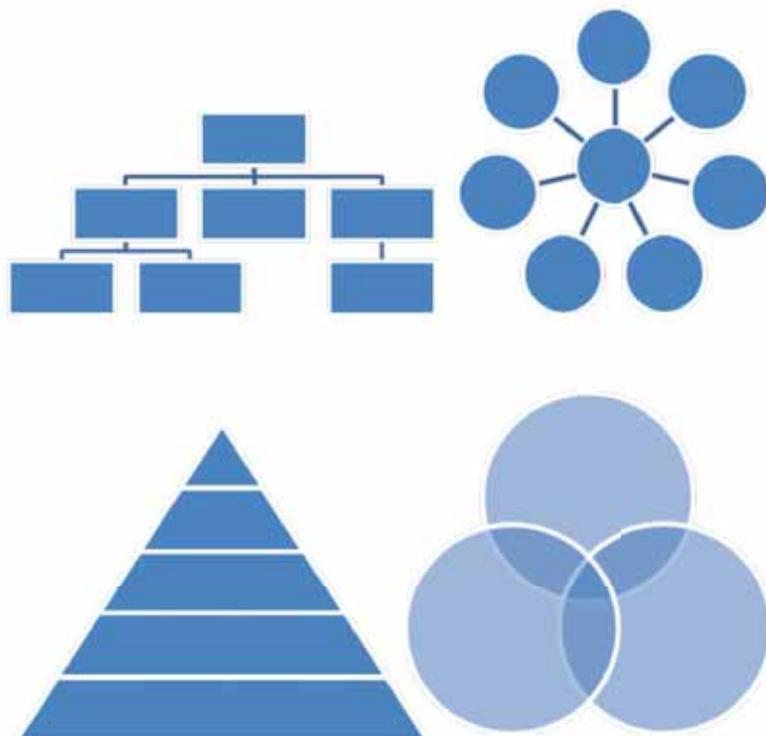
## La generación de ideas y la planeación de los textos

Para escribir un texto es muy importante saber de antemano qué se quiere expresar y tener un esquema de la manera como se ordenarán las ideas. Para generar ideas es básico contar con información suficiente acerca de lo que se va a escribir. Los alumnos necesitan tiempo, tanto para buscar, leer, valorar, comprender y seleccionar la información que usarán en su escrito, como para pensar de qué modo organizarán sus ideas. En este caso, deben conocer los posibles esquemas que pueden usar para ordenar la información que quieren exponer.

Por ejemplo, si la información que se desea exponer tiene una secuencia lineal:



o si la información hace referencia a ideas que presentan cierta jerarquía, definición-descripción o inclusión:



## Redacción de los textos

La escritura de un texto se facilita si se tiene a la vista el esquema en el cual se han ubicado las ideas y partes esenciales del escrito que se pretende hacer. Con el esquema a la vista, enseguida se ha de redactar y organizar los diferentes párrafos que darán cuerpo al escrito; también habrá que cuidar el uso de los conectores.

### *Tipos de párrafos*

El tratamiento de la información, cuando se escribe, se concreta en unidades tipográficas llamadas *párrafos*. Cada párrafo en la página escrita se distingue porque inicia con mayúscula y termina en un punto final, es decir, el párrafo siguiente empieza con una sangría –un espacio inicial en la línea. Véase el ejemplo de la página siguiente.



Se podrá apoyar a los alumnos para que construyan el concepto de párrafo, si después de leer un texto breve se les da la explicación de lo que es y se les muestra cuántos hay en el texto que acaban de leer.

### ¿Es un ave?, ¿es un insecto...?

Párrafo 1

→ Pájaros-mosca, chupamirtos, chuparrosas o colibríes. Así se les llama comúnmente a esas diminutas aves que vuelan tan rápido como las mariposas y que muchas veces no son más grandes que éstas.

Párrafo 2

→ Los colibríes y las flores hacen parejas perfectas. Los pajarillos se alimentan de néctar de las flores utilizando su pico largo y delgado, y a menudo descubren algún delicioso insecto escondido en el interior de la flor. A cambio de la comida, los colibríes transportan el polen de flor en flor.

Párrafo 3

→ Hay unas 300 especies de colibríes, y sólo habitan en América. Algunos, principalmente los de regiones templadas, viajan frecuentemente de un lugar a otro.

Estas avecillas tienen, por lo general, sólo 16 plumas grandes en cada ala. A pesar de su reducido tamaño, los colibríes saben defenderse muy bien. Si algún intruso intenta asaltar su nido, se lanzan contra él y lo distraen con su rápido vuelo hasta que el ladrón se marea y termina por huir.

También son curiosos y muy atrevidos. Se les ha visto detenerse a comer en ramos de flores que alguna persona llevaba en sus manos; a veces se meten en las casas y hasta llegan a construir sus nidos ahí.

Los colibríes eligen árboles rodeados de plantas con flores para hacer instalar sus nidos. Para ello utilizan fibras de plantas, líquenes y telarañas. Las hembras ponen casi siempre dos huevecillos del tamaño de un grano de café en cada nido.

Como estos pajarillos gastan mucha energía en sus rápidos vuelos necesitan consumir diariamente una cantidad de néctar mayor que su propio peso.

“¿Es un ave?, ¿es un insecto?” *La jornada niños*, en suplemento sabatino de *La Jornada*. México, año 4, núm. 166, sábado 28 de abril de 1990, p. 1.

**Total de párrafos en el texto: 7**

Hay diferentes *tipos de párrafos según sea el contenido que se exprese en ellos*. Este contenido también determina el uso de ciertas palabras o frases que van a funcionar como conectores o nexos entre las expresiones de las ideas. El uso de los conectores y marcadores que se usan en los párrafos tienen diferentes significados: pueden indicar que las ideas guardan cierta continuidad o que se oponen; pueden indicar una relación de causa-efecto, etcétera.

Tipo de párrafo	Definición	Ejemplos
De enumeración o secuencia.	Presenta una lista de características que describen una idea o hecho o una serie de pasos o fases que se siguen para alcanzar una meta. Al inicio puede aparecer una frase que determina esto.	<p>1. Jícama con chile:  <i>Primero</i> se pela la jícama, <i>luego</i> se corta en rebanadas y <i>al final</i> se le pone limón, sal y chile.</p> <p>2. La maleta <i>era</i> grande, de color café y estaba un poco maltratada.</p>
De comparación / contraste.	Indica similitudes o diferencias que existen entre dos o más objetos, conceptos o situaciones. Es importante tener muy claro qué se compara y cuáles son los elementos empleados para establecer dicha comparación. En comparaciones de similitud es frecuente encontrar expresiones como: “se parece a”, “es semejante a”. En las comparaciones de contraste se usan expresiones como: “por el contrario”, “en oposición a”, “a diferencia de...”	Los buenos gobernantes piensan en la gente que votó por ellos y se esfuerzan en trabajar para mejorar su calidad de vida; <i>por el contrario</i> , los malos gobernantes sólo piensan en aumentar los montos de dinero de sus cuentas bancarias personales.
De presentación, desarrollo o ampliación de un concepto.	Se plantea una idea o concepto mediante descripciones, ejemplos o argumentaciones que explican o ilustran el concepto principal.	“Un buen padre es alguien que permite hablar a sus hijos y los toma en cuenta; es alguien que no decide solo las cosas, sino que las pone a consideración de toda la familia”.
De causa / efecto.	Presenta, antes o después, las razones o la explicación que originaron un acontecimiento o situación.	Las familias democráticas pueden ser benéficas para la formación de los niños, <i>porque</i> en una familia ellos aprenden a participar en la toma de decisiones.

Tipo de párrafo	Definición	Ejemplos
De planteamiento de un problema y presentación de una posible solución.	Consta de dos partes: en la primera se plantea el problema y en la segunda se hace referencia a la solución. Asimismo, al principio puede plantear un punto de partida acerca de un tema, después una pregunta y al final la solución o respuesta.	<p>Cuando descubrimos que alguien es un mal amigo, entonces podemos decidir no realizar actividades con él, no hacerle caso ni permitir que se nos acerque.</p> <p>Se ha visto lo difícil que resulta combatir la contaminación del planeta. ¿Y cómo no va a ser difícil, si los industriales no están dispuestos a invertir para tratar los desechos que producen? Los gobernantes y los organismos internacionales deberían exigir a las industrias que contaminan y deterioran los recursos naturales que dejen de hacerlo.</p>
De resumen para reafirmar lo visto y enlazarlo con nueva información o para concluir un escrito.	Presenta frases como las siguientes: “como se indicó”, “como se vio en páginas anteriores”, “para concluir”, etcétera, con la intención de reforzar un contenido expuesto, pero de manera resumida.	<p>Como se dijo, hay que detener la contaminación de la Tierra.</p> <p>En resumen, si no detenemos los niveles de contaminación correremos el riesgo de sufrir graves consecuencias que pueden, incluso, acabar con nuestro planeta.</p>

### **Conectores: organización y relación de lo que se expresa en los textos**

Para desarrollar la comunicación oral o escrita, es necesario realizar *operaciones textuales*, las cuales sirven para indicar, por ejemplo, que dos ideas se oponen entre sí o que el texto se divide en varias partes o para señalar causas, efectos y comparaciones, etcétera. En esta clase de operaciones se utilizan palabras o conjuntos de palabras,

llamados *conectores* o *marcadores textuales*. A continuación se presentan algunos de los más utilizados, los cuales se pueden dar en forma de cuadros a los alumnos, para que los consulten cotidianamente cada vez que redacten un texto.

