

PISA en el Aula: **Lectura**

PISA EN EL AULA: LECTURA

Coordinación editorial:

Miguel Á. Aguilar R.
Teresa Ramírez Vadillo

Diseño y formación:

Juan Cristóbal Ramírez Peraza
Francisco López López

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

José Ma. Velasco 101- 5º. piso, Col. San José Insurgentes,
Delegación Benito Juárez, México, 03900, México, D.F.

Primera edición, 2008

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del editor. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico, electrónico y otros, citando la fuente.

Impreso y hecho en México

ISBN: 978-607-7675-05-1.



CONTENIDO

Presentación	5
Introducción	11
1. Algunos factores que influyen en el aprendizaje	15
2. Descripción del proyecto PISA y la Competencia lectora	27
Descripción del proyecto PISA	29
Definición de la Competencia lectora	30
3. Propuestas didácticas para el desarrollo de la Competencia lectora	39
Presentación <i>Celia Díaz Argüero</i>	41
Propuestas didácticas para primer grado	49
“Recuperar el contenido de distintos textos a través de la búsqueda, selección y registro de información” <i>Graciela Lepe Ramírez</i>	49
“Lectura de cuentos para mejorar la interpretación de textos narrativos” <i>Humberto Cueva García</i>	81
Propuestas didácticas para segundo grado	127
“Lectura de textos de divulgación científica: una oportunidad para aprender a seleccionar y comparar información” <i>Celia Díaz Argüero</i>	127
“Realizar el seguimiento de noticias en los medios de comunicación y hacer un análisis comparativo” <i>María Elena Cervantes Saucedo</i>	157



Propuestas didácticas para tercer grado	185
“El artículo de opinión: una oportunidad para reflexionar sobre el contenido de distintos textos y evaluarlos” <i>Enrique Lepe García</i>	185
“La lectura de distintos textos sobre el mismo tema: aprender a evaluar su contenido” <i>Celia Zamudio Mesa</i>	217
Anexos	251
Anexo I. Análisis de unidades de reactivos	253
“El regalo” <i>Celia Díaz Argüero</i>	254
“Fuerza laboral” <i>Celia Zamudio Mesa</i>	273
Anexo II. Acerca de los autores	287



PRESENTACIÓN

Los sistemas educativos de muchos países del mundo son objeto hoy día de monitoreos periódicos, mediante proyectos de evaluación de alcance nacional e internacional. La información derivada de esos proyectos es vasta y valiosa para la toma de decisiones. Una de las evaluaciones más conocidas actualmente es la llamada PISA (por las siglas en inglés del nombre *Programme for International Student Assessment*), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Dada su regularidad, rigor técnico, confiabilidad y alcance, sus resultados son esperados en los países participantes y no participantes como insumos importantes de información para establecer políticas públicas que tengan efectos en la mejora de la calidad educativa.

PISA también puede ser útil para los docentes; pero conseguir que lo sea efectivamente es un desafío para quienes tienen el encargo de difundir los resultados, pues es necesario hacer que el proyecto sea asimilado y aprovechado en las aulas, como una herramienta que permita que los estudiantes alcancen habilidades y aprendizajes más complejos, no memorísticos ni rutinarios, mediante la intervención educativa de quienes, día a día, están frente a los grupos.

Ese reto fue aceptado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). En 2005, una vez que los resultados nacionales de PISA 2000 y 2003 fueron dados a conocer, la Dirección de Proyectos Internacionales y Especiales del Instituto (DPIE) se dio a la tarea de preparar un material de difusión titulado *PISA para Docentes* (versión impresa y multimedia) dirigido a profesores de educación secundaria y media superior. Su objetivo fue acercar PISA a los docentes, mediante la presentación de ejemplos reales de las preguntas empleadas en PISA 2000 y 2003, en las áreas de Lectura, Matemáticas y Ciencias, que fueron difundidas por la OCDE para efectos de información.

La idea central de *PISA para Docentes* fue que, después de analizar las preguntas, los maestros y los estudiantes se dieran cuenta de que, para responderlas, se necesita de una adecuada capacidad analítica y de razonamiento. Esta obra tuvo un tiraje de 250 mil ejemplares, que fueron distribuidos a las Áreas Estatales de Evaluación de las 32 entidades federativas del país, para que los hicieran llegar a las escuelas de secundaria y media superior antes de la aplicación de PISA 2006.



La DPIE también organizó e impartió seis talleres para analizar, reflexionar y trabajar con ese material. Los talleres sólo pudieron atender a unos 150 profesores, pero la aceptación del material fue evidente y se reflejó en la solicitud de ejemplares de la obra, así como de presentaciones y talleres adicionales. Los interesados en *PISA para Docentes* pueden acceder a la obra en el portal del INEE: www.inee.edu.mx

PISA EN EL AULA

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación persiste en su afán de ayudar a que los maestros puedan retroalimentar y reorientar su trabajo tomando en cuenta los resultados del ciclo de PISA 2006¹ que fueron dados a conocer en diciembre de 2007.

Esos resultados muestran que el rendimiento de los estudiantes mexicanos fue inferior al de los alumnos de los demás países de la OCDE, pero que también lo son el ingreso per cápita y otros indicadores del desarrollo económico y social de nuestro país.

Los resultados se explican, en parte, porque muchos estudiantes tienen condiciones menos favorables para el aprendizaje que los de otros países de la OCDE, tanto en el hogar como en la escuela. Otros elementos que contribuyen a explicar esos resultados son el enfoque memorístico, los métodos de enseñanza obsoletos y la promoción de habilidades de rutina, que prevalecen, en muchos casos, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las escuelas mexicanas, públicas y privadas, a pesar de que los planes de estudio prescriban el desarrollo de habilidades más complejas.

A partir de los resultados de PISA es claro que los esfuerzos educativos deberían tratar de reducir la proporción de estudiantes en los niveles más bajos y aumentarla en los niveles más altos, en las tres áreas de evaluación. Además de conseguir que a los 15 años todos los jóvenes mexicanos sigan en la escuela, éstas deben ser, sin duda, las metas en el mediano y largo plazos. La pregunta siguiente es cómo conseguirlo. La respuesta deberá incluir tanto el establecimiento de políticas educativas que incidan en el sistema educativo, en el nivel macro, como acciones en pequeña escala, que hagan posible el cambio en cada escuela y cada aula.

Una inquietud que un profesor suele plantearse después de conocer los resultados de PISA es: ¿qué puedo hacer para que mis alumnos aprendan mejor? Esta pregunta fue la que animó a planear esta obra, como una herramienta didáctica que permita un trabajo analítico y reflexivo entre docentes, para propiciar que los estudiantes adquieran las competencias que PISA ha definido como relevantes para el desempeño personal y social en la sociedad del conocimiento.

No se puede negar el avance en el diseño de los planes de estudio, pero tampoco puede soslayarse la brecha existente entre lo prescrito en ellos y la práctica educativa. El INEE tiene la plena convicción de que el trabajo docente es sumamente importante; por ello, es in-

¹M.A. Díaz, G. Flores y F. Martínez Rizo (2007). *PISA 2006 en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).



dispensable apoyar a los maestros, en servicio y en formación, para que su práctica docente mejore de forma tal que, paulatinamente, enfrenten la tarea docente en forma más rica y no reproduciendo paradigmas en desuso.

El progreso en la mejora de la enseñanza puede beneficiarse mediante diferentes acciones de apoyo, que van desde la promoción de la reflexión y análisis de los planes de estudio y la práctica cotidiana hasta la construcción de estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicables e idóneas al contexto propio de los centros escolares. Para contribuir a mejorar la enseñanza y, en especial, a lograr aprendizajes más complejos, en esta ocasión el INEE ofrece a los profesores una obra similar a la que produjo en 2005, pero ahora con un giro diferente. Este material se titula *PISA en el Aula* y tiene las siguientes características:

- Se dirige a profesores y formadores de docentes de secundaria. Se privilegia este nivel porque la población evaluada por PISA lo ha terminado recientemente o se encuentra todavía en él; por ello, si se quiere mejorar los resultados en PISA, hay que trabajar especialmente en el nivel que precede a la educación media superior.
- Incluye tres volúmenes, uno por área de PISA: Ciencias, Lectura y Matemáticas.
- Su contenido se centra en propuestas didácticas diseñadas por especialistas de cada área. Las propuestas buscan identificar y analizar tareas que un estudiante puede realizar para adquirir y desarrollar competencias que le permitan resolver problemas de la vida real, a partir de situaciones del ámbito escolar. Con ello, los alumnos podrán transferir el aprendizaje a situaciones de tipo familiar, social y laboral, fortaleciendo procesos cognitivos complejos en áreas fundamentales para el aprendizaje escolar y para una mayor oportunidad de éxito académico, tomando como marco la reforma de secundaria y los referentes conceptuales de PISA.
- Incluye dos tipos de recomendaciones: unas buscan propiciar la colaboración, el intercambio de experiencias y la discusión entre profesores, para el conocimiento de PISA y para la mejora continua de los procesos educativos; otras pretenden promover la vinculación de la escuela con las familias, mediante actividades que den continuidad al trabajo en el salón de clases, pero en el ámbito del hogar.

