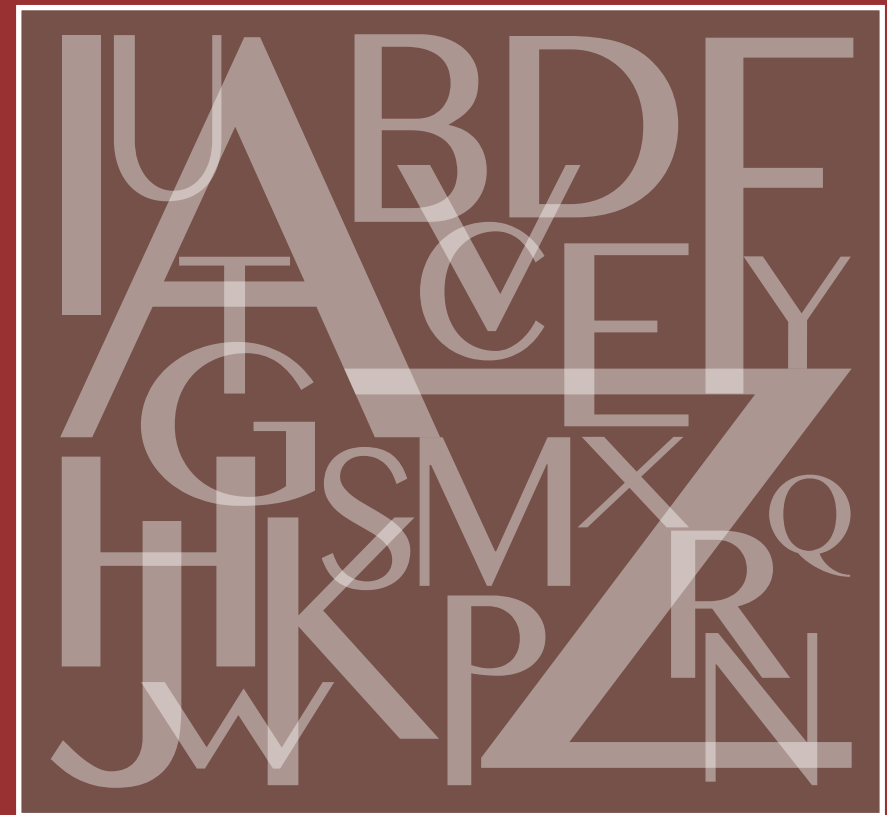


La comprensión lectora del texto expositivo-informativo

Alejandra Pellicer



SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

www.sems.gob.mx



Subsecretaría de Educación Media Superior

LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL TEXTO

EXPOSITIVO-INFORMATIVO

ALEJANDRA PELLICER



COPEEMS
CONSEJO PARA LA EVALUACIÓN DE LA
EDUCACIÓN DEL TIPO MEDIO SUPERIOR, A.C.





CONTENIDO

Introducción.....5

1. El papel del docente en la educación media superior
2. ¿Qué es leer y comprender el contenido de un texto informativo?
3. Aproximaciones a la comprensión de la estructura narrativa del texto informativo-expositivo

Estrategias didácticas para favorecer la comprensión del texto informativo en la educación media superior.....19

1. Propuesta didáctica para organizar la información textual como un apoyo para la elaboración de síntesis

Reflexiones y sugerencias para evaluar la comprensión lectora.....25

1. El papel de las preguntas en la evaluación
2. Adecuación de la propuesta didáctica y de evaluación al nivel que se encuentren cursando los alumnos

Recomendación Bibliográfica.....35

Se permite la reproducción total o parcial del material publicado citando la fuente. Los textos son responsabilidad del autor y no reflejan necesariamente la opinión de la Subsecretaría de Educación Media Superior.

INTRODUCCIÓN



Introducción

1. El papel del docente en la educación media superior

El material que a continuación se presenta, realizado de manera conjunta por la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública y el Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior (COPEEMS), busca ofrecer a los docentes algunas herramientas que les permitan ofrecer a sus alumnos tanto una buena formación académica, como una educación de calidad.

Ser maestro implica favorecer prácticas y situaciones de enseñanza en el aula que permitan a los alumnos desarrollar sus capacidades para que aprendan a construir conocimiento a través de la lectura de una gran diversidad de textos; asimismo, ser maestro supone generar contextos de aprendizaje con el fin de promover el desarrollo de competencias básicas e indispensables para que los alumnos sean cada vez más hábiles al resolver problemas de su vida cotidiana.

Desde esta perspectiva, el papel del docente es común a todos los docentes que laboran en cualquier nivel educativo. Sin embargo, para lograr alcanzar las metas antes descritas, hace falta que los docentes se den cuenta de que toda práctica de enseñanza está basada en un diálogo, diálogo que necesariamente está dirigido, conducido y encauzado por el docente para favorecer el intercambio de ideas entre él y sus alumnos a partir de la lectura de una gran diversidad de textos (y a propósito de cualquier grado o asignatura que imparta cualquier profesor del bachillerato). Este intercambio de ideas y saberes que promueve el docente entre sus alumnos cumple con el objetivo de que él pueda observar, analizar y comprender la transformación y cambio de las ideas que los alumnos van manifestando a lo largo de un ciclo escolar. Asimismo, los docentes pueden alcanzar la meta de desarrollar en sus alumnos la capacidad de expresarse y comunicarse oralmente y por escrito de manera cada vez más favorable. Para ello, debemos resaltarlo, esto se puede lograr gracias a la manera en que un docente promueva la lectura y escritura de textos, ya que todo proceso de aprendizaje (para la enseñanza de cualquier asignatura que se trate) se logra (no sólo pero sí principalmente) a través de la lectura de textos.

La lectura es en sí misma una práctica social que involucra a varias personas y procesos cognitivos, por ello, implica la interacción entre lectores y esa interacción es la que permite desarrollar en el lector su sentido de conciencia crítica. Conforme el alumno se va sintiendo capaz de expresar sus ideas, de tomar conciencia de la manera como él puede acceder al sentido y significado de los textos, de enriquecer su pensamiento, de aprender a reformular sus conocimientos es que él mismo va aprendiendo a diversificar la gama de las lecturas que él necesita hacer para aprender a construir conocimiento.

A medida que los lectores van comprendiendo el significado de las lecturas que realizan van aprendiendo a valorar el contenido de los mensajes que leen; ya que al usar los conocimientos previos con los que inician sus lecturas van entendiendo que pueden emplear su conocimiento para sustentar la veracidad o falsedad de los textos que leen. Asimismo, ello les permitirá usar la palabra, oral o escrita, en aquellos contextos socioculturales donde quieran y pretendan ser escuchados. La palabra propia toma entonces mayor fuerza y los alumnos van aprendiendo a sentirse cada vez más seguros al argumentar sus ideas, porque sabrán que los respalda la fuerza de la palabra escrita que en algún sentido, fue legitimizada por otras personas que tienen un prestigio académico.

En este sentido es que sostenemos que todos los docentes tienen la meta de *formar lectores* y consiste en lograr que sus alumnos aprendan a reflexionar sobre el significado de los textos y sepan valorar, criticar y disfrutar su contenido. A la vez, *formar lectores* dentro de la escuela implica que los alumnos aprendan a buscar información para usarla dentro y fuera de la escuela. Desde esta perspectiva, creemos que todo maestro, independientemente de la asignatura que imparta, es un maestro de lengua. Si el docente reconoce que la lectura es un eje articulador de los diferentes aprendizajes que se alcanzan cuando se leen textos de cualquier disciplina, sabrá que está siendo, además de ser maestro de una asignatura en particular, un maestro de lengua.