**Marcadores para iniciar la comunicación o empezar a exponer**

En primer lugar  
 El objetivo principal de  
 Hablaremos de  
 El tema que voy a tratar  
 Nos proponemos exponer



**Iniciar un tema nuevo**

En cuanto a  
 En relación con  
 Por lo que se refiere a  
 Otro punto es  
 El siguiente punto trata de



**Para añadir nuevas ideas y ordenar partes**

Primero	En primer lugar
En segundo lugar	Lo siguiente
Además	Del mismo modo
También	Al lado de
A su vez	Por una parte
Como se ha señalado	Por otra parte
Finalmente	Por último



**Marcadores de tiempo**

Actualmente	Al principio
Anteriormente	Más tarde
Luego	Entonces
Después	Posteriormente
En el pasado	En ese momento
Acto seguido	A continuación
Al mismo tiempo	



### Marcadores de lugar

Aquí, allí	Más lejos
Más allá	Enfrente
En otros lugares	Hasta aquí
Primero	A la derecha
El interior/exterior	A los lados

### Para hacer comparaciones

Así	Asimismo
De forma semejante	De igual forma
Igualmente	Del mismo modo
Así como	También
Esto es parecido a	Análogamente

### Para ejemplificar, detallar, o introducir partes dentro de otras

Por ejemplo	En efecto
Para ilustrar	En particular
En concreto	Como sucede con
En este caso encontramos	
Que consta de las siguientes partes	
En cuanto a	Por lo general
En segundo término	Dentro de esta
Al interior de	A su vez

### Para contrastar (para oponer, matizar o argumentar en contra)

Pero	Sin embargo
No obstante	Por contraste
En contraposición	Más bien
A pesar de eso	Aun así
Por otro lado	Por el contrario
En oposición	

**Para admitir o aceptar algo**

Sin duda	Seguramente
Naturalmente	Por supuesto que
Reconozco que	Es factible que
Creo que	Considero correcto
En cualquier caso podríamos aceptar que	
Por lo general	Aunque

**Para señalar los resultados o para indicar causa o consecuencia**

Por tanto	Como resultado
Por consiguiente	De aquí que
Razón por la cual	En cuanto a
A causa de	Gracias a que
Considerando que	Teniendo en cuenta que

**Para indicar finalidad u objetivo (explicar para qué se dice o hace algo)**

Para (que)  
 Con miras a  
 Con el fin de  
 Con el objetivo de  
 A fin de que  
 A fin y efecto de

**Para resumir, concluir o terminar**

Abreviando	En resumen
En pocas palabras	En conjunto
Globalmente	Brevemente
Hasta aquí	Finalmente
Entonces	En conclusión
Para acabar	En definitiva
Por último	

Se puede ayudar a los alumnos a escribir diferentes tipos de párrafos por medio de sencillos ejercicios que implican sentar las bases al usar esquemas.

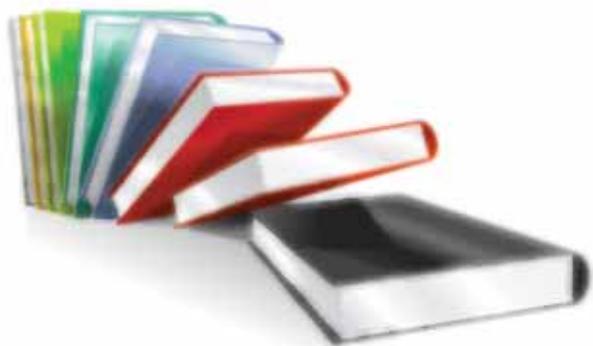
#### Para redactar párrafos de enumeración

¿Cómo es tu perro?

Mi perro es de color \_\_\_\_\_ de un tamaño \_\_\_\_\_, le gusta \_\_\_\_\_, ladra \_\_\_\_\_ y lo quiero mucho.

#### Para redactar párrafos de contraste

Mis amigos son \_\_\_\_\_ **aunque a veces** \_\_\_\_\_.



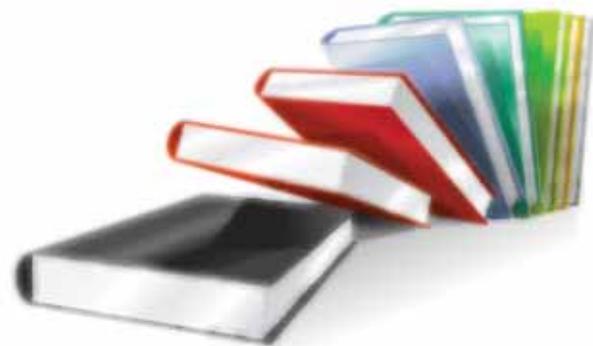
#### Para redactar párrafos de causa-efecto

En mi barrio la gente \_\_\_\_\_, **por eso** hay mucha basura en las calles.

#### Para redactar párrafos de planteamiento de problema-solución

En México hay mucha tala de árboles, pero esto se podría evitar si \_\_\_\_\_.

También se pueden leer textos para identificar el tipo de conectores que aparecen y la significación que tienen. Luego se puede dar a los alumnos un texto en el cual se han quitado los conectores, para que él escriba los que considere más apropiados según el sentido de la información dada.



Lectura y localización de conectores.



### Qué onda con la ciencia

El sonambulismo, o sea, caminar o hablar mientras se está durmiendo, es más común de lo que se piensa, sobre todo en niños menores de 12 años, **ya que** duermen más profundamente que los adultos. Cuando están sonámbulos se comportan **como** si estuvieran despiertos: se dirigen al baño o a la cocina sin tropezar. Los expertos calculan que entre 10 y 15 por ciento de los niños caminan ocasionalmente al estar dormidos, sin que ello signifique algún problema físico o emocional. Se dice que los sonámbulos caminan con los brazos extendidos y los ojos abiertos, **pero** en realidad no ven, pues están profundamente dormidos. Sólo hay que despertarlos cuando estén ante algún riesgo; **de lo contrario**, sólo hay que hablarles y convencerlos de que vuelvan a la cama.

"Qué onda con la ciencia". *La Jornada niños*, suplemento sabatino de *La Jornada*. México, D.F. Año ocho, núm. 369, sábado 2 de abril de 1994, p. 3.

Conector para continuar con el tema.

Conector para establecer una comparación.

Conector que se pone para expresar una idea opuesta a la anterior, para establecer un contraste.

Conector que se pone para expresar una idea opuesta a la anterior, para establecer un contraste.

Escribe los conectores que faltan para que el texto quede completo.

### El chicle

Sonia Buchahin

La costumbre de masticar chicle proviene de los antiguos indígenas mexicanos, y fue en el siglo pasado cuando se comercializó y difundió por todo el mundo.

El chicle, o tzictli en náhuatl, es una gomasresina que se extrae del tronco del chicozapote, árbol que crece en el sureste mexicano, en los estados de Chiapas y Quintana Roo.

En 1869 el estadounidense James Adams se dio cuenta de que esa goma resinosa podría ser un buen negocio, y experimentando de diversas formas confeccionó bolitas que llevó a vender a las tiendas.

Al ver que se vendía rápidamente, comenzó a importar chicle a Estados Unidos, donde alcanzó popularidad. \_\_\_\_\_ inventó una máquina para hacer tiras largas y delgadas que vendía a un centavo cada una. Se le añadió sabor a menta y para 1982 ya se comercializaba a gran escala.

La primera fábrica se instaló a finales del siglo XIX y se llamaba Adams Chewing Gum Company. \_\_\_\_\_ surgieron otras más; en la actualidad procesan chicle natural y sintético de varios sabores y hay un sinnúmero de presentaciones.

El natural se prepara con cera de candelilla, resina, aceite hi-

drogenado, carbonato de calcio, glucosa, azúcar y saborizantes, \_\_\_\_\_ que el sintético se elabora con derivados del petróleo.

El chicle se extrae en la época de lluvia. Se hace una incisión en el tronco, más o menos de un centímetro de profundidad, y la resina que brota se recolecta en una bolsa llamada chivo. \_\_\_\_\_ se expone al fuego hasta que adquiere consistencia pastosa, se vacía en moldes de madera (marquetas) y se empaca en costales de henequén.

La primera fuente de abastecimiento de las industrias chicleras sigue siendo la selva maya. El chicle también se ha empleado en la elaboración de otros productos, como adhesivos, barnices resistentes al agua y cables de conducción eléctrica.

Buchahin, Sonia. "El chicle", en *La Jornada niños*, suplemento sabatino de *La Jornada*. México, año seis, núm. 266, sábado 11 de abril de 1992, p. 1.

Mientras

Y luego

Más tarde

Después

## Coherencia y cohesión

Con el fin de que los alumnos desarrollen habilidades para escribir y corregir escritos (propios o de otros), deben conocer algunos conceptos y entender cómo funcionan en el texto escrito. A continuación se verán algunos de ellos.