Con *PISA en el Aula* no sólo se busca que los docentes estén familiarizados con aspectos técnicos de la evaluación; se pretende incidir directamente en su labor, con propuestas pedagógicas viables, recomendaciones para el trabajo con los pares y las familias y sugerencias bibliográficas. Se trata, pues, de una obra diferente a *PISA para Docentes*.

PISA en el Aula es básicamente el resultado del trabajo de especialistas en diseño curricular, con conocimiento amplio en la reforma de secundaria y con pleno dominio en las disciplinas de Ciencias, Lectura y Matemáticas, quienes volcaron su experiencia y saber en la integración del núcleo de los tres ejemplares. El contenido de cada volumen comprende los siguientes capítulos:

Introducción general: Describe las actividades desarrolladas para concretar la obra.



- Capítulo 1:* Presenta un panorama de los factores que influyen en el aprendizaje, en el contexto de la sociedad actual.
- Capítulo 2:* Breve descripción de PISA y las dimensiones de la competencia evaluada.
- Capítulo 3:* El central, con las propuestas didácticas diseñadas por los especialistas.

El INEE está convencido de que este esfuerzo puede ser positivo, pero es consciente también del riesgo que existe de distorsiones o malentendidos, por lo que se reiteran los señalamientos dados en *PISA para Docentes*, aun cuando en esta nueva obra el contenido no gira alrededor de las unidades de reactivos difundidas:

- No se trata de entrenarse para la prueba mediante un esfuerzo artificial. Memorizar conceptos o datos no servirá, ya que las pruebas destacan habilidades complejas.

El INEE considera que el propósito que debe conducir todo esfuerzo de superación no debe ser subir artificialmente un puntaje, sino mejorar efectivamente el aprendizaje, lo que deberá hacer también que los puntajes suban, como consecuencia subsidiaria.

- No se trata de que los maestros abandonen sus programas de estudio y se dediquen a entrenar a sus alumnos para que saquen mejores resultados en unas pruebas ajenas a nuestra tradición educativa.

Las pruebas de PISA no están alineadas a los planes y programas de estudio de México, ni a los de ningún otro país, pero su enfoque es compatible con todos. Las pruebas de PISA miden habilidades complejas de Lectura, Matemáticas y Ciencias, que son necesarias para la vida en la sociedad del conocimiento. Para que sus alumnos tengan mejores resultados en esas pruebas, un maestro no tiene que abandonar su programa. Lo que se requiere es que, al desarrollar los contenidos programáticos, procure que sus alumnos desarrollen las habilidades superiores de razonamiento, análisis y otras que considera PISA. El INEE cree que vale la pena realizar un esfuerzo así, que deberá contribuir a mejorar la calidad educativa de los estudiantes en general y, secundariamente, podrá lograr que los resultados en PISA mejoren también.

- Tampoco se trata de subir artificialmente los resultados nacionales con el propósito único de ocupar un mejor lugar en el ordenamiento internacional que derivará de la aplicación de las pruebas 2009.

Por una parte, un progreso espectacular no es posible en un plazo corto, ya que los procesos de mejora educativa llevan tiempo, especialmente en la gran escala de un país tan grande como México. Por otra parte, subir posiciones en un ordenamiento no es un propósito digno de buscarse por sí mismo. De lo que sí se trata es de estimular una mejora del nivel educativo de los alumnos de México, subrayando la importancia de abandonar enfoques memorísticos, adoptando en su lugar estrategias pedagógicas más congruentes con las tendencias modernas, que destacan la importancia del desarrollo de las habilidades intelectuales superiores. Para ello, los maestros podrán encontrar útil ver secuen-



cias didácticas, analizarlas y probarlas en sus salones de clase, no como sustitutos de su programa de estudio, sino como estrategias complementarias de enseñanza, en aras de afianzar en los estudiantes una buena capacidad analítica y de razonamiento.

Este no es un libro de recetas, sino un conjunto articulado de principios, a partir de los cuales es posible diagnosticar, formular juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza. Da pauta para estimular el pensamiento estratégico del profesor, y representa un instrumento de análisis y reflexión sobre las prácticas docentes, desde la planeación hasta la evaluación del aprendizaje en el aula. Sugiere una forma de cómo relacionar la teoría con la práctica. Este material mostrará su potencial en la medida en que sea usado como instrumento para el análisis y la solución de cuestionamientos educativos y como un recurso útil para la toma de decisiones inherentes a la planificación de la enseñanza.

Esta triple obra fue preparada bajo la coordinación de María Antonieta Díaz Gutiérrez, directora de Proyectos Internacionales y Especiales del INEE, con la colaboración de Salvador Saulés Estrada, José Alfonso Jiménez Moreno, Rafael Turullols Fabre y David Castro Porcayo.

Un reconocimiento especial merece Pedro Ravela, miembro del Consejo Técnico del INEE, quien con sus aportes y valiosos comentarios ayudó en gran medida a que este material de difusión se concretara.

Felipe Martínez Rizo

Director General



INTRODUCCIÓN

La obra que ofrece la DPIE a los docentes, titulada *PISA en el Aula*, pretende dar continuidad a la meta de mejorar sus prácticas, así como apoyar su formación. Uno de los rasgos más sobresalientes de esta obra es que se basa en el trabajo desarrollado por especialistas en diseño curricular, con amplio dominio en Español y con la experiencia de haber participado en la reforma de la secundaria. El trabajo consistió en la elaboración de propuestas didácticas encaminadas a fortalecer la competencia lectora en los estudiantes, aprovechando los referentes de PISA y el plan y programas de estudio de secundaria.

DESARROLLO DE LA OBRA

La realización de este material abarcó cuatro etapas. En la primera, la DPIE diseñó una guía para la elaboración de las propuestas didácticas a ser desarrolladas por los especialistas. Este documento contenía las características del material requerido, el plazo de entrega y la descripción de los elementos por desarrollar, que consistían en:

- La exposición de la relación entre los referentes conceptuales de la competencia lectora de PISA y el plan y programas de estudio de Español de secundaria.
- El desarrollo de una estrategia didáctica expresada en una secuencia, cuya intención fuera mejorar un proceso conforme al marco de PISA, acorde con los contenidos de un año escolar determinado, pero con la idea de integrar contextos reales y significativos para los estudiantes y con actividades retadoras e interesantes.
- La inclusión de dos tipos de recomendaciones: unas dirigidas al trabajo con otros docentes que apuntaran al intercambio de experiencias, la discusión, la reflexión y al trabajo colegiado; otras dirigidas a la vinculación con la familia a fin de que en casa se estimule el hábito de la lectura.
- La sugerencia de lecturas de índole práctico que apuntalen el proceso de enseñanza-aprendizaje en general y, de manera particular, la competencia lectora.
- El análisis pedagógico de una unidad de reactivos de PISA.



En la siguiente etapa se buscó a especialistas que cubrieran el perfil definido por la DPIE. El grupo de especialistas que participó fue:

- María Elena Cervantes Saucedo
- Humberto Cueva García
- Celia Díaz Argüero
- Enrique Lepe García
- Graciela Lepe Ramírez
- Celia Zamudio Mesa

Además se invitó a Ricardo Valdez, colaborador cercano de la reforma de secundaria, para enfatizar sobre las modificaciones sustanciales que se realizaron al plan y los programas.

La tercera etapa consistió en la impartición de un taller coordinado por personal de la DPIE, cuyo objetivo fue familiarizar a los especialistas con el marco de PISA, conocer el documento guía y, sobre todo, organizar y perfilar sus propuestas didácticas. El evento tuvo una duración de dos días y medio; al finalizar, cada uno de los especialistas trabajó de forma individual, llevando consigo las diversas observaciones de sus propios colegas que enriquecieron sus propuestas.

El taller se desarrolló con una dinámica de debate permanente. Ricardo Valdez puntualizó algunos aspectos de la reforma de secundaria. Celia Díaz Argüero asumió por iniciativa propia la responsabilidad de orientar el trabajo del grupo que ya había tenido otras experiencias de labor conjunta, por ejemplo, con la reforma. Entre todos acordaron unificar los criterios de presentación en beneficio de los lectores.

Un rasgo fundamental de la labor de los especialistas es que en medio del debate lograron integrar los puntos mencionados en la guía. Por ejemplo, en el punto donde se consigna que las propuestas se deberían dirigir a fortalecer alguno de los procesos que PISA evalúa, observaron que no era posible separar los procesos de lectura cuando se hace con fines de enseñanza. Se acordó entonces enfatizar en al menos uno de ellos, lo mismo que en el grado escolar hacia donde se encaminaría su labor.

Como parte de los acuerdos, el grupo unificó sus recomendaciones tanto para los docentes como para la familia, y se encomendó a Díaz Argüero su organización. Estas recomendaciones se incluyen en una presentación de las propuestas elaborada por ella misma.

La cuarta y última etapa consistió en la recepción del material desarrollado. En esta fase de cierre, la labor fue igualmente ardua, pues la DPIE revisó detenidamente cada una de las propuestas a fin de verificar si cumplían o no con las características acordadas. Los ajustes realizados fueron menores, pues se encaminaron sólo a la unificación de los criterios establecidos.