Cabe resaltar que el proceso de alfabetización no concluye cuando termina la Educación Primaria, continúa hasta la vida adulta ya que cotidianamente las personas siguen aprendiendo nuevas formas de acceder a la cultura escrita. Estar en un proceso de alfabetización significa realizar actos de lectura y escritura en donde la comprensión y producción de todo enunciado, por simple o complejo que sea, siempre está relacionado, de un modo u otro, con los intereses personales de los individuos, sin importar su edad, ya que como señala Paulo Freire: "...toda lectura va precedida por una lectura del mundo" (Freire, P. *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*).

Desde esta perspectiva invitamos al docente de educación media superior a continuar la labor de alfabetización ya iniciada por los docentes de Educación Básica. Queremos dejar claro que uno de los principales objetivos de este Manual es ofrecer al docente algunas estrategias de comprensión lectora que, al ser adaptadas en cada salón de clase, le ayuden a encauzar a sus alumnos hacia la vida académica y a generar nuevas formas de aprender y nuevas maneras de desarrollar múltiples miradas sobre el mundo que les rodea.

2. ¿Qué es leer y comprender el contenido de un texto informativo?

Uno de los principales objetivos planteados por la educación básica, media y superior es el de enseñar a los alumnos a leer y escribir textos informativos. Debido a que no se aprende de manera natural a leer texto informativo es que la tarea del docente se vuelve muy valiosa y significativa en la escuela.

Este proceso de enseñanza-aprendizaje se produce por lo general en la escuela y es por ello que se hace tan necesario apoyar al maestro con el diseño de estrategias de lectura de este tipo de textos. La manera como se aprenda a leer el texto informativo se verá reflejada en la manera como los alumnos aprendan a enfrentar su vida cotidiana y a desarrollar estrategias para seguir aprendiendo.

Todas las personas leemos durante nuestra vida cotidiana textos que, en un sentido u otro, contienen información, y a medida que los alumnos comprenden que la información que leen puede ser utilizada fuera del ámbito escolar irán aprendiendo a darle un sentido *no escolarizado* a la lectura de ese tipo de textos. Para ello, es indispensable que los alumnos aprendan a construir herramientas lingüísticas y conceptuales que les ayuden a interpretar, relacionar y manejar de una manera más amplia, extensa y profunda esa información. Desde esta perspectiva podemos decir, que al comprender el contenido de un texto informativo los alumnos van aprendiendo también a entender para qué les sirve leer. A medida que los alumnos vayan aprovechando a la lengua escrita como una herramienta indispensable para el aprendizaje autónomo, irán aceptando y asumiendo que durante la vida escolar no sólo se lee para acreditar materias.

Aprender a interpretar un texto para estar bien informado no es tarea fácil, y no lo es porque el texto informativo, a diferencia de otros géneros textuales, adopta formas textuales particulares (en tanto su estructura, organización, forma y contenido). Cada género, textual invita al lector a mirar el mundo de una manera particular y, por ello, es importante aproximarle al alumno que cursa su escolaridad media, herramientas lingüísticas para su comprensión. El texto informativo es la parte sustancial y medular de la vida académica, pero también lo es para la convivencia social y familiar. No se puede negar que en la actualidad las personas viven en una sociedad bombardeada de información. Esta información puede presentarse y vehiculizarse a través de una multiplicidad de soportes: libros, revistas, periódicos, panfletos, folletos, afiches, computadoras, teléfonos celulares, etcétera; es decir, el texto informativo puede aparecer en distintos medios impresos o electrónicos. Sin embargo, y a pesar de la existencia de esa gran variedad de soportes, el texto informativo presenta una estructura y organización lingüística más o menos homogénea. El presente Manual pretende ofrecer al docente un modelo de análisis de la estructura del texto informativo a la vez que proporcionarle algunas herramientas didácticas para su enseñanza y evaluación.

3. Aproximaciones a la comprensión de la estructura narrativa del texto informativo-expositivo

Aunque es difícil y poco común señalar las diferencias entre el texto informativo y el texto expositivo en este Manual se hará una distinción entre ambos. Todo texto expositivo es siempre informativo pero no todo el texto informativo es siempre expositivo.

El texto informativo tiene, como su nombre lo indica, la meta de ofrecer al lector información sobre temas generales o particulares a través de dar a conocer hechos o circunstancias reales. Es por ello que decimos que se trata de textos cuyas narraciones contienen varias piezas informativas sobre hechos que pueden ser constatados o confirmados bajo ciertas premisas de objetividad. Este rasgo los distingue de los textos literarios ya que en éstos hay narraciones que también contienen piezas informativas sobre hechos que se construyen desde la imaginación del autor; es decir, se basan en la ficción.

Entonces, el texto expositivo además de cumplir con la función de informar no se va a limitar a ofrecer datos sino que la presentación de estos datos estará apoyada por ejemplos y analogías así como por descripciones, explicaciones, argumentaciones y justificaciones. Ejemplos de este último tipo de textos son los artículos y ensayos científicos, aunque también lo son los artículos de enciclopedia, crónicas y biografías. Por lo común, se relaciona al texto informativo con el texto periodístico, sin embargo, valga aclarar que esto no es del todo cierto. Vamos a considerar al texto informativo como un tipo textual genérico que agrupa a diferentes tipos de textos que transmiten información sobre una amplia gama de contenidos; es decir, pueden ser textos que informen sobre datos y hechos asociados a diversas disciplinas científicas (e incluso no científicas) hasta textos que narren noticias de la vida cotidiana.

Estos textos informativos pueden aparecer en cualquier medio impreso o electrónico y pueden abordar una enorme variedad de temáticas. Es por ello que nos interesa señalar al texto expositivo como un caso particular de texto informativo. Cabe también mencionar que en el texto expositivo-informativo pueden aparecer de manera simultánea o exclusiva estructuras narrativas que se definen por sus rasgos o formas expresivas como descriptivas o argumentativas.

En este Manual nos centraremos en la presentación de propuestas didácticas que le permitan al docente ayudar a sus alumnos a reconstruir el significado de contenidos presentados en textos expositivos-informativos que contienen estructuras básicamente narrativas y con presencia de formas descriptivas y en menor proporción, argumentativas. A continuación presentamos una lista de algunos de los diferentes tipos de textos que pueden ser agrupados bajo la denominación genérica de texto informativo:

- **Artículo de opinión**
- **Artículo científico**
- **Ensayo**

- Noticia
- Reportaje
- Carta al editor
- Relato histórico
- Monografía
- Nota enciclopédica
- Reporte o informe de investigación
- Reseña

El tipo de texto que analizaremos en este Manual con la intención de ejemplificar sus características, secuencias narrativas, rasgos y formas de expresión y que, como ya mencionamos antes, puede aparecer tanto en forma electrónica o impresa (libros o revistas) es la **nota tipo enciclopédica**. La elección de este tipo de texto obedece a la intención de mostrar cómo realizar, por un lado, un análisis de su contenido y cómo por otro lado, se puede favorecer la comprensión lectora a partir de llevar a cabo una serie de estrategias didácticas. Por otro lado, también nos interesa mostrar cómo la **nota enciclopédica** es el caso más claro de texto del tipo expositivo-informativo que circula en la escuela.

Antes de pasar al siguiente apartado sobre la presentación de estrategias didácticas que permitan analizar este tipo de texto vamos a presentar un modelo muy general de análisis para aproximarse al conocimiento de la estructura formal del texto narrativo expositivo-informativo.