La coherencia y la cohesión son las propiedades textuales que permiten que las ideas expuestas se entiendan con claridad:

- **Coherencia:** se dice que un escrito es coherente cuando las ideas expuestas en él guardan cierta relación entre ellas para hacerlo entendible. La coherencia es la propiedad de los discursos para establecer relaciones de significado entre todas sus unidades para su mejor comprensión. Se relaciona más con los aspectos semánticos de los textos, es decir, con el tipo de ideas que se expresan y el tipo de relación que se va tejiendo entre ellas. Para que un texto sea coherente es importante considerar que, según sea el tipo de texto, es el tipo de mundo que se puede actualizar en ellos: si se trata de una fábula, se podrá escribir un texto en el cual los animales hablen y actúen como humanos; si se trata de un relato histórico, sólo se podrán mencionar sucesos y hechos ocurridos en determinada época y lugar, etcétera. También es importante usar los conectores o marcadores discursivos que van a indicar el tipo de relación entre las ideas y los signos de puntuación, porque son elementos que indican también la relación entre ideas e incluso cuándo una de ellas se da por terminada.
- **Cohesión:** es más un fenómeno textual vinculado con la manera gramatical de estructurar las ideas; por ejemplo, para que

éstas se entiendan mejor es necesario cuidar la concordancia y el orden de las palabras en las frases u oraciones, con el fin de que se expresen de manera ordenada y completa, así como la ortografía y la acentuación gráfica. Existe cohesión en un texto cuando la unión de las palabras es la adecuada en relación con sus funciones gramaticales y significados. Hay cohesión cuando se respeta la concordancia entre género y número en el caso de la relación entre artículos, sustantivos y adjetivos; cuando hay concordancia en número y persona en el caso de la relación entre sujeto y verbo y cuando se respeta el orden gramatical de los elementos de la oración: sujeto, verbo y complemento. La cohesión contribuye a que el texto sea coherente.

Si los alumnos tienen problemas de coherencia y cohesión cuando escriben se puede...

*Pedir que ordenen textos desordenados y justifiquen o den razones de por qué los ordenaron como lo proponen, en función de dar explicaciones apoyadas en elementos que aparecen en los textos, tipo de conectores, referencias a sustantivos utilizados anteriormente, etcétera. Por ejemplo, se puede pedir que ordenen textos como el siguiente:*



○ La abuela, que era muy sabia, sonreía segura de que sus nietas contarían la historia del añil, el caracol y la cochinilla.

### ○ **Tres colorantes prehispánicos**

○ Viajaron al pueblo de Niltepec, donde los zapotecas cultivan el añil, planta cuyas semillas se siembran en abril. Obtener el colorante es muy laborioso. Se utilizan pilas escalonadas comunicadas entre sí. En la primera se dejan reposar las hierbas en agua, hasta que fermentan y toman un color amarillo-verdoso. En la segunda pila se le pone el fruto del árbol guya-vere o cal para que cuaje, y se bate fuertemente. Al agitarse y con el aire, el suero toma un color verde-azuloso. Al pasar a la tercera pila y asentarse, el color se vuelve azul. En la cuarta, se tira el agua y los residuos escurridos se echan en canastas. De las canastas, el añil se vacía en costales o en mantas de algodón, que se sujetan a unos troncos, y allí se deja unas doce horas para que acabe de soltar el agua. Ya seco, se guarda en barriles de madera.

○ Finalmente, llegaron a San Mateo del Mar, donde, maravillada, la más pequeña aprendió que el color morado se saca de un caracol. El caracol púrpura, que vive adherido a las rocas en la costa del Pacífico. Para conseguir el colorante, los indígenas le soplan al caracol sacándole el agua de mar; luego le ponen saliva y lo pellizcan suavemente, hasta que suelta una espuma lechosa. Los artesanos llevan consigo madejas de hilo de algodón y hacen gotear el líquido directamente al hilo. Después colocan el caracol en alguna grieta de las rocas y lo remojan con agua para que se recupere. Con hilo de caracol, las mujeres huaves tejen sus prendas ceremoniales: servilletas, manteles, enaguas y huipiles de boda.

○ Éstas eran tres hermanas, a las que su abuela regaló trajes indígenas. El de la mayor tenía una enagua azul, el de la segunda la tenía roja y la de la más pequeña era una enagua de caracolillo morada. La abuela les contó que habían sido teñidas con colorantes de origen prehispánico y decidió llevarlas a Oaxaca, donde todavía se acostumbra usar los tintes naturales.

○ Cuando llegaron a Amatengo y su abuela les mostró las cochinillas, apenas si podían creer que de esos pequeños insectos hubiera salido el color grana de sus enaguas. Las cochinillas son grises y están cubiertas de un polvo blanco; las hembras son las que producen el colorante. Los machos, una vez crecidos, hacen un capullo y se transforman en palomillas.

○ Beatriz de María y Campos Castelló, *Tres colorantes prehispánicos*, México, SEP, 1990. (Adaptación.)

Pedir que ordenen mejor las ideas de las oraciones, que las completen o que identifiquen errores de concordancia.

### Actividades

Junto con otro compañero, corrige los errores de las siguientes expresiones para que las ideas queden más completas y ordenadas (coherencia) de acuerdo con la observación que se hace. Escríbelas en tu cuaderno:

- Una llamada a los comerciantes del presidente.
- (Se quiere decir que el presidente llamó a los comerciantes.)
- La casa, que es un lugar muy especial.
- (La oración está cortada; para completarla escribe un verbo y un complemento.)
- Jacinta y Manuel entraron corriendo al salón de las computadoras porque ya era muy tarde.
- (Las ideas se pueden ordenar mejor: quiénes entraron, cómo, a dónde y por qué.)

Corrige oralmente los errores de concordancia en las expresiones siguientes:

- Las tortas que vende Cheli se prepara con mucho queso.
- Todo el mundo en la escuela corrieron a bailar en cuanto escucharon la música.
- La población de la ciudad cercana salieron asustados de sus casas después de escuchar los truenos.

### Puntuación

La comunicación que se realiza por medio de la lengua escrita requiere signos de puntuación, los cuales regulan lo siguiente:

- La coherencia del texto.
- El significado de palabras y expresiones más amplias.
- La distinción entre las partes diferentes de la expresión.
- Las pausas y los ritmos de la expresión.
- La entonación de las palabras y oraciones.

Los signos de puntuación son los siguientes:

Coma: { , }

Punto y coma: { ; }

Dos puntos: { : }

Punto: { . }

Puntos suspensivos: { ... }

Comillas: { " " }

Raya (guión largo): { – }

Guión: { - }

Interrogación: { ¿? }

Admiración: { ¡! }

Paréntesis: ( )

Corchetes: [ ]

Qué se puede hacer para que los alumnos manejen convencionalmente los signos de puntuación.

Inferir los usos de los signos a partir de observar y analizar, con ayuda del maestro, cómo se usan en diversos textos.

Ejemplo:

**Alimentos**

La Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, mejor conocida como FAO, informó que este año la producción mundial de cereales será igual al consumo si es que las condiciones climáticas siguen siendo buenas. Esto significa que por primera vez en varios años se va a producir la misma cantidad de cereales que se van a consumir, y se espera que las mejores cosechas se logren en América del Norte, la Unión Soviética, Europa y Asia. Sin embargo, la FAO dijo también que en Etiopía y Sudán está comenzando la hambruna, mientras que si hay malas cosechas Angola y Mozambique sufrirán grave escasez de alimentos.

"Alimentos", en *La Jornada niños*, suplemento sabatino de *La Jornada*. México, año cuatro, núm. 163, sábado 7 de abril de 1990, p. 2.

Se usan comas para separar los elementos que se enumeran o forman una lista.

Se usa punto final porque el texto se ha terminado.

Las comas se usan para insertar una frase que añade o especifica información.

Se usa el punto y seguido para separar una idea de otra.

Se usa la coma para hacer énfasis en la función del conector: lo que sigue es una idea opuesta a la anterior.

Dar a conocer algunas funciones y usos de los signos (en este nivel se dan a conocer las funciones básicas) y luego pedir que los alumnos las reconozcan en algunos textos para que los maestros puedan orientar mejor a sus estudiantes.

**Los signos de puntuación y sus funciones**

Signo	Funciones	Ejemplos
Coma	a) Enumerar elementos de una misma clase: letras, números, palabras, frases y oraciones.	Un perro, un gato, un loro, gallinas <b>y</b> un conejo (vivimos en el “Arca de Noé”).
	b) Introducir o insertar una frase que amplía, especifica o explica con más detalle algo.	La casa, <i>que era de mi amiga</i> , estaba llena de sol y muy limpia.
Punto y coma	a) Separar enumeraciones de objetos de diferente tipo.	...la herramienta, la llanta, las señales rojas; la comida, el mantel, los platos; la red, la pelota, la canasta; el pan, el jamón, los chiles, etcétera. Ya compré todo lo que necesito.
	b) Cuando nuestra expresión es larga y empleamos palabras como <i>pero, mas, aunque, empero, sino, porque, por consiguiente, por lo tanto</i> , entre otras.	Hay mascotas muy educadas y pueden estar en casa sin causar problemas, <i>aunque</i> es posible que cuando se sientan agredidas puedan reaccionar de manera violenta.
Dos puntos: llaman la atención sobre lo que viene a continuación.	a) Después de expresiones como: <i>declara, dijo, propone, estimado cliente, querido hermano</i> , etcétera.	Carlos dijo: “Yo sólo sé que mañana es el examen”.
	b) Para indicar que viene una enumeración.	Él le <b>dice</b> a ella: –¡Ya me hiciste enojar! ¡No quiero escuchar tu voz! Esto es lo que debes hacer: saludar, platicar, comer, bailar, etcétera.
El punto	Establece una diferencia de sentido o un cambio de tema entre dos expresiones que estructuran un sentido completo según el contexto. En las obras de teatro indica que un personaje terminó lo que está diciendo.	La gente compraba bebidas frías. El calor, en esa hora, era muy intenso. Yo intentaba leer un libro.