CONTENIDO

El resultado de todo este trabajo es *PISA en el Aula*: una obra colectiva que conjuntó los esfuerzos de cada uno de los especialistas. Todo el material se organizó pensando sobre todo en el docente, por lo que el contenido de la obra es el siguiente:

Primer capítulo: *Algunos factores que influyen en el aprendizaje*. La DPIE presenta un panorama de los factores que pueden incidir en el



aprendizaje de los estudiantes, sobre todo en aquellos relacionados en forma directa con los centros escolares, en el contexto de la sociedad actual. El docente podrá encontrar elementos conceptuales de gran relevancia a la hora de tomar decisiones en la elaboración de sus propias planificaciones, que serán el marco en el que las propuestas didácticas cobren todo su sentido.

Segundo capítulo: *Descripción del proyecto PISA y la Competencia lectora*. En este apartado se incluye una descripción concisa de lo que es el proyecto de evaluación. Después se exponen las diversas dimensiones del dominio de Lectura a fin de que el docente conozca los procesos, el formato textual, la situación o el contexto y los niveles de desempeño. Este capítulo servirá al docente como referencia teórica de las propuestas didácticas de los especialistas.

Tercer capítulo: *Propuestas didácticas para el desarrollo de la Competencia lectora*. En este apartado se integran las seis propuestas de los especialistas y se incluye la presentación de Celia Díaz Argüero, que además de enumerar los diversos puntos que integran las propuestas y sus relaciones con cada una de las prácticas sociales del lenguaje, también incluye las recomendaciones a los docentes para el trabajo colegiado y las sugerencias a las familias con el objetivo de fortalecer en casa el hábito de la lectura.

Las propuestas se distribuyen en cada uno de los tres grados de secundaria:

Primer grado	Graciela Lepe Ramírez Humberto Cueva García
Segundo grado	Celia Díaz Argüero María Elena Cervantes Saucedo
Tercer grado	Enrique Lepe García Celia Zamudio Mesa

Para el primer grado se contó con la participación de Graciela Lepe Ramírez y Humberto Cueva García. La primera centró su propuesta en el proceso *Recuperación de la información* y buscó que el estudiante, a partir de diversas actividades de lectura y de creación de folletos y trípticos, reflexione sobre el tema de la nutrición y sobre algunos trastornos alimentarios como la bulimia y la anorexia nerviosa. Cueva García buscó que el estudiante se acerque a la lectura de cuentos de terror y policíacos de autores como Bradbury, Poe, Gómez de la Serna, Bioy Casares, Clarke, entre otros, a fin de favorecer los procesos de *Recuperación de la información* y de *Interpretación de textos* con actividades posteriores a la lectura, como son la elaboración de reseñas a partir de modelos.

Para el segundo grado se contó con la participación de Celia Díaz Argüero y María Elena Cervantes Saucedo. La primera buscó trabajar de forma transversal con las temáticas que la asignatura de Ciencias proporciona. Galileo Galilei y el concepto de *caída libre de los cuerpos* son los ejes que disponen la presentación y las actividades con textos de divulgación científica, glosarios y demás documentos que favorecen no sólo los tres



procesos de PISA, sino que también alientan el trabajo intercolegiado. Cervantes Saucedo centró su trabajo en el seguimiento de noticias en diversos medios de comunicación. El tema que entrelaza las diversas actividades es el deporte olímpico y los medallistas. Su objetivo fue fortalecer el desarrollo de los procesos de *Interpretación de textos* y de *Reflexión y evaluación de textos*.

Para el tercer grado se contó con la participación de Enrique Lepe García y Celia Zamudio Mesa. El primero de ellos centró su participación en la escritura de artículos de opinión. Se busca que los estudiantes favorezcan sus habilidades de *Recuperación de la información* y de *Reflexión y evaluación de textos*. Las temáticas son diversas: desde el deporte olímpico hasta el sida. Zamudio Mesa se encaminó a fortalecer los procesos de *Interpretación de textos* y de *Reflexión y evaluación de textos* al comparar y evaluar diversos tratamientos de un tema en diferentes documentos. El tema central es el cáncer y se pretende que los estudiantes aprendan a discriminar los diversos tipos de información que aparecen en distintos formatos.

Anexos: *Análisis de unidades de reactivos* y *Acerca de los autores*. Al final de la obra se agregan los análisis realizados por los propios especialistas de algunas unidades de reactivos liberadas por PISA. Con esto se aporta una nueva mirada que permitirá establecer vínculos más cercanos entre lo evaluado por PISA y lo enseñado en el aula. También se integra un apartado donde el lector podrá conocer la formación y el trabajo académico de los especialistas.



Capítulo 1

Algunos factores que influyen en el aprendizaje



La educación actual se ha centrado en la generación y distribución social del conocimiento, por lo que uno de sus principales retos es crear nuevas formas de construirlo. En este sentido, los actuales enfoques educativos enfatizan, por un lado, la importancia de contextualizar el saber producido y, por otro, la generación de nuevas estrategias de apropiación y aplicación del conocimiento; esta situación conlleva al desarrollo de la capacidad para adquirir, generar y utilizar el conocimiento en los estudiantes para atender las necesidades de su desarrollo y construir su propio futuro; sobre todo, al tener presente que las sociedades contemporáneas enfrentan el reto de adaptarse a procesos de cambio diversos. Esta adaptación es dinámica, esencialmente por el surgimiento de nuevas tendencias en la generación, difusión y utilización del conocimiento (Cornella, 1999).

Un elemento distintivo de la sociedad actual es la búsqueda del crecimiento equitativo y democrático en los miembros que la conforman, por lo que la capacidad para asumir y orientar el cambio que requiere, a partir de las relaciones entre el conocimiento, el sujeto que conoce y el entorno, es de suma importancia. Es a partir de esto que la educación se centra en que los miembros de una sociedad adquieran la capacidad de construir su futuro y, por lo tanto, incidir en su acontecer histórico. Por ello, se requiere fortalecer el aprendizaje y desarrollar una fuerte capacidad de pensamiento y de reflexión estratégica.

Como parte de este desafío es importante *convertir información en conocimiento útil* y aprovechar los procesos de generación y apropiación de conocimiento para *inducir procesos dinámicos de aprendizaje* mediante los cuales el conocimiento desarrolle y fortalezca las habilidades de las personas, transformándose así en factor de cambio social. Este desafío está directamente relacionado con el papel que desempeña la educación en la formación de recursos humanos como un elemento crítico en el desarrollo de la sociedad. Es decir, una educación basada en el principio de *aprender a aprender* implica formar en el estudiante capacidades analíticas y de comprensión que favorezcan su desempeño como futuro ciudadano (Picardo, 2002).

En respuesta a esta demanda, en la formación de las nuevas generaciones de estudiantes en todos los niveles educativos está el organizar proyectos teniendo como centro al estudiante. Esta visión de la educación ha dado lugar a la creación de planes y programas de estudio cuyos objetivos curriculares son formulados a partir de competencias. El desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una enfo-



cada en el aprendizaje exige cambios en las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Este enfoque exige cada vez más que los estudiantes sean capaces de localizar y procesar información, de utilizar herramientas para resolver problemas reales y de aplicar los conocimientos aportados por las ciencias para comprender el mundo y tomar decisiones. En ese sentido, se pretende desarrollar estrategias que permitan que los alumnos accedan, den sentido y reconstruyan el conocimiento con base en la asimilación crítica de la información adquirida. Éste es un reto para los diferentes actores educativos dentro y fuera de los centros escolares, por lo cual es necesario conocer los distintos factores que pueden incidir en la eficacia de los centros escolares para favorecer la formación de sus alumnos, no sólo para que puedan desenvolverse adecuadamente en un trabajo, sino para que desarrollen habilidades de pensamiento flexible de aprendizaje permanente.

La eficacia escolar es entendida como la manera en que la escuela *promueve de forma duradera el desarrollo integral de cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y la situación social, cultural y económica de sus familias* (Murillo et al., 2007: 83). Esta definición lleva a considerar la existencia de determinados factores de influencia para el desarrollo de los estudiantes *más allá de lo previsible*; la importancia de conocer estos factores y trabajar en ellos se debe, como ya se ha mencionado, a la actual demanda social de que los centros escolares deben enfocarse no sólo a la enseñanza de contenidos, sino también al desarrollo de habilidades, valores y actitudes que permitan a los estudiantes formar parte activa en esta sociedad que cuenta cada vez con más exigencias.

El informe Coleman (1966) es considerado como el primer estudio sobre eficacia escolar que se enfocó en determinar la relación entre el rendimiento académico de los estudiantes y diversas características y recursos de las escuelas. Es a partir de este informe que se desarrollaron varias investigaciones centradas en torno a la búsqueda de evidencia en el ámbito escolar para probar y determinar qué elementos influyen en los resultados de aprendizaje, considerando aspectos como las condiciones sociales, técnicas, económicas o materiales con que cuenta o debe contar una escuela para alcanzar la eficacia.² Dichos trabajos han concluido que una institución es efectiva cuando logra una diferencia importante en el aprendizaje que obtienen los estudiantes no sólo en un ciclo escolar, sino cuando se alcanza un mayor impacto y el desempeño académico de los alumnos va en aumento en cada ciclo (Fernández, 2003).