LA DECENA TRÁGICA

Al triunfo de la **revolución mexicana en 1910**, **Francisco Ignacio Madero González** (Parras de la Fuente, Coahuila, 1873- Ciudad de México, 1913) era uno de los personajes que más había contribuido en la **caída del porfiriato**. Congruente con sus ideales democráticos, **Francisco J. Madero** **ganó limpiamente la presidencia** de México en las elecciones de 1911 y **asumió** la presidencia en noviembre de ese mismo año. Aunque **carecía** de un programa de gobierno acorde con la grave situación imperante, **creyó** ingenuamente que con la democracia y el respeto a la ley todo se solucionaría; así, **se enfrentó con valor al gran problema de la desigualdad que había entre los mexicanos**. En febrero de 1913 **tres generales porfirianos se rebelaron** contra el **presidente Madero**. Uno de los rebeldes, **Bernardo Reyes**, murió cuando encabezaba un ataque al Palacio Nacional. **Los otros** dos se encerraron en la Ciudadela, una vieja fortaleza en el centro de la capital. **Madero** puso las tropas leales a las órdenes de **Victoriano Huerta**, pero **Huerta no hizo nada para someter a los militares rebeldes** de la Ciudadela. Durante diez días la ciudad fue sometida a un intenso bombardeo. La **Decena Trágica**, como se llamó a esos días, **provocó gran destrucción y la muerte de muchos civiles**. **La falsa guerra** que desquijó a la capital probó la ineficacia del gobierno y dio paso al **golpe final contra Madero**. **Mientras Huerta fingía atacar a la Ciudadela el presidente fue hecho prisionero y tres días más tarde fue asesinado** junto con el vicepresidente **José María Pino Suárez**.

Nota: El fragmento anterior es una adaptación extraída de los siguientes dos textos:

- SEP, 1992. *Mi libro de Historia de México*. Quinto Grado.
- Aguilar Camín, H. y Lorenzo Meyer. (1989). *A la sombra de la Revolución Mexicana*. México: FCE: Cal y Arena

A. Organización Discursiva (Coherencia temática)

Todo texto expositivo-informativo tiene una forma de organizar, ordenar, relacionar y diferenciar las ideas expuestas; esta manera de presentar las ideas es lo que le provee coherencia temática al texto. En este sentido, el texto expositivo-informativo tiene como propósito construir una estructura temática en la mente del lector a través de la presentación de una o varias piezas informativas o ideas. Para acceder a la estructura temática el autor ofrece al lector no sólo datos informativos sino pistas o instrucciones para su identificación. Como no todas las pistas aparecen de manera explícita en el texto, con cierta frecuencia el lector tiene que apelar a sus conocimientos previos y es por ello que se vuelve tan indispensable que el docente conozca cuál es el alcance de los conocimientos previos que les exigirá la lectura del texto informativo a sus alumnos.

¿Cómo rastrear la organización temática del texto?

Al iniciar una lectura el lector siempre tiene una idea muy aproximada del contenido o tema central del texto que va a leer, ya que gracias a la presencia de un título éste relaciona el asunto que va a leer con sus conocimientos previos. Por otro lado, el contexto donde aparecen los textos (libros de historia, por ejemplo) ofrece muchos elementos para su interpretación. En este caso, aunque se trate de la narración de uno de los pasajes históricos de principios del siglo XX tan poco conocido para la mayoría de los alumnos de bachillerato, el título: “La Decena Trágica” (más un rastreo rápido de lectura no lineal de las fechas presentes en el texto) le permitirá al lector conocer rápidamente la época en que se sitúa la narración y le sugerirá que el texto narrará sucesos trágicos relacionados con la época pos-revolucionaria. Sin embargo, como a lo largo del texto se ofrece información complementaria y adicional a partir de la presentación de varias piezas informativas, es necesario que el lector sepa enlazar todas esas piezas informativas a través de rastrear las formas con las que el autor inicia, continúa y cierra esas piezas informativas.

En primer lugar, veamos cuántas piezas informativas presenta el texto y en segundo lugar, veamos cuáles son las formas de las que se vale el autor para organizar esas ideas. En el texto: “La Decena Trágica” se resaltaron con un recuadro lo que vamos a llamar **piezas informativas**. Cabe mencionar que para fines didácticos sólo enmarcamos un fragmento de la pieza informativa, como un “señalamiento o llamado” al tema de dicha pieza pero que los alcances informáticos de esa pieza informativa se extienden a lo largo de las oraciones subsecuentes. Entonces, ¿si aparecen 9 recuadros en el texto ello querrá decir que el texto presenta 9 piezas informativas distintas? O bien, ¿será que en alguno de esos recuadros hay tan solo una ampliación o profundización de la misma pieza informativa presentada con anterioridad? Enlistemos a continuación esas 9 piezas informativas.

1. Revolución mexicana en 1910
2. Caída del porfiriismo
3. Madero ganó limpiamente la presidencia

4. Madero creyó en la democracia y el respeto a la ley
5. Tres generales porfirianos se rebelaron
6. Huerta no hizo nada para someter a los rebeldes
7. Decena Trágica
8. Falsa guerra
9. Madero prisionero y asesinado

Veamos cuál es la forma en que el autor de este texto delimita el territorio textual temático de cada unidad de significado a través de identificar la forma como inicia, continúa o cierra cada unidad temática. Una unidad temática puede tener una o varias piezas informativas. Algunas de las formas más frecuentemente utilizadas para expandir una unidad temática son: a) hacer preguntas y ofrecer respuestas; b) plantear un problema y esbozar su solución; c) establecer una secuencia causal entre sucesos; d) hacer comparaciones entre sucesos; e) hacer descripciones de esos sucesos; f) ampliar datos a partir de exponer una colección de detalles; g) presentar definiciones conceptuales; etcétera. Por otro lado, el autor también presenta pistas al lector para que éste ubique si los datos se encuentran dentro del marco de una misma unidad temática; estas pistas se dan a partir de usar ciertos enlaces retóricos. Algunos ejemplos de enlaces retóricos más frecuentemente utilizados por un autor para expandir, ampliar o complementar la información de una misma unidad temática son: a) presentar ejemplos y/o analogías; b) ofrecer una apreciación personal del tema; c) remarcar el tema con una prescripción ética; d) dar justificaciones y/o argumentaciones sobre el tema; e) hacer paráfrasis; f) presentar citas textuales; g) reiterar datos para cerrar el tema con la misma información con la que se abrió la unidad temática; etc.¹

Los recuadros 1 y 2 contienen dos piezas informativas que son parte de la misma unidad temática ya que el segundo recuadro constituye una expansión de la información presentada en el primer recuadro. La mención sobre “la caída del porfirismo” es una pista para saber que hay un movimiento de profundización de la información dentro del mismo territorio temático, ya que el inicio del movimiento revolucionario está causalmente relacionado con la caída del porfirismo.

El recuadro 3 presenta una pieza informativa que abre una nueva unidad temática no sólo porque hace referencia a un nuevo personaje (Madero) sino porque se avanza en la narración agregando la descripción de un nuevo suceso: “la presidencia de Madero”. En este caso se avanza en el tiempo y en el espacio pues la presidencia de Madero se menciona como un hecho que sucede un año después del inicio de la Revolución. Así, **el recuadro 4** es una ampliación de la misma pieza informativa del tercer recuadro pues en cierto sentido, enuncia detalles sobre la forma en que fue electo Madero: “elecciones limpias”.

¹ La fuente de donde se obtiene información para presentar esta propuesta de análisis de la organización discursiva es el texto de Liliána Tolchinsky que se encuentra al final de este Manual.