Lenguaje escrito



## Para animar a escribir a los alumnos

Hay diferentes estrategias que se pueden usar en el salón de clases para animar a los alumnos a escribir y para apoyar el desarrollo de sus habilidades de escritura. A continuación se describirán sólo algunas que se consideran básicas.

### **Modelar la escritura de textos**

Se pueden llevar fotografías e imágenes de paisajes, de cosas, de escenas, que los alumnos observen para que luego hagan una descripción de lo aparecido ahí. Al principio los alumnos pueden dictar al maestro la descripción y ésta se puede redactar con ayuda de todo el grupo y el profesor; esta versión también se revisa y corrige de manera colectiva. Luego pueden hacerse ejercicios de escritura, revisión y corrección por parejas o equipos de tres alumnos y, finalmente, se pedirá al alumno una redacción individual.

Se puede proceder igual para redactar un cuento, una carta, un texto expositivo, una receta o una noticia: primero se debe escoger una situación que motive el proceso de escritura, por ejemplo, ver un documental y escribir las ideas o contenidos expuestos acerca del tema de éste; recuperar algún acontecimiento de interés y pensar en darlo a conocer a la comunidad escolar en forma de noticia, etcétera; *luego escribir y corregir el texto entre el maestro y los alumnos*; y posteriormente hacer ejercicios en equipos y al final permitir que el alumno lo haga solo.

Durante la realización de estas actividades los niños viven el proceso de escritura y se dan cuenta de *la importancia de los borradores de los escritos y de la manera como pueden corregir sus textos para mejorarlos*.

### **Escribir experiencias personales**

Cuando se pide a los alumnos que escriban en relación con alguna experiencia o suceso triste o alegre que recuerden o les haya impresionado mucho, seguramente podrán producir textos. En un primer momento de esta actividad es importante dejar que ellos escriban y expresen lo que vivieron y sintieron, sin que en ese momento se intervenga para corregir su trabajo de escritura. Los textos se pueden recuperar después para ayudarlos a reflexionar en algunos aspectos que pueden mejorarse para que sus ideas queden expresadas de manera más clara y el texto quede mejor organizado, visual como tipográficamente. Esta ayuda se dará de forma individualizada.

También se podrá escoger un texto para que, con el permiso del alumno que lo escribió, se pueda corregir en el grupo con la participación de los demás compañeros.

### **Dar esquemas**

Una manera de apoyar la escritura de textos diversos es establecer las bases para presentar esquemas, que los niños llenan de contenidos luego de que conozcan, a partir de lecturas, cuáles son las características prototípicas de los textos.

El siguiente ejemplo, con adaptaciones, fue tomado del *Libro de actividades de cuarto grado*, SEP, 1993:

Investiga alguna planta que haya en tu comunidad (puedes usar libros o preguntar a alguna persona de tu localidad). Luego escribe un pequeño texto acerca de lo que hayas encontrado.

LAS PLANTAS \_\_\_\_\_ Y SUS USOS

Características:

Dibujo de la planta o se puede pegar una seca:

Lugar donde crecen:

Parte o partes de la planta que usan los humanos:

Se usan para:

Texto escrito por:



**Revisión de los escritos**

Luego de escribir un texto, pero antes de darlo a leer a otros, es muy importante detenerse un momento para revisarlo y valorar las implicaciones o las posibles consecuencias que puede tener lo que ahí se

expresa o expone para quienes lo lean y para quien lo escribe; además, se debe estar consciente del tipo de ideas (ideología) comunicadas en el texto. Luego se deben corregir otros aspectos, como los que se señalan a continuación.

### Qué corregir del texto

Otro uso de la lectura como instrumento de aprendizaje en procesos de redacción se relaciona con aprender a leer los escritos propios o ajenos para corregirlos y mejorarlos. Todo lo expuesto ayuda a realizar esta tarea, ya que el escrito propio empieza a verse como uno más. Se puede aprender a ver los escritos propios como se ven otros, para valorar si las características que presentan contribuyen o no a lograr las metas de comunicación propuestas.

Daniel Cassany (1998) menciona que en la realización de esta actividad el alumno debe tener muy claro qué aspectos debe revisar en los textos; por ello, es importante elaborar cuadros que servirán como orientación para saber qué se debe ver en los textos y qué características deben presentar para considerarlos adecuados.

En el tercer ciclo se puede trabajar con cuadros como los que siguen para orientar este tipo de trabajo.

#### Errores que se deben corregir

Normativa.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ortografía.</li><li>• Sintaxis: orden de las ideas y expresiones: quién o qué, hace qué, dónde, cómo, para qué, etcétera.</li><li>• Léxico: formal, informal o preciso.</li></ul>
Cohesión y coherencia.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Puntuación.</li><li>• Nexos: marcadores textuales y conjunciones.</li><li>• Uso de pronombres y sinónimos.</li><li>• Otros: verbos, adjetivos, adverbios y orden de los elementos en la frase.</li><li>• Selección de la información, ideas claras y relevantes.</li><li>• Progresión de la información: orden lógico y temático.</li><li>• Estructura del texto: introducción, desarrollo, conclusión, etcétera.</li><li>• Estructura del párrafo.</li></ul>
Adecuación.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Selección de las palabras: variedad dialectal.</li><li>• Selección del registro: formal, informal; especializado, técnico, etcétera; objetivo e impersonal.</li><li>• Fórmulas y giros estilísticos según el tipo de comunicación.</li></ul>

Continuación

**Errores que se deben corregir**

Otros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición del texto en la hoja.</li> <li>• Tipografía o caligrafía.</li> <li>• Estilo.</li> <li>• Riqueza del léxico.</li> </ul>
--------	---

**Sugerencias de correcciones producto de una revisión**

De información.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambiar el enfoque del tema.</li> <li>• Añadir más información.</li> <li>• Ordenar la información.</li> <li>• Separar lo relevante de lo superfluo.</li> </ul>
De estructura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Separar todos los párrafos.</li> <li>• Destacar la idea central de cada párrafo.</li> <li>• Completar la idea del párrafo.</li> </ul>
De redacción.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recortar las frases muy largas.</li> <li>• Añadir los correctores adecuados.</li> <li>• Buscar el léxico preciso.</li> <li>• Evitar frases hechas.</li> <li>• Verificar acentos y ortografía.</li> <li>• Comprobar concordancia.</li> <li>• Verificar estructura de frases.</li> <li>• Cotejar signos de puntuación.</li> <li>• Evitar repeticiones léxicas.</li> </ul>

Los cuadros de las páginas 92, 93 y 94 se elaboraron a partir de las propuestas de Cassany (1998).

### Sugerencias de correcciones producto de una revisión

De presentación general.

- Revisar la imagen general del escrito.
- Verificar márgenes, títulos, etcétera.
- Se presentan los títulos según las normas: centrados, con mayúsculas y sin punto final ni subrayado.
- Los subtítulos se presentan al margen izquierdo, con mayúscula inicial, con o sin sangría.
- Los márgenes superior a inferior deben ser de 3 y 2.5 centímetros, respectivamente, y los laterales izquierdo y derecho con 3 y 2.5 centímetros, respectivamente.
- Las citas directas se marcan con comillas.
- Las citas mayores de cuatro líneas aparecen separadas del texto, con sangrías y a renglón cerrado.
- Todas las citas se acompañan siempre de sus referencias.
- La bibliografía debe presentarse con las referencias de las fuentes ordenadas alfabéticamente y a renglón seguido.

Para corregir textos es muy importante consultar diccionarios y gramáticas para resolver dudas acerca de las expresiones, los enlaces o los conectores que se pueden usar en ciertos momentos o resolver cuestiones referentes a la puntuación o la escritura de ciertas palabras con ortografía difícil.

Cuando se inicia al alumno en el trabajo de revisión y corrección de textos, se puede decidir concentrar el trabajo de revisión en sólo algunos aspectos cada vez. Luego será factible trabajar con todos los niveles y aspectos de la corrección. Por ejemplo, en un primer ejercicio de corrección sólo se puede revisar si las ideas son claras y están ordenadas; luego observar el uso de los signos de puntuación y del manejo de títulos y subtítulos, y en un tercer momento la ortografía de las palabras, si se puede usar alguna ilustración para acompañar el texto con el fin de que las ideas de éste se entiendan mejor, etcétera.