En ese sentido, el metanálisis realizado por Edmonds (1982) considera que los siguientes aspectos, de manera interrelacionada, tienen una gran influencia en el rendimiento académico de los estudiantes:

²Diversos investigadores en México han realizado estudios de este tipo desde hace aproximadamente un par de décadas; los resultados coinciden en que una escuela eficaz está fuertemente determinada por aspectos como el liderazgo docente, nivel socioeconómico, capital cultural de los padres, disponibilidad de auxiliares didácticos, costo de la educación, recursos materiales de la escuela, percepción del alumno sobre la práctica docente, entre otros (Ahuja y Schmelkes, 2004; Fernández, 2004; INEE, 2004; Martínez y Schmelkes, 1999; Noriega y Santos, 2004; SEP, 2004; Sandoval y Muñoz, 2004; Zorrilla y Romo, 2004).



1. Liderazgo del director en la comunidad escolar.
2. Altas expectativas de los docentes sobre el logro académico de sus alumnos.
3. Creación de un ambiente socialmente propicio para el aprendizaje.
4. Existencia de un sistema de evaluación y un control del rendimiento.
5. Uso adecuado del tiempo por parte de los docentes.
6. Participación activa de la familia y la comunidad.
7. Enseñanza efectiva.

A continuación se mencionan sus características principales:

1. Liderazgo del director en la comunidad escolar

El estilo de liderazgo que adopta el director de la escuela es uno de los elementos que determina el nivel de la calidad de la educación en el centro escolar, sobre todo al momento de aplicar métodos de administración y en la forma en que dirige las acciones por desarrollar. Sin lugar a dudas, es un aspecto relevante porque incide en la percepción que tienen sus colaboradores de sí mismos y su actividad, lo que influirá en su entusiasmo y compromiso con la tarea docente o administrativa.

Un liderazgo efectivo se caracteriza porque fomenta el trabajo en equipo entre administradores y docentes, genera un clima de confianza y apoyo mutuo, aunque el trabajo en equipo no sólo atañe a los miembros de la comunidad escolar, sino que abarca también a los padres de familia. Un director con estas características crea redes de contacto entre los diferentes actores educativos de tal forma que se fomente una alianza pedagógica dentro de un ambiente socialmente propicio para el aprendizaje.

El director guía proyectos que plantean desafíos permanentes y logra una identificación de todos y cada uno de los miembros de la comunidad con la tarea por realizar. Los proyectos son creativos y flexibles y en concordancia con las necesidades educativas que plantea la sociedad.

En esta dinámica, la identificación con la tarea logra un compromiso y estimula a toda la comunidad escolar a reconocer los esfuerzos individuales o colectivos, ya que esas acciones incrementan un sentido de pertenencia en dicha comunidad.

2. Altas expectativas de los docentes sobre el logro académico de sus alumnos

Las expectativas que los docentes tienen del posible rendimiento de sus estudiantes son un factor relevante para alcanzar la eficacia escolar debido a su influencia en los resultados de aprendizaje. Si los profesores tienen altas perspectivas sobre sus estudiantes, las manifestarán en la forma en que se dirigen hacia ellos y en la exigencia de su práctica educativa, así, si a los estudiantes se les trata de una manera que denote altas expectativas hacia ellos de forma consistente, esto influirá en su autoconcepto, su motivación, sus niveles de aspiración de aprendizaje y sus interacciones con el profesor; de tal manera que estos cambios en los estudiantes retroalimentarán las expectativas iniciales de los profesores (Cotton, 2001; Good, 1987, citados en Tkatchov y Pollnow, 2008).

De acuerdo con Cotton (2001), de manera organizacional las altas expectativas que se tienen de los estudiantes se favorecen por medio de:



- Las políticas que enfatizan la importancia del desempeño académico de los estudiantes.
- La percepción que los miembros de una escuela tienen sobre su propio desempeño.
- El establecimiento de metas (para individuos, grupos, salones de clase o incluso la escuela entera) en términos de lo mínimo aceptable, no a partir de lo mayormente esperado; así como motivar a los estudiantes a que ellos descubran que pueden desarrollar las habilidades para alcanzar dichos estándares.
- El uso de grupos heterogéneos para desarrollar, en la medida de lo posible, el aprendizaje cooperativo.
- El monitoreo del aprendizaje de los estudiantes orientado a mantener las expectativas apegadas al desempeño real de los alumnos.
- La retroalimentación útil hacia los estudiantes, no sólo centrándose en los errores que cometan en su proceso de aprendizaje.
- La implementación de frases sobre la escuela que enfaticen expectativas sobre ella misma.
- Ofrecer apoyo especial a los estudiantes que tengan problemas con su aprendizaje.

3. Creación de un ambiente socialmente propicio para el aprendizaje

Como parte de la efectividad escolar, en el proceso de aprendizaje los estudiantes necesitan *voluntad* para aprender y *habilidad* para saber cómo invertir sus energías en el proceso de aprendizaje. La primera se puede desarrollar a partir de que el profesor establece relaciones de apoyo y confianza con los estudiantes, para lo cual debe conocerlos y mostrar disposición para auxiliarlos frente a dificultades académicas que experimenten. Por otra parte, la *habilidad* para que un estudiante adquiera conocimientos de forma efectiva implica que se involucre con sus tareas académicas, desarrolle habilidades de trabajo cooperativo y oriente su trabajo hacia su progreso, lo cual se puede lograr a partir de que el profesor establezca un ambiente de confianza para que el estudiante se involucre con el proceso de enseñanza y se comprometa con su propio aprendizaje (Strahan, 2008). Para crear este ambiente el profesor puede:

- Establecer una rutina dentro del salón de clases que permita crear relaciones de confianza con los estudiantes, definiendo expectativas de trabajo en equipo, explicar los procesos de enseñanza que se utilizarán, establecer reglas claras para toda la clase y guiar reflexiones grupales.
- Involucrar a los estudiantes en actividades de aprendizaje a partir del establecimiento de situaciones interesantes para ellos.
- Propiciar que los estudiantes hagan conexiones personales de los contenidos.
- Establecer metas de aprendizaje, procurando que los estudiantes las identifiquen, de tal forma que al finalizar una actividad puedan reflexionar sobre su logro.
- Permitir a los estudiantes experimentar con estrategias y posteriormente identificar aquellas que les sean más útiles para cumplir las metas de aprendizaje.



En la conformación de un ambiente propicio para el aprendizaje se encuentran implícitas las expectativas docentes del posible desempeño de sus estudiantes, lo cual, como ya se mencionó, es otro factor relevante para el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. Existencia de un sistema de evaluación y un control del rendimiento

Como parte de los factores que propician la eficacia escolar (Cotton, 1995, citado en Murillo *et al.*, 2007), el sistema de evaluación del centro escolar permite conocer, entre otras cosas, el avance individual de los estudiantes, las prácticas docentes adecuadas a los objetivos y al modelo educativo del centro escolar, las tendencias de progreso de varias generaciones y las variables que influyen en el mismo. Conocer estas cuestiones le permite a la comunidad del centro escolar (director, docentes, padres de familia) identificar los aspectos de mejora y las prácticas que han sido adecuadas para el cumplimiento de objetivos.

De acuerdo con esta idea, la evaluación de los aprendizajes, del desempeño docente, así como de otros aspectos inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje resultan de gran relevancia en la eficacia escolar, ya que ayudan a tener una visión de estrategias de enseñanza que han sido eficaces para el logro académico de los estudiantes que puedan ser manejadas posteriormente.

5. Uso adecuado del tiempo por parte de los docentes

La enseñanza efectiva también se relaciona con la destreza del docente para manejar la clase. En ocasiones se llega a pensar que esto implica sólo el control de la disciplina, pero es más que eso: requiere de un proceso de gestión y de control de tiempo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Asignar un tiempo efectivo a la realización de una tarea implica que el docente tenga claros los diversos momentos didácticos de acuerdo con el número de alumnos por atender: manejo de contenido, métodos y técnicas, características de los materiales, tipo de actividades, tiempo y propósitos de aprendizaje. La articulación de estos elementos permite hacer un uso adecuado del tiempo en favor del aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, las reglas de conducta establecidas claramente por el profesor al inicio del ciclo escolar, permite a los estudiantes comprender los límites y ajustarse a las formas de comportamiento, de participación y organización. En caso de que no se tenga un grupo pequeño, el tiempo destinado a la realización de tareas se reduce debido a que se requerirá mayor tiempo para organizar, manejar la clase y dar atención individual.

Durante cada actividad los estudiantes requieren de tiempo suficiente para aprehender el contenido que se está enseñando. Durante este momento de la clase, el docente puede supervisar actividades, a la vez que las retroalimenta con observaciones y precisiones a sus estudiantes.

Al final de la sesión de trabajo, la integración de experiencias por medio de la reflexión en grupo puede permitir al docente valorar el grado de alcance de los propósitos de aprendizaje.

6. Participación activa de la familia y la comunidad

Las redes de contacto y participación social dentro y fuera de la escuela han modificado la concepción tradicional del aula escolar en la que sólo participaban el maestro y los alumnos; actualmente las interacciones



sociales se perciben de otra manera, ya que se moviliza la participación y el trabajo coordinado de los distintos agentes educativos (directivos, alumnos, profesores, padres de familia y comunidad), formando así las llamadas *comunidades de aprendizaje*.