Además, en esta pieza informativa se puede ver claramente la presencia de una apreciación personal sobre la manera en que Madero se condujo en la presidencia: “carecía de un programa de gobierno” y “creyó ingenuamente que ejercer la democracia ayudaría a solucionar problemas”.

El **recuadro 5** presenta una pieza informativa que abre una nueva unidad temática pues la narración avanza a medida que se agrega un nuevo dato: “la rebelión de los generales porfirianos”, dato que va a organizar en esta narrativa la relación de sucesos que marcan el inicio del desarrollo del tema propiamente tratado en este pasaje: “la tragedia de la Ciudadela”. **Los recuadros 6, 7 y 8** presentan tres piezas informativas asociadas a la información del quinto recuadro ya que expanden el tema: “Madero puso las tropas a las órdenes de Huerta para calmar la rebelión; amplían información a modo de paráfrasis: “Huerta no hizo nada”, “Huerta fingía atacar la Ciudadela”; ofrecen detalles del suceso narrado en cuestión: “durante los 10 días de bombardeo hubo muerte y destrucción”; ofrecen definiciones de conceptos: “la Decena Trágica como se le llamó...”; presentan apreciaciones personales: “la falsa guerra”; etcétera.

Finalmente, **el recuadro 9** no sólo cierra la narración de este pasaje histórico sino que constituye la última unidad temática de una sola pieza informativa: “Madero fue asesinado después de haber sido prisionero”.

Breve análisis de la coherencia temática

A pesar de que las 9 piezas informativas están, sin duda, relacionadas entre sí (que es lo que finalmente le da coherencia temática al texto), vale la pena preguntarse si hay un solo tema o dos temas tratados en este texto. Es decir, debido a que toda narrativa plantea una sola trama (ya que hay una sola historia en el texto, por ejemplo en este caso se trata de la descripción de la toma de presidencia de Madero, la rebelión porfirista contra él y su asesinato) y diferentes temas (por ejemplo se pueden tratar temas sobre el valor, la solidaridad, la lealtad, el patriotismo, la traición, la ingratitud, etcétera), podemos preguntarnos cuáles son los temas tratados en este pasaje histórico.

Al menos identificamos dos temas: a) un acercamiento descriptivo a la biografía de Madero que resalta las bondades del sacrificio y el patriotismo y b) una aproximación descriptiva de la falsedad de una rebelión porfiriana que resalta las crueldades de uno de los traidores más conocidos de la política mexicana de la época revolucionaria: Huerta. Entonces, bajo esta apreciación sobre las dos posibles temáticas tratadas en el texto podemos preguntarnos: ¿Quién es el principal protagonista de esta narrativa: *Huerta* o *Madero*? ¿Cómo reconstruir la trama enlazando las diferentes piezas informativas para reorganizar el discurso en función de las diferentes unidades temáticas que plantea el texto? Antes de plantear una propuesta didáctica para elaborar una síntesis o reconstruir el significado de un texto leído (y después de reflexionar sobre su organización discursiva) acerquémonos a analizar otra forma de enlazar las diferentes piezas informativas en función de la sintaxis; es decir, del uso de los recursos gramaticales que le dan cohesión al texto.

B. Gramática textual (Cohesión)

Aunque la cohesión textual se refiere al uso de diferentes recursos lingüísticos de los que se vale el escritor para poner en relación todas las oraciones de un texto y éstos pueden ser múltiples (variación del léxico; variación de oraciones yuxtapuestas, coordinadas o subordinadas; variación de tiempos verbales; variación o mantenimiento de las voces del discurso directo o indirecto; etcétera) vamos a exponer solamente en este Manual los relativos a aquellas estrategias sintácticas que ponen en relación los referentes personales, temporales y espaciales a través del uso de conectores o nexos cuyo objetivo es mantener la correferencia entre personajes (las acciones que realizan, las ideas que expresan o los fenómenos que se desencadenan en función de sus acciones), lugares (el sostenimiento o cambio de los espacios donde se realizan las acciones) y tiempos (el orden -secuencia o simultaneidad- y duración con que se narran los sucesos manteniendo o no la disposición cronológica en que los hechos sucedieron).

a) Secuencias narrativas que describen las acciones de los personajes

En primer lugar vamos a identificar a todos los personajes de este pasaje histórico y veamos con qué recursos sintácticos se mantiene la referencia de cada uno de ellos a lo largo del texto y cuáles fueron las acciones que realizaron:

1. **Francisco Ignacio Madero González** es nombrado en el texto de diferentes modos y conforme avanza la narración su nombre se va acortando: Francisco I. Madero; Madero; el presidente Madero; el presidente. El reto para el lector es aprender a mantener la correferencia para saber que siempre se trata del mismo personaje a pesar de que sea nombrado de distintas maneras o incluso aunque sea **no** nombrado. Los únicos recursos que el autor utiliza para mantener la correferencia son: la repetición del nombre con todas sus variantes largas y cortas; la aposición como sinónimo del nombre: “el presidente”; y la omisión o elisión del nombre (ya sea en posición de *anáfora* –pronombre o sinónimo de la persona que fue nombrada anteriormente en el texto- o de *catáfora* –sujeto omitido o pronombre que se refiere al personaje que aún no ha sido nombrado en el texto-). La única manera de saber que se trata del mismo personaje cuando los sujetos referenciales están omitidos es acceder a la pista semántica que ofrecen los verbos (p.e. “ganar la presidencia” y “asumir la presidencia”). En cuanto a las acciones que el personaje Madero realiza podemos enumerar las siguientes: contribuir a la caída del porfirismo; tener ideales democráticos; asumir la presidencia después de ganar limpiamente las elecciones; carecer de un programa de gobierno y poner las tropas leales a las órdenes de Victoriano Huerta.

2. **De los tres rebeldes porfirianos** sólo se sabe el nombre de uno de ellos: Bernardo Reyes quien murió al encabezar un ataque al Palacio Nacional; de los otros dos no se sabe su nombre pero sí la acción que ambos realizan, que es la de encerrarse en la Ciudadela. Saber que “los otros dos que se encerraron en la Ciudadela” son los mismos generales porfirianos que se rebelaron contra Madero no es fácil porque no hay repetición de sustantivos o adjetivos que faciliten el establecimiento de la correferencia. Establecer esta correferencia plantea un reto al lector, ya que mediante un trabajo cognitivo éste necesita realizar una relación lógica de clases para determinar que “los otros dos” son dos de los tres generales que están incluidos en el grupo de “los tres rebeldes porfirianos”.
3. **Victoriano Huerta** es nombrado sólo de dos maneras en el texto; por su nombre completo, Victoriano Huerta y su apellido, Huerta. En este caso es más fácil establecer la correferencia personal, pues tanto la repetición léxica parcial: “Victoriano Huerta” y “Huerta” como la semántica de los verbos que relacionan las acciones que este personaje realiza, ayuda a saber que “el que fingía atacar a la Ciudadela” es el mismo Huerta que “no hizo nada para someter a los rebeldes”.
4. **José María Pino Suárez** es nombrado una sola vez en el texto, al final de la narración sin que se haga mención a algún hecho particular que este personaje llevara a cabo en este pasaje.

b) Secuencias narrativas que describen el orden cronológico de los sucesos

En segundo lugar veamos qué tipo de recursos gramaticales usa el autor para plantear un orden temporal entre los sucesos. Se puede decir que, en términos generales, la secuencia de la narración respeta el orden cronológico de los acontecimientos. Es decir, el orden de presentación de los sucesos va de la mano con el orden en que éstos sucedieron. Aunque no se usan los típicos adverbios de tiempo (entonces, luego y después) para restablecer la secuencia existen otros indicadores temporales que permiten restituir el orden. Sin embargo, frente a la manera de describir los sucesos durante el mes de febrero hay una cierta dificultad para saber con precisión si éstos sucedieron en secuencia o simultaneidad.