### Ejemplos de actividades que se pueden hacer de manera colectiva (maestro y alumnos) para modelar el trabajo de corrección

1. Corrección, en el grupo, de textos producidos por los alumnos para llamar su atención sobre los aspectos que podrían mejorarse. Se pueden usar preguntas para llamar la atención respecto a lo que se podría mejorar o cambiar y cómo se haría.

10- Una vez fuimos a Teotihuacan con mis papás y unos amigos, pero como hay una bajada grande de pasto yo la baje rapido y mi hermano quiso hacer lo mismo y se cayo a media bajada y entonces se fue de panza casi hasta ir a caer en unos nopales.

- ¿Qué título se puede poner al texto? y ¿dónde se podría escribir?
- ¿Dónde se podría poner; pero se ...?
- ¿Dónde hace falta poner una coma?
- ¿Está escrito el nombre de quien escribió el texto?, ¿en qué parte se pondría?
- ¿A qué palabras les faltan acentos gráficos?
- ¿Qué información adicional se podría escribir para que el suceso estuviera descrito de manera más completa?, ¿se podría escribir acerca de qué pasó después de que se cayó el hermano?, ¿en qué terminó el paseo?

2. Se puede trabajar en equipos o en el grupo, con textos marcados para hacer las correcciones necesarias.

Corrige el siguiente texto. Las fallas están señaladas. Con rojo están marcadas las palabras que tienen faltas de ortografía; con líneas \_\_\_ se señala donde hace falta usar algún signo de puntuación. Otras más se señalan con comentarios.

\_\_\_\_\_

Dentro de 10 años quiero seguir estudiando \_\_\_ casarme hasta los 25 años \_\_\_ tener dos hijos \_\_\_ una casa \_\_\_ bonita \_\_\_ elegante, .....

Disfrutar la vida a lo **maximo** no ser esterica \_\_\_\_\_ ser modesta y tener futu para mis hijos y que nunca me falte nada \_\_\_ ni a ellos ni a **mi** \_\_\_\_\_

Conocer un hombre que no tome ni fume y que no se **enojon** y ser feliz \_\_\_\_\_

*Poner un título centrado. Usar mayúsculas para escribirlo.*

*Mejor poner punto y aparte.*

*La palabra adecuada es "histórica".*

*Falta poner el nombre de la autora del texto.*

*Faltó dejar sangría.*

*Falta completar la palabra: futuro.*

*Faltó dejar una sangría, al inicio del párrafo.*

3. Una actividad muy productiva (en el sentido de que da buenos resultados) consiste en que el maestro señala los errores del texto producido por los alumnos pero no los corrige; a su vez, el alumno debe reflexionar en la naturaleza del error y buscar una solución para mejorar su escrito. La búsqueda de la naturaleza de la falla y de su corrección puede hacerse con el apoyo de otro compañero más experto (de tal forma que los textos se pueden corregir entre dos) o buscar información en libros (diccionarios diversos) o, si se agotan las posibilidades de búsqueda, preguntar al maestro. Un ejemplo de dicha propuesta se presenta a continuación.



### ¿PRINCESA O RANA?

Mucho se ha hablado de sapos que se convierten en príncipes, pero... ¿Habrá ranas que se convierten en princesas?, ¿También ellos sueñan con tener una mujer ideal?

Por años sabemos que que en los cuentos de hadas, lo más común es que las princesas sean las que se topan con un sapo, que resulta ser el hermano gemelo de Tom Cruise.

Y la verdad es que es bastante extraño imaginar que tal vez Juanito o Pedrito (o el susodicho en cuestión), salgan a visitar el estanque más cercano en busca de alguna rana y así poder besarla. Todo esto claro, con el fin de encontrar a su mujer ideal.

Por otro lado, toda relación existente entre los hombres y un anfibio, no se aleja mucho de la realidad. Creemos que solo las mujeres somos las dramáticas por excelencia y aunque no exista un hombre que no desee encontrar al equivalente de miss universo, no anda por ahí tratando de hallar una princesa azul (que por cierto suena bastante extraño).

Pero sucede que como seres humanos que son, también los hombres buscan a una ideal de mujer. Y esto no es todo, pues aunque andan saltando de charco en charco, en busca de «princesas embrujadas», muchas veces lo que encuentran son «brujas».

Por todo esto, ya lo de princesa es bastante raro y si lo analizamos, nos encontramos con que a primera vista podría pareceros que lo tenemos todo en nuestra contra cuando se trata de competir contra el estereotipo de una mujer maravilla. Y aunque esto suene angustia, muchas veces «la realidad supera a la fantasía así nismo ya lo dice un dicho an conocido: «los hombres las prefieren rubias, pero se quedan con las morenas», lo cual significa que no siempre sucede lo que uno espera, sino algo mejor, así que no podemos dar todo como perdido aun.

De tal forma que aunque en gustos se rompen géneros, en general casi todas deducimos Las «características» que debe tener una princesa, y no precisamente lo azul. Mujeres despampanantes, esculturales, o lo que es lo mismo voluptuosas, con sonrisa perfecta, simpatía desbordante y un sin fin de atributos es lo que buscan los hombres. ¡ah! Y como seña particular un cerebro del tamaño de un piñón que muchas veces realiza la misma función del mismo.

¡Genial! Tal vez tengamos esa sonrisa perfecta y por qué no, una gran simpatía pero ¡oh sorpresa! y lo demás.

Pero no podemos sentirnos como el monstruo de la laguna en vez de ranas, tan solo por esto, ya que no solo depende de las mujeres. Y con esto puedo hacer referencia al denominado «caso de los niños ciegos». Pero no están ciegos porque sus ojos no vean, sino porque no tienen la capacidad de distinguir a su princesa azul ni a 3 cm de distancia. De vez en cuando se llegan a presentar uno de estos especímenes y es lo que comúnmente podemos llamar como un sapo defectuoso. Y lo defectuoso es porque por mucho que lo beses su sistema de conversión está atacado y no puede transformarse en un príncipe.

El punto es que en realidad, si tanto hombres como mujeres no estuviéramos empeñados en buscar a nuestros príncipes y princesas azules, sería una vida bastante aburrida y perderíamos el encanto de besar tantos sapos en busca del auténtico, además claro, nos conformaríamos con lo primero que se cruza en nuestro camino, que una vez mas sigue muy cerca de la realidad, ya que en lugar de un príncipe, encontramos un pitufo, que con otro estilo no deja de ser azul.

Cassany (1998) propone que cuando se revisan escritos y las indicaciones para mejorarlos no son lo suficientemente claras, no se orienta en realidad al escritor. El uso generalizado de frases como “no se entiende, vuelve a escribirlo”, “no me gustó”, “cuida la ortografía”, etcétera, no ayuda. *Es mejor señalar puntual y específicamente los problemas, por ejemplo: “Revisa el uso de los signos de puntuación en este párrafo”, “quita palabras que están de más en esta parte”, “podrás ampliar la definición si añades otras dos características”, etcétera.* Cabe recordar que no es necesario corregir todo en una sola revisión, sino es mejor corregir en un primer momento algunos aspectos para que el alumno los comprenda. Siempre puede haber otros momentos para seguir revisando un escrito y aprender cómo corregir otros aspectos.





# 7. La evaluación y la metacognición

Otra exigencia derivada de las metas educativas actuales es aprender a regular los propios procesos de aprendizaje, es decir, propiciar que los alumnos desarrollen capacidades metacognitivas.

La metacognición es la capacidad que permite regular el propio aprendizaje, la actividad propia y la de otros en función del conocimiento que se ha logrado construir acerca de cómo realizar un proceso o una actividad. La metacognición facilita planificar las estrategias que se han de utilizar para llevar a cabo un proceso según ciertas metas y controlar y evaluar el proceso con el fin de detectar posibles fallas para buscar luego cómo superarlas.

Favorecer procesos de reflexión para que los alumnos sean conscientes del tipo de actividades (estrategias) utilizadas para leer o escribir diferentes tipos de texto, identificar qué tipo de estrategias son las más adecuadas en función de las metas de lectura o escritura propuestas y autoevaluarse constantemente como lectores y escritores contribuye a estimular la metacognición.

Para desarrollar la metacognición de los alumnos también es importante lo que sigue:

- Que fijen o tengan claro *el propósito o meta de la tarea de lectura o de escritura*. Se leerá cualquier texto porque se compararán las ideas expuestas ahí por un autor con las leídas y que

corresponden a otro autor; se busca una información determinada para resolver algún problema, se desea conocer algo sobre un tema, se tomará el texto como modelo para luego escribir otro similar, etcétera; se escribirá una carta a un amigo para invitarlo a una fiesta o al director de la escuela para solicitar algún espacio, por mencionar algunos ejemplos.

- Que valoren el potencial de la relectura del texto, es decir, que sepan que el texto se puede leer varias veces con intenciones diferentes de búsqueda de información, o que pueden leer varias veces su escrito hasta sentirse satisfechos con lo comunicado en él.
- Discutir con ellos respecto al proceso de lectura o de escritura que han experimentado, para detectar los aciertos y las fallas de las actividades o estrategias que usaron y, por tanto, hacer una autoevaluación de su desempeño.
- Acostumbrar al alumno a externar su opinión referente al texto que leyó acerca de la calidad y claridad de los contenidos, el manejo del lenguaje, su formato, las ilustraciones, etcétera, o en relación con lo que él u otros escribieron.
- Permitir a los alumnos escoger y decidir qué estrategias usar en qué momentos y con qué fines.