El director guía a los docentes para orientar comportamientos y actitudes que fomenten un contexto social participativo en conjunto con el resto de los miembros de la comunidad escolar, teniendo como objetivo el alcance de metas de aprendizaje y haciendo que los padres de familia sean partícipes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los vínculos interpersonales entre los miembros de la comunidad de aprendizaje pueden estrecharse a partir de que se brinden oportunidades y espacios de interacción, tal es el caso de las actividades llamadas *aulas abiertas*, en las cuales se realizan actividades con padres de familia y sus hijos y, en el caso de los docentes y directivos, se fomenta el trabajo colegiado y se valoran las diversas experiencias docentes como recurso de aprendizaje entre compañeros que fortalezcan las estrategias para la enseñanza.

7. Enseñanza efectiva

De acuerdo con Monereo (2007), para que el estudiante logre la apropiación del conocimiento el docente debe implementar una serie de estrategias que favorezcan el alcance de los propósitos de aprendizaje. El uso discriminado de planes por parte del docente implicará un análisis acerca de las ventajas de un procedimiento sobre otro o su combinación en función de los propósitos de aprendizaje y sobre cuándo y por qué es útil la estrategia en cuestión.

Se puede hablar entonces de estrategias eficaces de enseñanza cuando el alumno da muestras de ajustarse continuamente a los cambios y las variaciones que se producen en el transcurso de la actividad y se acerca paulatinamente al objetivo de aprendizaje. Trabajar de esta forma en el aula facilita el aprendizaje significativo, pues promueve que el alumno examine las situaciones, establezca relaciones entre lo que ya sabe y la nueva información y actúe en consecuencia (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

En la obra de Monereo se describen tres ejemplos de estilos de enseñanza que muestran cómo la estrategia adoptada por el profesor determina la manera en que los estudiantes de secundaria se apropian de un mismo contenido y el nivel de profundidad que alcanzan.

En tres clases se desarrolla una actividad didáctica relativa al diseño del plano del aula. En el primer caso, el profesor pretende que los estudiantes realicen un plano a partir de lo que él modela. Para ello primeramente dibuja en el pizarrón un plano del patio de una casa y explica los símbolos con los cuales se representarán sus elementos. A partir de esto, el profesor pide a los estudiantes que hagan lo mismo que él para el diseño del plano del aula, enfatizando que deben utilizar los mismos símbolos.

En el segundo caso, una profesora pretende que sus estudiantes aprendan a realizar el plano de su aula tomando en cuenta la necesidad de utilizar símbolos para representar sus elementos, para lo cual pide a los estudiantes que elaboren una lista de los elementos que el plano debe incluir y los símbolos con los cuales los pueden representar. Posteriormente les solicita que piensen en cómo calcular las medidas del pla-



no respetando la proporción de las medidas reales (escala). Cuando los estudiantes terminan sus planos la profesora los invita a compararlos y determinar qué método de cálculo de medidas del plano utilizada por los estudiantes fue más efectivo y por qué.

En el tercer caso, el profesor también desea que los estudiantes realicen el plano de su aula, pero además pretende que analicen las variables que deben considerar para desarrollarlo y la mejor forma de realizarlo. Para alcanzar este objetivo, el profesor les muestra varios ejemplos de diferentes planos (de un comedor, una vivienda, uno de la misma aula elaborado por un compañero el año anterior) y los invita a reflexionar sobre la finalidad de cada uno de ellos. Posteriormente, el profesor les pide que analicen en qué se parecen y en qué son diferentes cada uno de ellos a la luz de su finalidad, esperando que este tipo de reflexiones permitan que los estudiantes aprendan el proceso de realización de un plano. Una vez realizado el análisis, el profesor pide a los estudiantes que realicen su plano con la idea de mostrarlo a sus padres para que conozcan cómo está estructurada su aula (pensar en la finalidad del plano). Para diseñar su plano, los estudiantes utilizan el procedimiento que consideren más adecuado.

Los ejemplos indicados reflejan cómo el objetivo propuesto por los profesores (diseñar un plano del aula) puede centrarse en que los estudiantes sigan direcciones propuestas por el profesor para realizar una tarea, como en el primer ejemplo; asimismo, se puede inducir a los estudiantes a explorar, descubrir y proponer formas de simbolizar elementos reales, vinculando intencionadamente conocimientos de otras disciplinas, como en el segundo caso; o bien, se puede plantear a los estudiantes que construyan el *sentido* de los conocimientos dentro de las necesidades reales de una sociedad, tal como sucede en el tercer ejemplo. Cada uno de los métodos aplicados para alcanzar el propósito puede ser válido dentro de la estructura de la planeación didáctica de la disciplina. La decisión que tome el profesor para aplicar una u otra estrategia dependerá de las características del tema y el momento que considere es el mejor para abordar, integrar y cumplir los propósitos generales de la asignatura.

En este sentido, y a modo de recapitulación, las estrategias tienen un carácter intencional e implican:

- La aplicación experta y la reflexión profunda sobre el modo de emplearlas. Es necesario que se dominen las secuencias de acciones e incluso las técnicas que las constituyen y que se entienda además cómo y cuándo aplicarlas flexiblemente.
- El control y la previa planificación de su ejecución.
- La selección intencionada de recursos en función de demandas contextuales determinadas y de la consecución de ciertas metas de aprendizaje (Pozo y Postigo, 1993).

A partir de esta organización del trabajo en el aula, tanto docentes como estudiantes adquieren conciencia y control de las funciones que les corresponde desempeñar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mejorando así los momentos que requiere el proceso de apropiación del conocimiento como:

- La adquisición
- La interpretación



- El análisis y la realización de inferencias
- La comprensión y organización conceptual
- La comunicación

Como parte final del proceso eficaz de enseñanza se espera que las estrategias utilizadas por los docentes que se han mencionado a lo largo de este texto permitan a los estudiantes desarrollar su metacognición, la cual se entiende como el conocimiento y control de factores que influyen el aprendizaje tales como el conocimiento de uno mismo, la tarea por realizar y las estrategias por utilizar para resolverla (Baker y Brown, 1984, citados en Richards, 2005). Esta habilidad se comenta a partir de la retroalimentación que el docente hace sobre la forma de administración que el alumno realiza sobre sus propios conocimientos y estrategias que lo lleva a *aprender a aprender*, lo que no se refiere a que domine contenidos específicos o de un conjunto de técnicas, sino habilidades cognitivas para aprender diferentes tipos de contenidos. En esta actividad el docente otorga la responsabilidad al alumno sobre la administración de sus conocimientos y estrategias cognitivas.

Por tanto, como ya se adelantó en apartados anteriores, para lograr que los alumnos fortalezcan habilidades estratégicas que incidan en su aprendizaje se debe tomar en cuenta lo siguiente:

- El proceso de enseñanza debe considerar contenidos conceptuales y procedimentales, aplicando procedimientos disciplinares e interdisciplinares.
- Fomentar procesos de reflexión en el alumno sobre las operaciones y decisiones mentales que realiza cuando aprende o resuelve una tarea.
- Fomentar el trabajo en equipo y analizar las condiciones sociales en que se produce la resolución de un determinado tipo de tareas o el aprendizaje de un tipo específico de contenidos.

Así como partir de pautas metodológicas que permitan:

- Plantear actividades que demanden de los alumnos una regulación consciente y deliberada de su conducta, de modo que se requiere planificar previamente su actuación, controlar y supervisar lo que realizan y propiciar que reflexionen sobre su ejecución.
- Evitar la enseñanza asilada de técnicas para estudio, asegurándose de que el estudiante domine diferentes procedimientos de aprendizaje en actividades concretas que le puedan ser útiles en diversas situaciones.
- Enseñar estrategias de aprendizaje en contextos en los que éstas resulten funcionales (aplicarse a situaciones reales para atender necesidades académicas o personales).
- Crear en el aula un clima para la reflexión, la exposición de dudas, la exploración y la discusión sobre las distintas maneras en que puede pensarse un tema (Monereo *et al.*, 2007).