Por ejemplo, hay preguntas que no se pueden responder por falta de datos como: ¿cuándo empieza y termina la Decena Trágica?, ¿durante cuánto tiempo Huerta finge someter a los rebeldes?, ¿se puede decir que la falsa guerra duró los 10 días de la llamada Decena Trágica? Hay otras preguntas que, aunque no son fáciles de responder, el texto ofrece algunas pistas para despejarlas, como por ejemplo: ¿cuándo Madero le da las tropas leales a Huerta? Considerando la secuencia lógica de la descripción de los acontecimientos podemos decir que

Madero le da las tropas a Huerta después de que Bernardo Reyes encabezó un ataque a Palacio Nacional.

Tampoco se sabe la fecha en que Madero fue asesinado pero sí podemos afirmar que lo asesinan tres días después de que lo hicieron prisionero. No se menciona en qué momento preciso los dos generales porfirianos se encierran en la Ciudadela pero es posible inferir que éstos se encierran después de que muere Bernardo Reyes. Desde este modo de analizar la secuencia temporal podemos argumentar que no siempre las fechas son las mejores pistas para restablecer el orden temporal. De hecho, a veces, pueden llegar a representar verdaderos distractores para lectores novatos. Por ejemplo, el texto ofrece varias fechas que permiten situar temporalmente los acontecimientos descritos; es decir, la narración inicia con el triunfo de la revolución en 1910 y termina con el asesinato de Madero en 1913. Sin embargo, en la segunda línea se mencionan dos fechas: 1873 y 1913 (que se refieren a la manera clásica de señalar la fecha de nacimiento y muerte de un personaje). Para los lectores no expertos, no asiduos, no constantes, este dato representa todo un reto de interpretación ya que es frecuente encontrar que para muchos de ellos estas fechas no están relacionadas con la biografía de Madero sino con el tiempo en que inicia y termina la revolución mexicana.

El texto despliega en su mayoría verbos en pasado simple (era, ganó, asumió, etcétera), muy pocos en copretérito (carecía, fingía) y algunos compuestos en oraciones pasivas (fue sometida, fue asesinado). Este uso variable de verbos conjugados en pasado obedece precisamente a la intención de marcar, por oposición temporal, eventos ya ocurridos pero que se prolongan en simultaneidad con otros que sucedieron de manera puntual. Por ejemplo, mencionar que “Madero **carecía** de un programa de gobierno” tiene la intención de resaltar que este hecho se mantuvo constante durante la presidencia de Madero hasta su muerte. Por otro lado, el uso de los adverbios temporales “mientras y cuando” son una pista léxica para comprender la compleja relación de simultaneidad que hay entre todos los acontecimientos que suceden en el mes de febrero de 1913. Debido a que lograr restituir el orden temporal (tanto en secuencia como en simultaneidad y duración) no es sencillo para un lector novato es por ello que intentamos mostrar de qué manera el alumno puede acceder al significado del texto rastreando la mayor cantidad de pistas lingüísticas que éste ofrece.

- c) Secuencias narrativas que describen los espacios donde suceden los sucesos

En primer lugar vamos a explorar cuáles son los lugares que se mencionan en este pasaje histórico y veamos con qué recursos sintácticos se mantiene la referencia de cada uno de ellos a lo largo del texto o bien, cuáles son las pistas para saber que se refieren a espacios distintos:

-
1. **Parras de la Fuente Coahuila.** La única referencia textual para saber que se trata del lugar donde nace Francisco I. Madero está marcada por la forma canónica de representar entre paréntesis y con guión intermedio las fechas de nacimiento y muerte de un personaje. Este lugar no se vuelve a mencionar en el texto y no tiene relación alguna con el espacio donde se llevan a cabo los acontecimientos descritos en la Decena Trágica.
 2. **Ciudad de México.** Además de ser el lugar donde muere Francisco I. Madero es el lugar donde acontecen todos los hechos descritos en la narración de la Decena Trágica. Para referirse al mismo lugar en el texto se hace mención a “la ciudad” y a “la capital”. En este caso, la manera de saber que se trata de los mismos lugares es por la proximidad de la referencia léxica: “Ciudad de México” y “ciudad” y apelando al conocimiento extra-textual del lector que tiene que saber que la Ciudad de México es la capital de México.
 3. **Palacio Nacional.** En ningún lugar del texto se menciona la ubicación del Palacio Nacional pero para poder situarlo en algún espacio es necesario (apelando a los conocimientos previos del lector) saber que se trata de una construcción asentada en el centro de la Ciudad de México. La única acción que está relacionada con este sitio es la que refiere el embate que encabezaba Bernardo Reyes al Palacio Nacional.
 4. **Ciudadela.** Se trata de una fortaleza ubicada en el centro de la Ciudad de México pero a cierta distancia del Palacio Nacional. Se menciona dos veces más a la Ciudadela en el texto y en ambas ocasiones para resaltar que Victoriano Huerta fingía atacarla.

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA
FAVORECER LA COMPRESIÓN
DEL TEXTO INFORMATIVO EN LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**



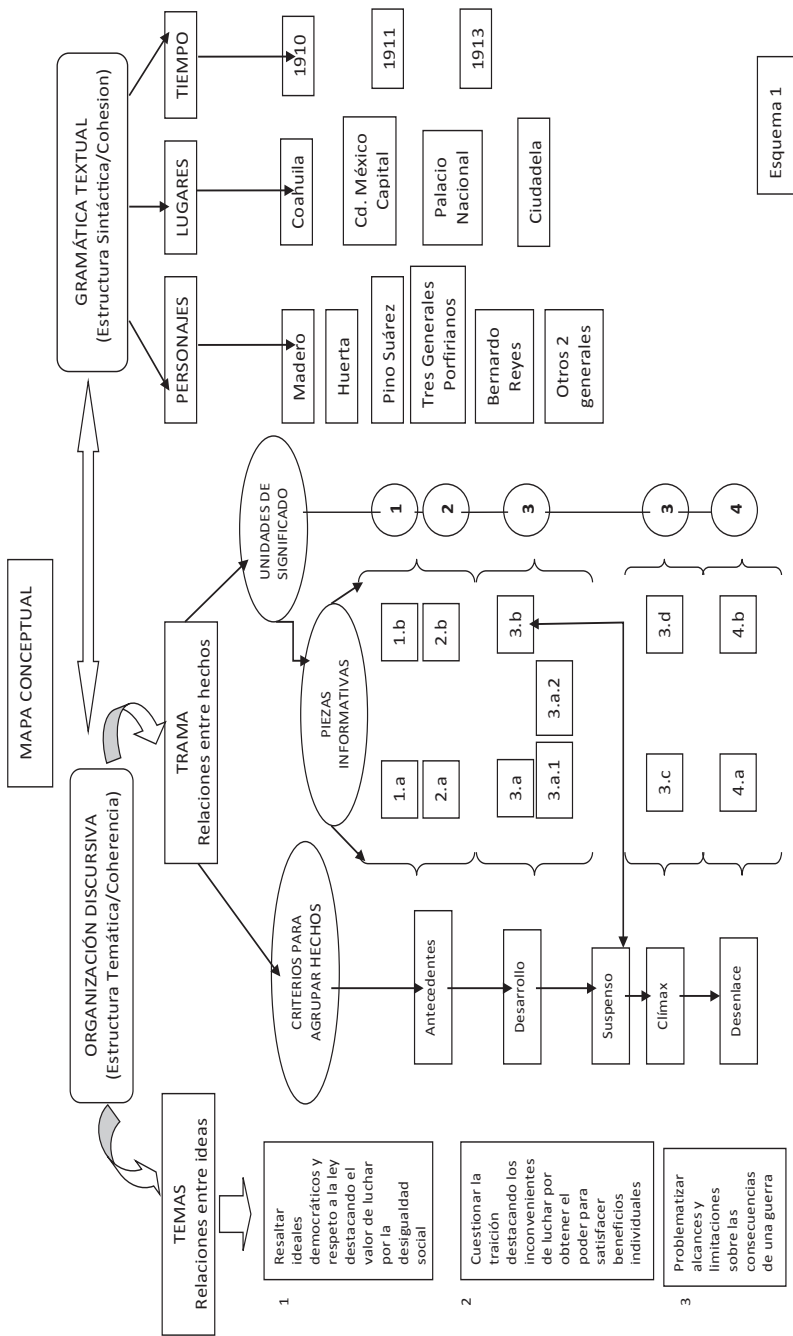
Estrategias didácticas para favorecer la comprensión del texto informativo en la educación media superior