## Importancia de las rúbricas o las listas de cotejo para revisar los escritos o las actividades de lectura

En el nuevo enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias es muy importante que la evaluación sea también un momento de aprendizaje y forme parte de las situaciones cotidianas que se deben desplegar en el aula para que los alumnos sean capaces de evaluar su desempeño, frente a la lectura o producción de textos diversos, con el fin de descubrir sus habilidades y deficiencias, en el entendido de que si conoce sus debilidades podrá buscar apoyo para superarlas, es decir, se puede convertir en un alumno autogestivo. Es esencial que la evaluación la puedan hacer el maestro y el alumno para que éste pueda identificar dónde necesita apoyo. Desde luego, para que el alumno llegue a ser experto en el uso de la evaluación como herramienta de aprendizaje, es necesario que el docente modele, antes, cómo se puede evaluar para retroalimentar los procesos de aprendizaje. Evaluar lo que hacen otros también es una experiencia que permite descubrir descubiertos propios o conocer estrategias para realizar ciertos procesos.

Una manera de hacer que los alumnos participen en los procesos de evaluación para favorecer aprendizajes es la elaboración y el uso de rúbricas.

### Qué es una rúbrica

Una rúbrica o lista de cotejo es una matriz de valoración que consiste en un listado de criterios específicos que permiten valorar el aprendizaje y el desarrollo de competencias y capacidades logrados

por el estudiante. Por lo general, estos criterios los establecen expertos; en consecuencia, las rúbricas puede elaborarlas el docente, pero también los alumnos cuando revisan y analizan trabajos o tareas realizados por expertos; así, con base en esta actividad y con el apoyo del docente, establecen los criterios para realizar ciertos productos o actividades. Propiciar que los alumnos hagan las rúbricas que han de orientar su trabajo es de suma importancia.

Las rúbricas, en resumen, facilitan el registro de la manera en que los estudiantes procesan, completan y desarrollan tareas sobre un tema en particular con los fines siguientes:

- Hacer énfasis en sus logros o habilidades.
- Dar apoyo y retroalimentación.
- Favorecer la autoevaluación y la autogestión.

En ese sentido, la rúbrica es una herramienta, entre otras, utilizada para guiar y evaluar el desempeño de los alumnos.

### Las rúbricas como herramientas de trabajo cotidiano

Cuando se trabaja con rúbricas para evaluar es muy frecuente pensar que sólo se deben elaborar y aplicar las que establecen los criterios para valorar un producto final con el fin de aprobar una materia. Pero las rúbricas se pueden usar cotidianamente y mediante ellas es factible orientar los procesos de elaboración de tareas, producción de textos, etcétera.

Como parte de las situaciones cotidianas dentro del aula, las rúbricas se pueden elaborar antes de la realización de alguna tarea o

trabajo para que los alumnos conozcan (tengan conciencia de) los criterios que se tomarán en cuenta para evaluar la actividad. De esta manera se puede mejorar la retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje y se facilita al docente calificar el desempeño del alumno.

## El uso de rúbricas y el desarrollo metacognitivo

Como en las rúbricas se especifican los criterios y los niveles de logro o desempeño en la realización de tareas diversas, también son instrumentos que permiten desarrollar habilidades metacognitivas en los alumnos.

La metacognición facilita planificar las estrategias que se han de utilizar para llevar a cabo un proceso según ciertas metas y controlar y evaluar el proceso con el fin de detectar posibles fallas para buscar luego cómo superarlas. Por ello, que los alumnos participen en la elaboración de rúbricas y las usen para realizar tareas diversas y para evaluarlas contribuye a desarrollar su metacognición y a mejorar su desempeño y la calidad de sus aprendizajes.

Las rúbricas favorecen el control de los procesos de aprendizaje y la reflexión referente a la calidad del desempeño, así como la posibilidad de que los alumnos revisen sus trabajos antes de entregarlos al maestro.

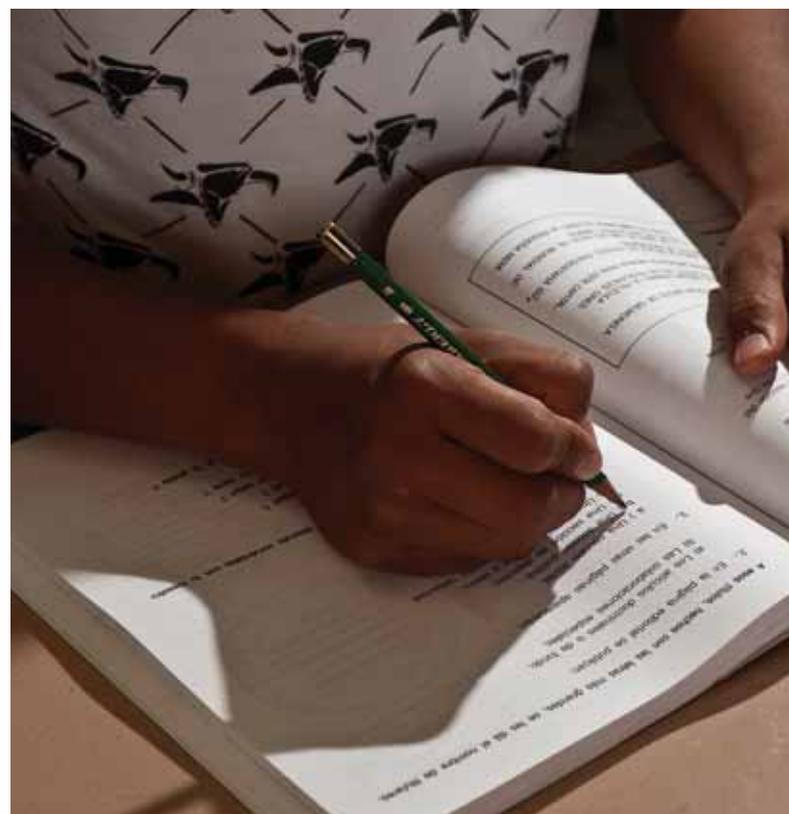


### Qué debe tener una rúbrica

Cuando se elabora una rúbrica es muy importante:

- Tener claro qué se quiere que aprendan los alumnos.

- Contar con una lista de los criterios o características que deben tener los buenos trabajos o desempeños.
- Establecer niveles de logro que describan la calidad de las construcciones y la movilización de saberes: conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Usar descriptores, o sea, describir la actividad en vez de utilizar adjetivos o frases calificativas.



Ejemplo de rúbrica que se hizo junto con los alumnos.  
Presentación oral de un tema.

Aspectos	Excelente (10)	Bien (8)	Requiere mejora (6)	Observaciones (lo que faltó)
Preparación del tema.	Desarrolla todos los puntos relacionados con un tema.	No desarrolla todos los aspectos relacionados con un tema.	Desarrolla puntos diversos de diferentes temas pero no logra integrarlos.	
Claridad en la exposición.	Exposición ordenada de los principales puntos del tema, uso de ejemplos y analogías para hacer más entendible lo que se expone.	Exposición de los puntos del tema, pero sin usar ejemplos ni analogías.	Exposición sin orden de los puntos del tema; pero no se usaron ejemplos para facilitar la comprensión de las ideas.	
Uso de materiales de apoyo.	Se usaron diapositivas con imágenes y texto.	Las diapositivas sólo tenían texto.	Las diapositivas estaban saturadas de texto que sólo se leía.	
Capacidad para responder a las preguntas y favorecer la discusión.	Se dieron respuestas breves, que se entendían, y se animó a todos a participar en la discusión.	No se dio respuesta a todo lo que se preguntó, ni se favoreció la discusión.	Las respuestas no fueron comprensibles o no se dieron, ni se favoreció la participación de todos en la discusión.	

Indudablemente, el uso de rúbricas resulta muy adecuado para apoyar al alumno en la tarea de revisar sus producciones escritas. A continuación se presentan unos ejemplos.

Rúbrica para una reseña.

Aspecto	Sí	Medianamente (lo tiene, pero no está completo o no es adecuado)	No
Tiene un <i>título</i> (atractivo, claro, breve, rescata el tema general del texto).			
Tiene el nombre del <i>autor o de los autores</i> de la reseña (inmediatamente después del título o al final de la reseña).			
Aparecen algunos <i>datos biográficos del autor del texto que se reseña o se dan algunos datos generales acerca del texto que se reseña</i> (género, época en que se escribió, si forma parte de una colección o serie, etcétera [elemento opcional]).			
<i>Se da a conocer un resumen</i> de contenido que se trata en el texto para resaltar lo que puede ser de interés para un lector, pero no se cuenta o dice todo ni mucho menos cuál es el final.			
Se expresan <i>opiniones personales sobre el texto leído y se argumentan o dan razones</i> (se menciona si se recomienda o no su lectura y por qué, qué nos gustó de él, etcétera).			
<i>Se escriben algunas frases para motivar a leer el texto.</i>			

Para redactar una carta.