Como puede observarse, existen diversos factores escolares interrelacionados que favorecen el resultado de los estudiantes con respecto a la construcción de un conocimiento útil para su adaptación a su entorno, entre ellos se encuentran el liderazgo del director, las expectativas docentes hacia el logro de sus estudiantes, el establecimiento de un ambiente propicio para el aprendizaje, el uso adecuado de las evaluaciones



y del tiempo dentro del aula y la participación activa de las familias, así como el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje que incluyan objetivos acordes al currículo (que los estudiantes deben conocer), actividades orientadas hacia la reflexión y hacia la aplicación de los contenidos en situaciones reales, y la planeación de actividades de evaluación acordes a los objetivos y a las características del ejercicio y de los estudiantes. La consideración de estos factores puede auxiliar al docente en el diseño y uso de estrategias orientadas al logro académico de sus estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahuja, R. y S. Schmelkes (2004). Los aspirantes indígenas a la educación media superior. En: F. Tirado, (coord.). *Evaluación de la educación en México, Indicadores EXANI I*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval).
- Ausubel, D., J. Novak y H. Hanesian (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas
- Coleman, J. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: Government Printing Office.
- Cornella, A. (1999). En la sociedad del conocimiento, la riqueza está en las ideas. *Base de datos de revistas de texto completo EBSCO*. Disponible en: <http://dialnet.uniroja.es>
- Cotton, K. (2001). *Expectations and student outcomes*. Disponible en: <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/4/xcu7.html>
- Edmons, R. (1982). Programs of school improvement: an overview. *Educational Leadership*. 40, pp. 4-11.
- Fernández, T. (2003). Métodos estadísticos de estimación de los efectos de la escuela y su aplicación al estudio de las escuelas eficaces. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación* (1) 2.
- Fernández, T. (2004). *Perfil de las escuelas primarias eficaces en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- INEE (2004). *La calidad de la educación básica en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Martínez R. y S. Schmelkes (1999). Aseguramiento de la calidad de las pruebas de estándares nacionales para la educación primaria, de la Secretaría de Educación Pública. *Ponencia presentada en el V Congreso de la Investigación Educativa, México*. Disponible en: http://snee.sep.gob.mx/BROW-AES/Ponencia2_VCongreso.htm. Consultado el 14 de agosto de 2008.
- Murillo, J. et al. (2007). Fundamentación. *Investigación Iberoamericana sobre Eficiencia Escolar*. Colombia: Convenio Andrés Bello, pp. 19-92.
- Monereo, C. et al. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. México: Graó.
- Noriega, C. y A. Santos (2004). Un acercamiento a las telesecundarias con base en los resultados de sus alumnos en el EXANI-I. En: F. Tirado, (coord.). *Evaluación de la educación en México. Indicadores EXANI I*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval).



- Picardo, O. (2002). *Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento*. Disponible en: <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/opicardo0602/opicardo0602.html>
- Pozo, J. y A. Postigo (1993). *Las estrategias de aprendizaje como un contenido del currículo*. Barcelona: Mimeo.
- Richards, J. (2005). A review of the research literature on effective instructional strategies. En: Appalachia Educational Laboratory at Edvantia (ed.) *School improvement: Effective teaching*. Nashville: Edvantia.
- Sandoval, A. y C. Muñoz (2004). Equidad y eficacia en la distribución de oportunidades de acceder a la educación media. En: F. Tirado, (coord.). *Evaluación de la educación en México. Indicadores EXANI I*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval).
- SEP (2004). *Visión y misión de la SEP*. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Vision_y_Mision_de_la_SEP. Consultado el 15 de agosto de 2008.
- Strahan, D. (2008). Successful teachers develop academic momentum with reluctant students. *Middle School Journal* 39 (5), pp. 4-12.
- Tkatchov, O. y S. Pollnow (2008). High expectations and differentiation equal academic success. *Education Resources Information Center database*. Disponible en: <http://eric.ed.gov>
- Zorrilla, M. y J. Romo (2004). La educación secundaria en Aguascalientes (1999-2002). En: F. Tirado, (coord.). *Evaluación de la educación en México*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval).



Capítulo 2

Descripción del proyecto PISA y la Competencia lectora



DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO PISA

El propósito central del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (*Programme for International Student Assessment*, PISA) es medir en qué grado los estudiantes de 15 años, que se encuentran al final de su escolaridad obligatoria, son capaces de recurrir a lo aprendido cuando se enfrentan a situaciones novedosas, tanto en el ámbito escolar como fuera de él; es decir, busca estimar el nivel de habilidades y competencias esenciales para su participación plena en la sociedad.

A partir del impulso otorgado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en el año 2000 se realizó la primera evaluación internacional con la participación de 32 países. Para 2003 eran 40 y para 2006 la cifra llegó a 57. Los países buscan, sobre todo, obtener de forma sistemática información que les permita realizar los análisis pertinentes con el fin de *supervisar adecuadamente el desempeño y valorar el alcance de las metas* que se han propuesto en sus propios sistemas educativos.³

ENFOQUE

La evaluación de PISA se centra en tres áreas que tradicionalmente se han considerado claves para el aprendizaje en todos los sistemas educativos: Ciencias, Lectura y Matemáticas. Sin embargo, la evaluación no es curricular, sino basada en competencias. Esto es, en términos de las habilidades, destrezas y actitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y para responder a situaciones reales que se les pudieran presentar en el futuro.

El modelo de evaluación de PISA está centrado en el concepto de *literacy* (aptitud o competencia, aunque en diferentes países ha sido traducido como cultura, formación, alfabetización o habilidad). En México, este concepto se ha manejado como *competencia* y definido como *un sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las*

³OCDE (2008). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Madrid: Santillana, p. 5. La OCDE es una organización de cooperación internacional, compuesta por 30 países, y tiene por objetivo coordinar sus políticas económicas y sociales. Fue fundada en 1961 y su sede central se encuentra en la ciudad de París, Francia. México forma parte de este organismo desde 1994.



*actitudes y otros elementos no cognitivos, como motivación y valores, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar eficazmente en diversos contextos sociales.*⁴

PERIODICIDAD

La regularidad de la evaluación permite a los países monitorear los progresos en los objetivos en materia educativa que se han impuesto. Cada tres años se evalúan las tres áreas, pero se enfatiza una de ellas: durante 2000 fue Lectura, en 2003 Matemáticas, en 2006 Ciencias y en 2009 será otra vez Lectura. El dominio prioritario ocupa las dos terceras partes de las preguntas de la evaluación.

POBLACIÓN OBJETIVO

Como existen diferencias entre los países en cuanto a la naturaleza y duración de la escolaridad, PISA optó por definir la población objetivo en relación con una edad determinada, con el fin de garantizar que los resultados del desempeño educativo sean comparables. De esta forma, se incluye a los estudiantes de entre 15 años tres meses y 16 años dos meses de edad al momento de la evaluación, que estén inscritos en una institución educativa a partir del séptimo grado.

Las muestras representativas que se utilizan oscilan entre 4 500 y 10 mil estudiantes, de aproximadamente 150 escuelas por cada país. De esta manera es posible realizar inferencias nacionales. Si un país desea disponer de una mayor representatividad respecto a cierto estrato de su población, puede solicitar una sobre muestra. Éste fue el caso de México que, tanto en el ciclo 2003 como en el de 2006, solicitó una sobre muestra para poder inferir resultados no sólo a nivel nacional, sino también por entidad federativa. En esta última evaluación se consideraron 30 971 estudiantes de 1 140 escuelas.⁵

DEFINICIÓN DE COMPETENCIA LECTORA

Es la capacidad de un individuo para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr sus metas individuales, desarrollar sus conocimientos y potencial personal, y participar en la sociedad.

La lectura, desde la perspectiva de PISA, supera el concepto tradicional de descodificación y comprensión literal. Implica la comprensión, el uso y la reflexión de informaciones escritas para diversos propósitos. Los lectores, que juegan un papel activo e interactivo con el texto que leen, reaccionan de diversas maneras cuando intentan comprenderlo y utilizarlo. Las dimensiones que se consideraron son: los procesos, el formato textual y la situación o el contexto de lectura.

⁴INEE (2005). *PISA para Docentes*. México: SEP, p. 16.

⁵Datos tomados de M.A. Díaz *et al.* (2007). *PISA 2006 en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