Ahora, con los elementos que hemos analizado vamos a presentar una propuesta de trabajo para apoyar a los alumnos a reconstruir el significado de los textos que leen. Nuestra propuesta consiste en elaborar un mapa conceptual que considere tanto los elementos que hemos señalado de la organización discursiva relativos a la trama y temas formulados (coherencia) como a los elementos que permiten restituir las referencias de las personas, el tiempo y los espacios descritos en el texto (cohesión).

1. Propuesta didáctica para organizar la información textual como un apoyo para la elaboración de síntesis

El mapa conceptual que se muestra en el esquema 1 trata de ser una representación de toda la información extraída del texto titulado “La Decena Trágica”. Hacer un mapa conceptual como el que se propone puede serle de mucha utilidad a los alumnos, sobre todo, si ellos necesitan (o desean) hacer una síntesis oral o escrita de algún pasaje histórico; valga mencionar que esta propuesta de mapa conceptual se puede adecuar a una gran variedad de textos expositivos-informativos de orden narrativo. Le proponemos al docente que indique a sus alumnos que enuncien la trama del texto tratando de reconstruir la organización discursiva en función de identificar diferentes piezas informativas (que pueden ser unidades temáticas por sí mismas o ser parte de una misma unidad temática) y que vayan relacionando los hechos descritos con el fin de reflexionar cuántos posibles temas están tratados en el texto. Para ello, le sugerimos al docente que pida a sus alumnos leer el texto varias veces y que, a medida que van leyendo, vayan llenando los recuadros del mapa conceptual.

A continuación presentamos nuestra propuesta de pasos a seguir para realizar el llenado de los recuadros del mapa conceptual. Cabe mencionar que el orden en que se presentan estos pasos no es para seguirse de manera estricta (este orden responde meramente a una necesidad metodológica de presentar la propuesta y sugerir cómo llenar el esquema del mapa conceptual); no hay que olvidar que cada alumno tiene su propia manera de leer, de rastrear la información y de preguntarle al texto cómo reconstruir su contenido.



I. Identificar todas las piezas informativas del texto

Le sugerimos al alumno subrayar o enmarcar dentro del texto todas las piezas informativas que reconozca como tales y de ser posible que comparta con otro compañero su valoración para intercambiar sus ideas y comunicar sus puntos de vista.




Las piezas informativas que nosotros identificamos y que en el esquema conceptual sólo aparecen numeradas del 1 al 4 (y con sub-marcadores en letras minúsculas) son las siguientes:

- 1.a “Triunfo de la revolución mexicana en 1910”
- 1.b “Madero contribuye en la caída del porfirismo”

- 2.a “Madero toma la presidencia de México en 1911”
- 2.b “Madero carece de un programa de gobierno pero cree que con el respeto a la ley y practicando la democracia es posible luchar contra la desigualdad social”

- 3.a “Inicia en la capital una rebelión contra el presidente Madero comandada por tres generales porfirianos”
 - 3.a.1 “Bernardo Reyes, uno de los tres generales, muere en Palacio Nacional”.
 - 3.a.2 “Los otros dos generales se encierran en la Ciudadela”
- 3.b “Madero le da a Huerta las tropas leales”
- 3.c “Huerta finge atacar la Ciudadela generando una falsa guerra”
- 3.d “Se le llama Decena Trágica a los 10 días que hubo un intenso bombardeo en la capital”

- 4.a “Madero cae prisionero”
- 4.b “Madero y Pino Suárez son asesinados”

- 
-
- II. Relacionar la información contenida en las piezas informativas mediante un análisis del tipo de enlaces o recursos retóricos usados por el autor para expandir o ampliar la información de cada pieza informativa.
- a) Hacer una lista de los personajes y enunciar qué tipo de acciones realizaron.
 - b) Hacer una lista de los lugares mencionados en el texto y dar un contexto espacial a cada acción realizada por los personajes.
 - c) Hacer una lista de todas las pistas temporales que permitan reconocer las fechas y momentos en que sucedieron los acontecimientos.
 - d) Determinar cuántas unidades temáticas hay en el texto, ya sea que se compongan de una sola pieza informativa o de varias.
 - e) Analizar las relaciones entre las piezas informativas y agruparlas en cada uno de los 5 criterios que estructuran el texto: antecedentes, desarrollo, suspenso, clímax y desenlace.
 - f) Enlistar todos los posibles temas que el alumno crea que el autor trató de plantear en el texto.
- 
- 

REFLEXIONES Y SUGERENCIAS PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA



Reflexiones y sugerencias para evaluar la comprensión lectora

Roger Chartier (1993)² dice que leer es, entre muchas cosas, una práctica de invención de sentidos. Así, podríamos afirmar que la comprensión lectora consiste en llevar a cabo un proceso de invención de significados que supone la realización de lecturas múltiples y como tal, leer no significa que el lector esté efectuando una comprensión literal del texto. Sin embargo y a pesar de ello, no es válido inventar cualquier significado.

La construcción de sentidos se da a partir de que el lector establece un diálogo con el autor y en ese diálogo el lector asume un compromiso con el autor respecto a la información que éste le ofrece en el texto. Aproximándonos a plantear una definición de comprensión lectora (de un texto expositivo-informativo y narrativo) diremos que leer es un proceso donde el lector reconstruye las complejas redes referenciales que estructuran las acciones que los personajes realizan en un tiempo y en un espacio particular; es el conjunto de acciones que un lector lleva a cabo al interpretar los símbolos que objetivamente aparecen en el texto; y es primordialmente el establecimiento de inferencias que realiza el lector sobre aquella información que no está explícita en el texto.

De este modo, al leer, el lector se va dando cuenta de que en el texto hay mucha más información de la que se menciona explícitamente y que es él quien la va haciendo explícita gracias a su capacidad cognitiva para hacer inferencias. Es durante ese proceso de elaboración inferencial que el lector va desarrollando hipótesis paralelas que le permiten organizar y relacionar el contenido (múltiples lecturas) y que tienen como último objetivo reconstruir los sentidos y los significados de un texto.