Revisa que tenga...	No lo tiene	Lo tiene, pero no está completo o no es adecuado	Sí lo tiene y es adecuado
Un tratamiento claro del asunto de la carta, de modo que se entiendan su contenido y su propósito.			
De manera ordenada todas sus partes: fecha, asunto, expresiones adecuadas para mencionar al destinatario, cuerpo de la carta expresiones de entrada, antecedentes del asunto, asunto o propósito –solicitud, reclamo, envío, etcétera– y despedida, así como firma y nombre del emisor de la carta.			
Diseño gráfico que facilita y/o agiliza su lectura márgenes, sangrías, encabezados, letras mayúsculas, cursivas, negritas, etcétera.			
<i>Redacción y ortografía correctas.</i>			

Al inicio de cualquier tarea o actividad, es importante que el maestro o maestra informe a los niños acerca de los elementos o aspectos que se van a evaluar. Lo evaluable y los criterios que se tomarán en cuenta para estimar las actividades, también se pueden establecer entre los docentes y los niños. De esta manera, la evaluación será una herramienta más de aprendizaje. Hacer listas con los aspectos por evaluar y tenerlas a la vista de los alumnos permitirá que éstos regulen mejor sus actividades y esfuerzos y puedan revisar lo que hicieron y cómo lo hicieron. En este sentido, la evaluación se

convierte en una herramienta más de aprendizaje y ayuda a que el alumno sea más autónomo y autogestivo, conforme identifique lo que no puede hacer bien aún y pedir apoyo a su maestra o maestro para mejorar su desempeño.

*Si la evaluación se hace con cuestionarios o ejercicios, siempre deberán revisarse los resultados o las respuestas en el salón, con los niños, para que éstos identifiquen cuál era la respuesta esperada y en qué se equivocaron.*

## 8. Reflexiones sobre la extraedad

*¿Cómo se vuelve uno lector?*

*[...] Cuando se ha nacido en un medio pobre, aun cuando se haya recibido alfabetización, los obstáculos, los tabúes, pueden ser múltiples: pocos libros en el hogar, la idea de que eso no es para uno, la preferencia que se les da a las actividades de grupo sobre estos placeres "egoístas", las dudas respecto a la "utilidad" de esta actividad, la dificultad de acceso al lenguaje narrativo, todo puede unirse para disuadirlo a uno de leer. A esto se agrega que, si se trata de un muchacho, los amigos ponen un estigma sobre el que practica esta actividad "afeminada", "burguesa", que para ellos se asocia con el trabajo escolar. Sin embargo, los determinismos sociales no son absolutos [...]*

—MICHÈLE PETIT (1999, p. 144)

En este apartado se llama la atención sobre tres aspectos que se consideran centrales: la concepción que se tiene de los alumnos y de su capacidad de aprendizaje; la importancia de la lectura y la escritura en la construcción de proyectos de vida, y la ventaja de trabajar y convivir en ambientes colaborativos.

A lo largo de todos los apartados anteriores se han realizado reflexiones sobre qué se puede hacer para desarrollar las competencias de lectura y escritura de los alumnos del tercer ciclo. Detrás de las diversas propuestas está la concepción de que todos ellos, incluyendo los que están en situación de extraedad, tienen una buena capacidad para construir conocimiento y de que es a la escuela a la que

le corresponde generar ambientes y situaciones en donde puedan tener oportunidades variadas para ponerla en juego.

Las diferencias que pueden darse entre los alumnos en situación de extraedad y otros tienen su origen más en el entorno social que en las capacidades de los propios niños. Por eso es muy importante conocer cuáles son las **experiencias previas** que tienen estos alumnos en relación con las competencias que se tratan de desarrollar. Si el maestro conoce cuál es el entorno *letrado* del niño joven, cuál es la cultura escrita con la que está familiarizado (qué material escrito circula y para qué se usan la escritura y la lectura) y detecta que éste no es el más adecuado para construir conocimientos sobre la lengua escrita, entonces deberá diseñar situaciones de aprendizaje en donde se tenga que realizar prácticas de lectura y escritura deseables que pueden enriquecer las construcciones de los alumnos. Por eso, como ya se ha señalado de manera reiterada, se debe propiciar, en la escuela, prácticas de lectura y escritura variadas.

Los alumnos en situación de extraedad, en muchos contextos, son niños que trabajan: a veces vendiendo periódicos, a veces ayudando en casa, en el campo o en comercios. Esta condición les puede aportar experiencias valiosas que el maestro no siempre reconoce y aprovecha para impulsar, en ellos, un buen desarrollo cognitivo y la formación de una autoestima sana. Es muy importante que los

alumnos en situación de extraedad sean apoyados por otros compañeros, pero también es deseable que sientan que pueden ayudar, que son poseedores de habilidades y conocimientos que algunos otros no tienen. El maestro debe favorecer construcciones relacionadas con el hecho de que “nadie lo sabe todo”, pero sí “todos sabemos algo”. Las actividades de lectura y escritura apoyan estas construcciones, cuando se permite que, en diversas circunstancias, los alumnos en situación de extraedad hagan aportes desde lo que saben o conocen con base en su experiencia laboral o cultural (muchos son artesanos y saben cómo elaborar diversos objetos, por ejemplo; o, además del español, hablan alguna lengua indígena).

Por otra parte, la mayoría de los alumnos en situación de extraedad vive en condiciones difíciles y, a su corta edad, ha pasado ya por experiencias dramáticas, y si en la escuela se mantienen los mismos esquemas de maltrato (frecuentemente verbal) que enfrentan en el mundo de “afuera”, los docentes estamos propiciando su expulsión y su fracaso escolar. Pero si en la escuela se puede aprender que la solidaridad existe, que es posible la ayuda desinteresada y que puede haber otras realidades mejores, entonces se estará contribuyendo al mejoramiento de un ser humano. Las vivencias que el alumno tenga en la clase y en la escuela son cruciales en este sentido. La escuela es un medio idóneo para permitir a los alumnos, en situación de extraedad, sentirse valorados porque en ella el lenguaje puede usarse para animarlos, reconocerlos y ayudarlos a acercarse a otras realidades que les permitan dimensionar mejor las diversas situaciones que viven. La lectura, por ejemplo, es una herramienta que permite observar y ser parte de otras realidades.

La antropóloga Michèle Petit (1999: 31) presenta el testimonio de un joven que menciona lo siguiente: “La lectura para mí no es una

diversión, es algo que me construye. La biblioteca me dio la posibilidad de imaginar películas, mis propias películas, como si fuera un realizador [...]”. Este testimonio –entre otros– apoya las siguientes afirmaciones, que menciona la autora citada, y con las que se está de acuerdo:

- Es por medio de la intersubjetividad como nos constituimos los seres humanos; sólo en contacto con otras personas nos podemos ver mejor a nosotros mismos y cuando leemos entramos en contacto con otra subjetividad que ha tenido y reporta otras experiencias, que mira el mundo de una manera diferente.
- El lector, cuando lee, se acerca a otras subjetividades, pero este acercamiento no es pasivo. El lector “no es un página en blanco donde se imprime el texto”; el lector, como sujeto activo, introduce su fantasía entre líneas, la entrelaza con la del autor. Las palabras del autor hacen surgir palabras en el lector y lo ayudan a construir un texto y una mirada propios.

Si en clase se leen biografías de personajes con los que estos niños puedan identificarse, si se leen narraciones en donde se plantean situaciones muy diferentes a las que estos alumnos viven (por ejemplo, relatos en donde no hay violencia ni maltrato, en donde los personajes pueden convivir con armonía, en donde los valores son todo lo opuesto a los elementos negativos del entorno del alumno) o se leen textos sobre experimentos y descubrimientos, no hay duda de que se puede impactar de manera positiva en la conformación de su imaginario y de su personalidad.

De ahí la importancia de que el maestro escoja y lea en voz alta y en la clase, textos cuyos contenidos puedan enriquecer los imagi-

narios de los alumnos. En este sentido, el trabajo del docente en la selección de textos y en la animación de sus alumnos para leer (solos o con ayuda) es muy importante, como también lo es permitir que los mismos estudiantes decidan qué quieren leer y cuándo. Este último punto es de vital importancia en el tercer ciclo. Los alumnos en situación de extraedad deben ganar autonomía como lectores. Si bien es cierto que el maestro es un mediador de la lectura, es cierto que cuando los niños y jóvenes disfrutan leer o escribir también pueden serlo. En múltiples ocasiones, cuando esto ocurre (y es lo deseable), los niños y jóvenes son excelentes animadores de lectura en su casa, son buenos mediadores para sus hermanos o para algunos compañeros de la escuela. Incluso se dan casos en los que son ellos quienes recomiendan a los profesores cuentos, novelas o libros que han leído y que de alguna manera los han impresionado.

También la escritura, para todos, pero en particular para los niños en situación de extraedad puede convertirse en un medio terapéutico y de reflexión. Si como un ejercicio escolar se pide que los alumnos cuenten o escriban algunas experiencias (ya sean tristes, alegres o de la vida cotidiana) que ya han tenido o que expresen cómo les gustaría estar, esta actividad exigirá hacer el esfuerzo de objetivar una

situación, es decir, de tener la oportunidad de hacerse consciente, de reflexionar en lo que se ha vivido o lo que se desea vivir. Y nada mejor para tener un proyecto de vida que acostumbrarse a reflexionar y a hacerse consciente de lo que se vive y por qué. Por otra parte, dar la voz a estos alumnos permitirá a los maestros conocerlos mejor.