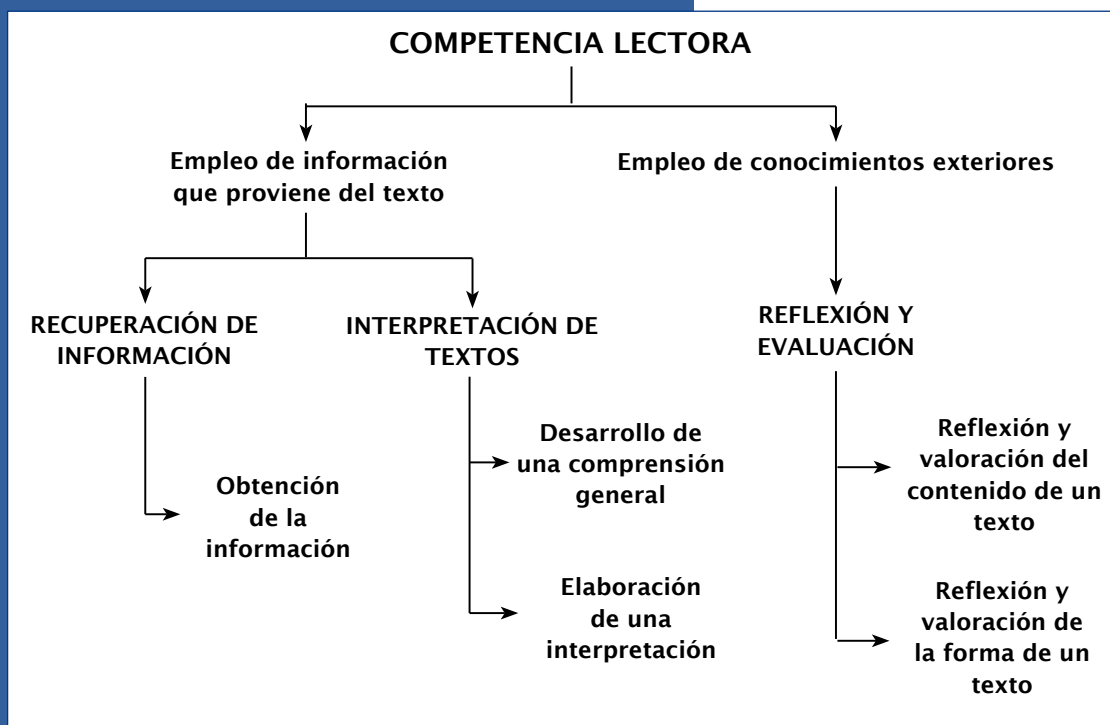


DIMENSIONES	
PROCESOS	<ul style="list-style-type: none"> Recuperación de información: implica localizar información relevante, datos aislados o vinculados con otros elementos del texto. Interpretación de textos: encontrar el significado y llegar a alguna conclusión a partir del texto escrito. Reflexión y evaluación de textos: relacionar la información escrita, en cuanto a forma y contenido, con sus conocimientos, ideas y experiencias anteriores.
FORMATO TEXTUAL	<ul style="list-style-type: none"> Los textos continuos están organizados en oraciones y párrafos. Se clasifican por su tipo y por la intención de su autor. Los textos discontinuos presentan la información en formas muy variadas, por lo que se les clasificó más por su estructura que por la intención de su autor.
SITUACIÓN O CONTEXTO	<ul style="list-style-type: none"> Una carta, una novela o una biografía están destinados a <i>uso privado (personal)</i>. Los anuncios o documentos oficiales se consideran de <i>uso público</i>. Un manual o un informe son para <i>uso laboral (profesional)</i>. Un libro de texto u hoja de ejercicios están destinados para <i>uso educativo</i>.

Procesos

Son las diversas tareas de lectura que los estudiantes necesitan realizar cuando se enfrentan a un texto. PISA considera tres procesos: *Recuperación de información*, *Interpretación de textos* y *Reflexión y evaluación de textos*. El siguiente esquema permite tener una idea general de estos tres procesos y de sus respectivas características.





Recuperación de información

En el transcurso de su vida cotidiana es frecuente que los lectores necesiten obtener alguna información determinada: un número telefónico o la hora de salida de un tren o un autobús. También pueden buscar un dato que confirme o desmienta una afirmación realizada por otra persona. En casos como éstos, los lectores precisan de datos aislados y específicos. Para tal propósito, los lectores deben explorar el texto para buscar, localizar y seleccionar información relevante. Generalmente, este proceso se realiza a nivel oracional, aunque en ocasiones puede extenderse a dos o más oraciones o, incluso, a varios párrafos.

Si se requiere información que se encuentra en el texto de forma explícita, la tarea es sencilla. Si el lector debe establecer conexiones entre la información ubicada en distintos lugares que no se encuentra de forma explícita, sino en frases sinonímicas o parafraseadas, la tarea se dificulta. Los niveles de desempeño se organizan al variar estos elementos que contribuyen a la dificultad de la tarea.

Interpretación de textos

Este proceso parte del desarrollo de una comprensión general del texto para después poder elaborar una interpretación. En la primera parte se requiere que el lector juzgue el texto globalmente, con una visión de



conjunto. Para demostrar esta comprensión inicial se puede solicitar a los estudiantes que señalen el tema central, el mensaje principal o que delimiten la función o utilidad de un texto. Por ejemplo, deben elegir o crear el título o la tesis de algún escrito, explicar el orden de unas instrucciones sencillas o identificar las dimensiones principales de un gráfico o una tabla. Los alumnos pueden también describir al personaje principal, el ambiente o el contexto de un relato, identificar el tema o el mensaje en un texto literario, o explicar la función o el propósito de un mapa o una figura.

En una segunda etapa los estudiantes deben ampliar sus primeras impresiones del texto al desarrollar una comprensión lógica, ya que deben examinar la organización de la información en el texto. Para ello deben demostrar su comprensión de la cohesión del texto, aunque no sean capaces de explicar en qué consiste dicha cohesión.

En algunos casos la interpretación puede requerir que el estudiante procese una secuencia compuesta de tan sólo dos oraciones que dependen de la cohesión local. Este proceso puede verse facilitado por la presencia de marcadores textuales, como el uso de *en primer lugar* y *en segundo lugar* para indicar una secuencia. En otros casos más difíciles (los que ilustran relaciones de causa/efecto, por ejemplo) puede no haber marcadores explícitos.

Entre las tareas para evaluar esta parte del proceso pueden citarse la comparación y el contraste de información, la capacidad para hacer inferencias y la identificación y enumeración de elementos que apoyan la información. Para comparar y contrastar información se pide al alumno que integre dos o más elementos extraídos del texto. Para procesar esta información, explícita o implícita y obtenida a través de una o varias fuentes, el estudiante debe hacer inferencias sobre la intención del autor y señalar en qué evidencias se basó para inferir dicha intención.

Reflexión y evaluación de textos

Este proceso parte del contenido y la forma de los textos. Para reflexionar y evaluar o valorar el contenido, los estudiantes deben relacionar la información de un texto con los conocimientos procedentes de otras fuentes. Deben asimismo contrastar las afirmaciones incluidas en el texto con su propio conocimiento del mundo. En este sentido, es bastante habitual que se les pida que articulen y defiendan sus propios puntos de vista. Para poder hacerlo, primero deben formarse una idea de lo que el texto dice y pretende sugerir. A continuación, deben contrastar esa representación mental con lo que ellos mismos saben y creen, partiendo bien de informaciones previas o bien de informaciones obtenidas a través de otros textos. Deben tomar las evidencias incluidas en el texto y contrastarlas con otras fuentes de información, utilizando conocimientos generales y específicos, así como su capacidad de razonamiento abstracto.

Se puede pedir al estudiante que proponga o identifique información que refuerce el argumento del autor, o que juzgue si son suficientes las pruebas o la información que aporta el texto.

Para reflexionar y evaluar o valorar la forma de un texto, el estudiante debe distanciarse de él, juzgarlo objetivamente y evaluar su calidad y



relevancia. Es importante que esté familiarizado con las estructuras, los registros y los géneros de los textos. Estos elementos, que son básicos en la práctica de los escritores, son fundamentales para comprender y poder desempeñar las tareas requeridas. Juzgar si un autor describe adecuadamente una característica o si es eficaz persuadiendo a su lector no sólo depende del contenido del texto, sino también de la forma, es decir, de saber detectar los matices de la lengua (por ejemplo, reconocer que la elección de un adjetivo puede matizar toda una interpretación).

Entre los ejemplos característicos de las tareas de este proceso se encuentran aquéllos en donde el estudiante debe determinar la utilidad de un texto para la consecución de un propósito específico o el uso que hace el autor de determinados recursos para alcanzar un fin. También puede solicitarse que se describa o comente el estilo empleado por el autor o que se identifique cuál es su propósito o su actitud.

Formato textual

PISA distingue entre textos continuos y textos discontinuos. Los primeros están compuestos por frases que están a su vez organizadas en párrafos y pueden incluirse en estructuras más amplias, tales como secciones, capítulos o libros. Son clasificaciones ya establecidas según el contenido y las intenciones de sus autores:

- *Descripción.* Tipo de texto en el que la información hace referencia a las propiedades de los objetos situados en el espacio y responde a preguntas del tipo *¿qué?*
- *Narración.* Tipo de texto en el que la información hace referencia a las propiedades de los objetos situados en el tiempo y responde habitualmente a preguntas del tipo *¿cuándo?* o *¿en qué orden?*
- *Exposición.* Tipo de texto en el que se presentan los elementos en que pueden ser analizados ciertos conceptos o construcciones mentales, y la explicación de cómo estos elementos se relacionan para darle sentido al todo. Responde a la pregunta *¿cómo?*
- *Argumentación.* Tipo de texto que presenta proposiciones sobre relaciones entre conceptos u otras proposiciones. Responden a preguntas del tipo *¿por qué?* Una importante subcategoría de estos textos es la de los *persuasivos*.
- *Instrucción.* Tipo de texto (denominado también *prescripción* u *orden*) que proporciona indicaciones sobre qué hacer e incluye procedimientos, normas, reglas y estatutos.
- *Documento o registro.* Es el tipo de texto que se ha diseñado con el objeto de normalizar y conservar información. Se caracteriza por poseer rasgos textuales altamente formalizados.

Los textos discontinuos presentan la información en diversos formatos y, por lo tanto, a diferencia de los textos continuos, son clasificados más por su estructura que por la intención de su autor. En el proyecto PISA se emplean los siguientes:

- *Los formatos.* Su estructura y forma requieren del lector la respuesta a cuestiones según pautas específicas. Ejemplos típicos son los formularios de impuestos, de inmigración, de visado, etcétera.