Para plantear preguntas que apunten a evaluar la comprensión lectora (los alcances y dificultades que manifiesta un lector después de haber leído un texto) es preciso cuestionar si es verdad que existe una “buena-correcta” o “mala-incorreción” comprensión lectora. Cuando se evalúa la comprensión lectora no es “adecuado o pertinente” usar los términos “correcto-incorreción” ya que, aunque no lo parezca, todo lector comprende y reconstruye el sentido del texto (siguiendo las pistas que ofrece el autor) de acuerdo a sus alcances, posibilidades y limitaciones. Bajo esta mirada que pretende reivindicar los supuestos “errores” que comete un lector proponemos evaluar la comprensión tratando de indagar la distancia que hay entre el significado que un lector reconstruyó del texto con la que el autor trató de manifestar en ese mismo texto. Es decir, sugerimos evaluar qué tanto y por qué el lector se acercó o alejó de la información proporcionada en el texto. Para ello, es necesario abandonar la tradicional manera de evaluar la comprensión lectora. Evaluar con una mirada distinta, la que rescata el punto de vista del lector-alumno, le pide al docente entender la lógica que le permitió al alumno relacionar las ideas y los acontecimientos descritos en el texto; le pide colocarse desde el lugar del pensamiento del alumno para comprender los argumentos que le

² Chartier, Roger (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad moderna*. Ed. Alianza.

llevaron a tomar ciertas decisiones; y le pide tratar de evocar y explicitar el proceso que llevó a cabo el alumno conforme iba construyendo e inventando sentidos.

Así, la evaluación de la comprensión lectora no puede reducirse a considerar únicamente cuántos elementos (datos, hechos, ideas) el lector pone en relación de acuerdo a la información que presenta un texto, tampoco puede contentarse con solicitar al lector que haga inmediatamente después de leer un texto y por única vez una síntesis de la trama o temática del texto leído. La evaluación de la comprensión lectora pide al docente que evalúe procesos no respuestas únicas y aisladas.

A continuación exponemos una lista de algunas sugerencias para evaluar procesos de comprensión lectora:

- ◇ Evaluar el trabajo que hace el alumno durante la lectura.
- ◇ Evaluar el trabajo que hace el alumno al terminar de leer un texto.
- ◇ Evaluar el trabajo que hace el alumno después de volver a leer ese mismo texto.
- ◇ Evaluar el trabajo que hace el alumno cuando escribe una síntesis del texto que leyó.
- ◇ Evaluar el trabajo que hace el alumno después de reescribir su síntesis.
- ◇ Evaluar qué fue lo que permitió al alumno hacer cambios, ajustes y modificaciones de las ideas extraídas a partir de su primera lectura tanto como de las modificaciones que realizó en la reescritura de su propio texto.

En el contexto de la escuela y del aula el docente siempre ofrece a sus alumnos materiales para leer, es por ello que afirmamos que dentro de la escuela se generan contextos privilegiados de lectura como prácticas sociales. A su vez, el alumno construye paralelamente y de manera individual otros contextos de lectura que son los que le ayudarán a aprender a recuperar la información que proveen los textos. A medida que el alumno comprenda cuáles son los propósitos que motivaron a un autor a escribir un texto y aprenda a conceptualizar el lenguaje como un objeto de conocimiento sabrá que a partir de la lectura es posible aprehender la cultura y es posible aprender a participar en ella con una variedad de actividades.

Entonces, para evaluar la comprensión lectora es importante que el docente tome en cuenta lo siguiente:

- ◇ Para evaluar el nivel de comprensión lectora de los alumnos no basta con pedir a los alumnos que digan “de qué trató el texto que leyeron”. Es decir, si únicamente se les solicita la recuperación global del significado de un texto leído sin sostener un diálogo e intercambio de ideas con ellos, no es posible acceder a comprender la lógica del razonamiento de los alumnos al momento de construir sentidos.

- ◇ En todo proceso de lectura el lector no piensa de manera aislada sobre el tema que está leyendo, toma en cuenta tanto la información previa que él tiene sobre diversos contenidos: históricos, matemáticos, lógicos, lingüísticos, de cultura general, etcétera, como los que va adquiriendo en el transcurso de la lectura. Gracias a los “errores” que comete es posible saber la naturaleza de los conocimientos que pone en juego al reconstruir el significado de un texto.
- ◇ Un diálogo comprometido del docente con sus alumnos durante la lectura ofrece magníficas oportunidades de examinar conjuntamente la información contenida en el texto; ello le permitirá al docente a su vez, indagar la manera cómo sus alumnos resuelven los problemas que el texto les plantea. Problemas que, y hay que decirlo con todas las letras, los alumnos están dispuestos a hacerles frente.

1. El papel de las preguntas en la evaluación

Una de las estrategias más usadas al diseñar exámenes u otras formas de evaluación de la comprensión lectora es la de formular preguntas. Con frecuencia, es el docente quien elabora dichas preguntas y en general, éstas se presentan como de opción múltiple o de respuesta abierta. En la mayoría de los casos las preguntas indagan si el alumno ha comprendido el texto en función de saber si lograron identificar los principales datos contenidos en él. Pero, ¿con qué criterio el docente selecciona el o los tipos de datos que desea saber si el alumno ha identificado en el texto? Sean cuales fueran esos criterios son los que el docente ha elegido preguntar. En muy pocas ocasiones se explora cuáles serían las preguntas que un alumno le haría a un texto para cerciorarse qué tanto ha comprendido su contenido. Es por ello que en este apartado vamos a proponer que para evaluar la comprensión lectora se establezcan dos tipos de preguntas: las que formula el docente al alumno y las que le formula el alumno al texto.

a) Preguntas que el docente formula al alumno para evaluar su comprensión lectora

De acuerdo a lo que hemos presentado en el apartado anterior sobre la importancia de que los alumnos elaboren un mapa conceptual probablemente el docente se preguntará si es pertinente evaluar la comprensión lectora de los alumnos antes o después de que terminen de elaborar su mapa conceptual. Como ya hemos mencionado reiteradamente en este Manual, la evaluación de la comprensión lectora consiste en evaluar procesos y no respuestas únicas y aisladas. Subrayamos entonces la importancia de pedir a los alumnos que respondan las preguntas que el docente les pida **antes y después** de elaborar su mapa conceptual. Pedir a los alumnos que respondan dos veces a la misma pregunta representa una excelente oportunidad para evaluar el proceso de comprensión y reconstrucción de sentidos. Aunque parecería ocioso hacer las mismas preguntas antes y después de hacer un mapa conceptual, sobre todo, si un alumno elaboró su mapa conceptual con suficiente éxito, podemos afirmar que no lo es. Al contrario, es bastante útil volver a plantear las mismas preguntas porque entonces el docente tendrá la oportunidad de comparar las primeras respuestas con las últimas y se le facilitará entender los procesos que siguieron los alumnos al reformular sus conocimientos y resolver las dificultades que enfrentaron para completar el mapa conceptual.

Ahora bien, ¿qué tipo de preguntas y cuántas se le pueden hacer a los alumnos para lograr armar un instrumento confiable de evaluación?, ¿cómo organizarlas dentro de ese instrumento de evaluación? Es muy importante que el docente tenga claro que no cualquier pregunta le exige el mismo nivel de competencia cognitiva a un alumno. Cada pregunta responde a una necesidad

distinta de evaluar las competencias lectoras. La cantidad de preguntas que puede contener un instrumento de evaluación es muy variable, dependerá de la extensión del texto leído, de la complejidad semántica y sintáctica de éste y sobre todo, del área o competencia que un docente quiera evaluar en sus alumnos. A continuación ofrecemos una lista amplia pero no exhaustiva de los diferentes niveles de competencia o exigencia que pueden ser evaluados con el fin de que cada docente elija y determine el tipo y cantidad de preguntas que necesite formular a sus alumnos. El orden en que se presenten las preguntas no es relevante pero si es recomendable tratar de presentarlas y agruparlas bajo un orden cuya lógica mejor le convenga al docente.