Finalmente, es fundamental que los docentes experimenten y propicien la delegación de responsabilidades. Dar voz a sus alumnos, permitir que ellos también participen en su propia educación y se conviertan en apoyos, en tutores, de otros alumnos es muy estimulante para todos.

Convivir en ambientes en donde todos se ayudan, en donde todos están preocupados por los otros, en donde todos están interesados en llegar a la misma meta es muy gratificante y ayuda a construir sentimientos de confianza en uno mismo y en otros, porque conocer no está desligado del mundo afectivo, cuando se tiene y se les da confianza a los alumnos; cuando se les deja decir y hacer ocurren cosas maravillosas. Este tipo de ambiente debe existir en los contextos educativos en los que se atiende a alumnos en situación de extraedad, en donde la socialización de saberes es algo cotidiano y donde se da naturalmente la colaboración, pues definitivamente se aprende más y mejor.



# 9. Recomendaciones finales

Apoyar el desarrollo de competencias letradas implica lo siguiente:

- Trabajar con textos y situaciones de lectura y escritura reales.
- Analizar los contextos en los que se producen los textos para identificar sus funciones, sus propósitos, los intereses y la ideología del emisor.
- Desarrollar en el aula prácticas letradas auténticas: escribir una carta con un propósito definido (solicitar algo, hacer una reclamación, etcétera); buscar en internet información para visitar algún museo, comparar dos o tres noticias para tener una mejor idea de lo que ocurrió en determinado lugar, entre otras acciones.
- Trabajar con varios textos para contrastar la información contenida en ellos, con la idea de aprender a no quedarse con una sola opinión.
- Buscar inconsistencias en los textos y a descubrir las mentiras y posibles manipulaciones. Valorar las fuentes (identificar quiénes son los emisores y saber, tanto si son expertos o no en el tema que tratan, como a qué grupo pertenecen y qué tipo de ideología apoya sus textos) para no hacer una lectura ingenua.

Sabemos que se alfabetiza mejor:

- Cuando se permite interpretar y producir una diversidad de textos.
- Cuando se estimulan diversos tipos de situaciones de interacción con la lengua escrita.
- Cuando se enfrenta la diversidad de propósitos comunicativos y de situaciones funcionales vinculadas con la escritura.
- Cuando se conoce la diversidad de problemas que se deben enfrentar al producir un mensaje escrito (problemas de graficación, de organización espacial, de ortografía de palabras, de puntuación, de selección y organización léxica, de organización textual, entre otros).
- Cuando se crean espacios para asumir diversas posiciones enunciativas delante del texto (autor, corrector, comentarista, evaluador, actor, etcétera).
- Cuando, finalmente, se asume que la diversidad de las experiencias de los alumnos permite enriquecer la interpretación de un texto [...]; cuando asumimos que los niños piensan acerca de la escritura (y no todos piensan lo mismo al mismo tiempo).

FERREIRO, 2001: 85.

Si se quiere que los alumnos desarrollen sus capacidades para expresarse oralmente y por escrito, se les deben dar múltiples oportunidades para que hablen, expongan sus ideas, escriban y lean, etcétera, y lo hagan con gusto, sin miedo. Los docentes deben propiciar relaciones afectivas y situaciones para que ello ocurra. *Es muy importante dar la palabra a los alumnos, permitir que externen sus dudas, tengan intercambios comunicativos entre ellos y socialicen sus opiniones y las interpretaciones que hacen de diversos textos.*

*El uso de la lengua escrita en prácticas letradas incluye relaciones sociales, valores, actitudes y sentimientos.*

La preocupación del docente debe consistir en animar a los alumnos para que expresen sus ideas por escrito; no importa si al principio las palabras no se escriben convencionalmente o si no se usan signos de puntuación, pues esto se puede trabajar con ellos para mejorar sus escritos. Lo importante es que escriban y el maestro los apoye y anime para hacerlo. *Desarrollar las competencias expresivas y comunicativas de los alumnos va de la mano con hacer crecer su autoestima.*

Se debe hacer ver a los alumnos que *las preguntas son herramientas que propician allegarse de conocimientos*, así como desarrollar un ambiente en el aula en el que pregunten constantemente sin temor y sean capaces de plantearse sus preguntas frente a los textos que leen o ante las situaciones que viven en la escuela.

*Educar para leer y escribir, en un sentido pleno, es educar para usar el pensamiento, expresar las ideas propias, decidir, criticar, juzgar, discutir (en el sentido de adoptar una postura propia frente al pensamiento dicho o expresado por otros) y para tomar decisiones en las que se valoren sus consecuencias.*

# Bibliografía

- Bunge, Mario (consultado en abril de 2009). Información + evaluación = conocimiento <http://www.fundacionyuste.org/acciones/pliegos/contenidos.asp?id=23&s=6&LANG=ES>
- Beristáin, Helena (2001). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.
- Bruner, Jérôme (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Camps, Ana et al. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. España: Graó.
- Carlino, Paula (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco, Alma (2006). *Entre libros y estudiantes*. México: Paidós.
- Cassany, Daniel (1999). *Construir la escritura*. España: Paidós.
- (1998). *Reparar la escritura y didáctica de la corrección de lo escrito*. España: Graó.
- (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Madrid: Anagrama.
- (2004). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama. (Colección Argumentos.)
- (2006). *Tras las líneas*. Barcelona, Anagrama.
- (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- y otros (2009). *Para ser letrados*. España: Paidós.
- Castelló Montserrat y otros (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. España: Graó.
- Castillo Rojas, Alma Yolanda (2002). *Aprender a leer para escribir. Modos de comunicación y estructuración de textos*. México: Universidad de las Américas, Puebla.
- y otros (2006). *Contexto 1*. México: Ediciones SM.
- y otros (2007). *Contexto 2*. México: Ediciones SM.
- y otros (2008). *Contexto 3*. México: Ediciones SM.
- Conafe (2001). *Competencias. Preescolar comunitario. Primaria comunitaria*. México: Conafe.
- Condemarin, Mabel y Alejandra Medina (1998). *Lenguaje integrado II*. Chile, Ministerio de Educación.
- Coll, César (2004). *Redefinir lo básico en la educación básica. Cuadernos de pedagogía* núm. 339, octubre, pp. 80-84.
- Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio (comps.). (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.
- García Madruga, Juan A. (1995). Capítulo 5. Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal

- significativo, en Coll, César, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza Psicología. pp. 81-92.
- Hargreaves, Andy (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)*. Barcelona: Octaedro.
- Morin, Edgar (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México, Correo de la Unesco.
- Pellicer, Alejandra y Sofía Vernon (coords.). (2004). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM.
- Perrenoud, Philippe (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid, Morata.
- (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile, Dolmen.
- (2000). *Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?* Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra. Consultado en: [http://www.unige.ch/fapse/sse/teacher/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_26.html](http://www.unige.ch/fapse/sse/teacher/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html). 3 de enero 2007.
- Petit, Michèle (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- Sacristán Romero, Francisco (2006). "Leer para aprender". *Educación*, núm. 118, mayo-agosto. pp. 2-15.
- Sánchez Miguel, Emilio (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. España: Santillana.
- Serafini, María Teresa (1996). *Cómo redactar un tema*. México: Paidós.
- (1997). *Cómo se escribe*. México: Paidós.
- (1997). *Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual*. México: Paidós.
- SEP (2000). *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*. México: SEP (Programa nacional de actualización permanente).
- (1995). *Fichero. Actividades didácticas. Español quinto grado*. México: SEP.
- (1995 a). *Fichero. Actividades didácticas. Español sexto grado*. México: SEP.
- (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*. México: SEP.
- SEP (2009). *Programas de estudio 2009. Quinto grado. Educación básica. Primaria*. 2ª ed. México: SEP.
- (2008). *Programas de estudio 2009. Sexto grado. Educación básica. Primaria*. México: SEP.
- (2005). *Propuesta educativa multigrado*. México: SEP.
- (2004-2005). *Competencias para la educación primaria en el Distrito Federal*. México: SEP (SSEDF/DGOSE/CSEP).
- Smith, Frank (1983). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México, Trillas.
- Solé, I. y A. Teberosky (2001). "La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización. Una perspectiva psicológica", en C. Coll y A. Marchesi (comps.). *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Topping, Keith (2006). *Tutoría*. México: IBE-Unesco, Academia Internacional de Educación (INEE-Serie prácticas educativas No. 5). Disponible en: [http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Coediciones/Practicas\\_educativas/Tutoria/f\\_05.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Coediciones/Practicas_educativas/Tutoria/f_05.pdf)

- Unesco (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Información obtenida en <http://www.cndna.gov.ve/Internacionales/EducacionparaTodos>. 3 de enero de 2007.
- Van Dijk, Teun A. y Walter Kintsch (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Ynclán, Gabriela (comp.). (1997). *Una historia sin fin*. Crear y recrear textos. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Zavala, Virginia (2009). “La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura”, en Cassany Daniel y otros. *Para ser letrados*. España: Paidós, pp. 13-35.