1. Con respecto al conocimiento de la trama. Ejemplo de pregunta:

¿De qué manera participó Victoriano Huerta en el asesinato de Francisco I. Madero?

2. Con respecto a la identificación de los posibles temas tratados en el texto. Ejemplo de pregunta:

¿Con qué sentido el autor del texto plantea que Francisco I. Madero se enfrentó con valor al problema de la desigualdad que había entre los mexicanos?

3. Con respecto al uso de los conocimientos previos. Ejemplo de pregunta:

¿Quién fue Porfirio Díaz?

4. Con respecto a la elaboración de inferencias. Ejemplo de pregunta:

¿Por qué los otros dos generales porfirianos se encerraron en la Ciudadela?

5. Con respecto al conocimiento de detalles. Ejemplo de pregunta:

¿Cuánto tiempo duró Francisco I. Madero en la presidencia?

6. Con respecto a la valoración del contenido expuesto en el texto. Ejemplo de pregunta:

¿El desarrollo de un programa de gobierno acorde a las necesidades sociales, económicas, culturales y políticas de la sociedad mexicana permite que un presidente gobierne al país de manera eficiente?

7. Con respecto a la comprensión de secuencias narrativas. Ejemplo de pregunta:

¿Cuándo le da Francisco I. Madero las tropas leales a Victoriano Huerta?

8. Con respecto al manejo de la temporalidad sin tener que solicitar el uso de las fechas. Ejemplo de pregunta:

¿Cuándo fue asesinado Madero?

9. Con respecto al conocimiento gramatical. Ejemplo de pregunta.

*Lee la siguiente frase, fíjate en la palabra que se resalta en negritas: “Madero puso las tropas leales a las órdenes de Victoriano Huerta, **pero** Huerta no hizo nada para someter a los militares rebeldes de la Ciudadela” ¿Cuál otro conector usarías para vincular las dos oraciones y sustituirlo por la palabra “pero”, con qué otra palabra lo reemplazarías?*

10. Con respecto al conocimiento léxico. Ejemplo de pregunta:

*¿Cuál es el sentido o significado que se le da a la palabra “**congruente**” en la oración siguiente: “**Congruente** con sus ideales democráticos Francisco I. Madero ganó limpiamente la presidencia de México en las elecciones de 1911”.*

11. Con respecto al conocimiento ortográfico. Ejemplo de pregunta:

*En el texto titulado “La Decena Trágica” la palabra **Ciudad** aparece en dos ocasiones, una con mayúscula (Ciudad) y otra con minúscula (ciudad). ¿Por qué sucede esto?*

13. Con respecto al conocimiento de las relaciones causales. Ejemplo de pregunta.

¿Cuál fue, de acuerdo a la información que se ofrece en el texto, una de las causas que promovieron el triunfo de la revolución mexicana en 1910?

Lo que más nos interesa destacar al enlistar y ejemplificar el tipo de preguntas que el docente puede elaborar para evaluar la comprensión lectora de sus alumnos es que sea consciente de lo importante que es saber cuál competencia cognitiva se le está exigiendo al alumno exhibir al momento de responder las preguntas. Si un alumno llegara a dar una respuesta no adecuada o no convencional, entonces, bajo esta premisa de conocer el nivel de competencia exigido, el docente tendrá la oportunidad de saber en qué terreno de dificultad el alumno se encuentra y ello le dará la posibilidad de apoyarlo justamente en ese nivel donde expresa esa dificultad.

b) Preguntas que el alumno le formula al texto

Invitar al alumno a que le haga preguntas a un texto tiene la intención de favorecer los procesos de comprensión lectora. Sugerimos al docente que le pida a sus alumnos que formulen dos tipos de preguntas diferentes: las que se puedan responder con la información que el texto ofrece y las que no se puedan responder con la información que presenta el texto pero que se derivan de algún tipo de dato que ofrece el texto. Pedir a los alumnos que elaboren este último tipo de preguntas tiene la intención de conocer qué tanto logran profundizar en algunos de los temas que plantea el texto como en saber qué tanto les interesa ahondar en el conocimiento de cierta información en particular. A modo de ejemplo ofrecemos un modelo de cuadro muy sencillo (ver cuadro 1) para ser llenado por el alumno. Se les puede pedir a los alumnos que escriban dos o tres preguntas en cada columna como las que se muestran

en el cuadro del siguiente. Por otro lado es conveniente mencionar a los alumnos que en la columna donde van a redactar las preguntas que se puedan responder con la información que da el texto también tienen que escribir su respuesta y, en la medida de lo posible, que traten de especificar para los dos tipos de preguntas que formulen qué pretenden obtener al plantear dichas preguntas.

Preguntas que se pueden responder con la información que provee el texto	Preguntas que no se pueden responder con la información que provee el texto
<p><i>¿Qué es la Decena Trágica?</i></p> <p><u>Respuesta:</u></p> <p>Se refiere al periodo de 10 días acontecido en el mes de febrero de 1913 en el que hubo un enfrentamiento militar entre rebeldes porfirianos y el gobierno de Francisco I. Madero para acabar con la presidencia de éste. Esta breve guerra de 10 días provocó la muerte de muchos civiles.</p> <p><u>Niveles de competencia cognitiva involucrados en la pregunta:</u></p> <p>Reconstrucción de la trama de manera sintética; comprensión de conceptos particulares; relación entre ideas; agregación de detalles informativos para expandir una unidad temática.</p>	<p><i>¿Por qué se dice que la falsa guerra (Decena Trágica) probó la ineficacia del gobierno de Madero?</i></p>

Cuadro 1.

3. Adecuación de la propuesta didáctica y de evaluación al nivel que se encuentren cursando los alumnos

Pedir al alumno que después de leer un texto elabore un mapa conceptual, responda a las preguntas que el docente formula y que redacte dos tipos de preguntas diferentes, son maneras indirectas de evaluar su comprensión lectora. Sin embargo, no todos los alumnos del bachillerato se comportan de la misma manera, no todos responden de manera parecida ni enfrentan todos ellos la lectura con los mismos antecedentes cognitivos; por eso son distintos. Sin importar cuál semestre de bachillerato estén cursando los alumnos podemos anticipar que habrá una gran heterogeneidad en las respuestas de los jóvenes que están cursando su escolaridad media superior. A pesar de ello, no vamos a sugerir que el docente haga una adecuación a las consignas de lectura y formulación de preguntas de acuerdo al semestre que estén cursando los estudiantes, no vamos a sugerir que las preguntas deban adaptarse a las edades de los alumnos que cursan el bachillerato, y no lo vamos a sugerir porque evaluar la comprensión lectora tiene que ver más con reflexionar y en su caso modificar, las expectativas que tiene un docente de lo que debe hacer y comprender un alumno que cursa el bachillerato. La evaluación debe tomar en cuenta lo que un alumno puede resolver en función de comparar lo que no podía hacer con anterioridad; no se trata de que el docente redacte preguntas sencillas o complejas sino de que observe, analice y compare de manera progresiva los progresos en la calidad de las respuestas de sus alumnos.

RECOMENDACIÓN BIBLIOGRÁFICA



Recomendación bibliográfica

1. Tolchinsky, L. (1998). Primeros pasos en la redacción de textos expositivos. En: **Textos. Revista de Didáctica de la Lengua y de la Literatura**. España: Graó. Núm. 17, Julio. 45-54 pp.



Se terminó de imprimir y encuadernar en enero de 2015
en Impresora y Encuadernadora Progreso, S. A. de C. V. (IEPSA),
Calzada San Lorenzo 244; C.P. 09830, México, D. F.
El tiraje fue de 18,000 ejemplares.