- *Los avisos y los anuncios.* Están diseñados para exhortar o persuadir al lector a hacer algo. Los anuncios, las invitaciones, las participaciones, los requerimientos, las convocatorias y los carteles pertenecen a esta categoría.
- *Los cuadros y gráficos.* Se utilizan en la argumentación científica y también en publicaciones periódicas para mostrar información numérica general e información tabulada en un formato visual.
- *Los diagramas.* Acompañan frecuentemente a las descripciones técnicas, a los textos expositivos o instructivos. Resulta útil distinguir entre diagramas de procedimiento (*cómo hacer*) y de proceso (*cómo funciona*).
- *Las tablas.* Son matrices organizadas en filas y columnas. Ejemplos habituales son las programaciones de actividades, las hojas de cálculo, los formularios de pedidos y los índices.
- *Los mapas.* Indican la relación geográfica entre distintos lugares. Están los de carreteras que marcan las distancias y los itinerarios entre lugares determinados, o los temáticos, que indican las relaciones entre lugares, rasgos físicos o sociales.
- *Las hojas informativas.* A diferencia de los formularios, estos textos no solicitan sino que proporcionan información. Los horarios, las listas de precios, los catálogos y los programas son ejemplos comunes.
- *Los vales o bonos.* Dan testimonio de que su poseedor es adjudicatario de ciertos servicios. Son ejemplos comunes las facturas, los recibos, *vouchers*, etcétera.
- *Los certificados.* Son reconocimientos escritos de la validez de un acuerdo o contrato. Su formalismo atañe más al contenido que al formato. Las garantías, los certificados educativos, los diplomas, los contratos son documentos de esta naturaleza.

Situación o contexto

Las situaciones lectoras pueden ser entendidas como una categorización general de los textos basada en el uso que pretenda el autor, la relación con otras personas implícita y explícitamente asociadas al texto y el contenido general, y no al lugar en que se produce la lectura. En concreto, se distinguen cuatro tipos de contextos o situaciones según el uso para el que se elaboró el texto:

- *Privado.* Satisface los intereses de los individuos, tanto intelectuales como de tipo práctico. Incluye también la lectura orientada a mantener y desarrollar relaciones con otras personas. Sus contenidos típicos incluyen las cartas personales y los textos de ficción, biográficos e informativos que se leen por curiosidad o como parte de actividades recreativas o de ocio.
- *Público.* Dirigido a participar en las actividades de la sociedad en general. Incluye el uso de documentos oficiales y de información acerca de acontecimientos públicos. En general, estas tareas están asociadas con relaciones más o menos anónimas con otras personas.
- *Laboral o profesional.* Puede no ser necesario para la mayor parte



de los jóvenes de 15 años, pero hay dos razones importantes para incluir estas situaciones. En primer lugar, la lectura en tales situaciones está habitualmente relacionada con el desarrollo de una tarea inmediata. En segundo lugar, algunas capacidades lectoras contribuirán a formar a los estudiantes para el mundo laboral.

- *Educativo*. Suele estar relacionado con la adquisición de información como parte de una tarea de aprendizaje. En general, los materiales no son elegidos por el lector, sino asignados por un profesor. El contenido normalmente está diseñado específicamente para un propósito instruccional.

NIVELES DE DESEMPEÑO

Los resultados se presentan en niveles que permiten catalogar el desempeño de los estudiantes y describir las habilidades y las tareas que son capaces de hacer, tal como se muestra en el siguiente cuadro.



Niveles de desempeño
en la Competencia lectora

	Recuperación de información	Interpretación de textos	Reflexión y evaluación de textos
Nivel 5	Localizar y posiblemente ordenar o combinar varios fragmentos de información que no resultan evidentes en absoluto, algunos de los cuales podrían encontrarse fuera del <i>corpus</i> principal del texto. Inferir qué información del texto es relevante para la tarea. Manejar información muy verosímil y/o abundante información en conflicto.	Interpretar el significado de un lenguaje lleno de matices o demostrar una comprensión completa del texto.	Valorar de manera crítica o formular hipótesis haciendo uso de conocimientos especializados. Manejar conceptos contrarios a las expectativas y hacer uso de una comprensión profunda de textos largos o complicados.
Nivel 4	Localizar y posiblemente ordenar o combinar varios fragmentos de información que no resultan evidentes, que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios, en un texto cuyo contexto o forma resultan habituales. Inferir qué información del texto es relevante para la tarea.	Utilizar un nivel elevado de inferencia basada en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto poco habitual e interpretar el significado de una sección del texto teniendo en cuenta el texto en su totalidad. Manejar ambigüedades, ideas contrarias a las expectativas e ideas expresadas de forma negativa.	Utilizar conocimientos públicos o formales para formular hipótesis o analizar de manera crítica un texto. Mostrar una comprensión precisa de textos largos y complicados.
Nivel 3	Localizar y en algunos casos reconocer la relación entre distintos fragmentos de información que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios. Manejar información importante en conflicto.	Integrar distintas partes de un texto para identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar teniendo en cuenta muchos criterios. Manejar información en conflicto.	Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto. Demostrar un conocimiento detallado del texto en relación con el conocimiento habitual y cotidiano o hacer uso de conocimientos menos habituales.
Nivel 2	Localizar uno o más fragmentos de información que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios. Manejar información en conflicto.	Identificar la idea principal del texto, comprender relaciones, construir o aplicar categorías simples, u obtener el significado con una parte limitada del texto cuando la información buscada no es evidente y se requieran inferencias sencillas.	Hacer una comparación o conectar el texto y el conocimiento externo, o explicar una característica del texto haciendo uso de experiencias y actitudes personales.
Nivel 1	Localizar uno o más fragmentos independientes de información, generalmente ajustándose a un criterio, con muy poca o ninguna información en conflicto en el texto.	Reconocer el tema principal o la intención del autor de un texto sobre un tema habitual, cuando la información requerida es importante.	Realizar una conexión simple entre la información de un texto y el conocimiento habitual y cotidiano.



Los estudiantes cuyo desempeño se sitúa por debajo del nivel 1 son incapaces de realizar el tipo de tarea más básico que busca medir PISA. Estos estudiantes corren un alto riesgo no sólo de enfrentar dificultades en su paso inicial de la educación al trabajo, sino también de no poder beneficiarse de nuevas oportunidades educativas y de aprendizaje a lo largo de la vida.



Capítulo 3

Propuestas didácticas para el desarrollo de la Competencia lectora



PRESENTACIÓN

Celia Díaz Argüero

Las siguientes propuestas de intervención docente tienen la intención de brindar a los profesores de educación secundaria una serie de actividades y sugerencias para ayudar a sus alumnos a mejorar la comprensión de los textos que leen tanto en la clase de Español como en otras asignaturas.

Para el diseño de estas propuestas se han tomado como base algunos contenidos de los programas de Español 2006. Se han considerado dos prácticas sociales de uso del lenguaje para cada uno de los grados escolares.

En el caso de primer grado se han hecho dos propuestas, una de ellas vinculada a la práctica *Buscar, seleccionar y registrar información de distintos textos* que aparece en el primer bloque, y otra relacionada con la práctica *Hacer el seguimiento de algún subgénero temático o movimiento*. Para segundo grado se ha desarrollado una propuesta relacionada con la práctica *Realizar el seguimiento de noticias en los medios de comunicación y hacer un análisis comparativo*, y otra vinculada a *Seleccionar, comparar y registrar información de distintos textos*. Finalmente, de tercer grado se han elegido las prácticas: *Leer y comparar diferentes tratamientos de un mismo tema* y *Leer y escribir artículos de opinión*, para el desarrollo de propuestas de intervención didáctica que se incluyen en este material.

El siguiente cuadro muestra la distribución anterior:

GRADO ESCOLAR	ÁMBITO	PRÁCTICA SOCIAL DE USO DEL LENGUAJE
1°	Estudio	<i>Buscar, seleccionar y registrar información de distintos textos</i>
	Literatura	<i>Hacer el seguimiento de algún subgénero temático o movimiento</i>
2°	Participación ciudadana	<i>Realizar el seguimiento de noticias en los medios de comunicación y hacer un análisis comparativo</i>
	Estudio	<i>Seleccionar, comparar y registrar información de distintos textos</i>
3°	Estudio	<i>Leer y comparar diferentes tratamientos de un mismo tema</i>
	Participación ciudadana	<i>Leer y escribir artículos de opinión</i>



La mitad de estas prácticas tomadas de los programas de estudios de Español 2006 se ubican en el ámbito de Estudio, ya que, según los resultados de la primera etapa de implementación de estos programas (PEI) realizada por la SEP, fue en este ámbito donde los maestros solicitaron mayor apoyo.

Estas propuestas de intervención están enfocadas principalmente a los procesos de lectura. En los programas de Español 2006, las prácticas hacen referencia tanto a la lectura como a la escritura; se ha considerado pertinente centrar las propuestas de intervención didáctica en la interpretación de textos por ser éste el proceso que se evalúa en la prueba de PISA.

En el diseño de las actividades que integran las propuestas de intervención se han considerado también como base algunos de los aspectos del marco teórico de la prueba PISA, relacionados específicamente con los procesos, contextos y tipos de texto que se consideran en dicho programa de evaluación. Aunque cada una de las propuestas hace énfasis en alguno de los procesos (*Recuperación de información*, *Interpretación de textos* o *Reflexión y evaluación de textos*), el trabajo que se plantea también impacta el desarrollo de los otros procesos.

Es necesario señalar que, aunque las propuestas incluyen textos específicos y recomendaciones de trabajo con éstos, en realidad son modelos que pueden ser adaptados a cualquier otro material que los docentes elijan y adaptables también a las condiciones específicas de cada contexto escolar. Al mismo tiempo, las propuestas que se presentan pueden servir como guía para que cada docente desarrolle sus propias propuestas tomando como punto de partida otros contenidos del programa de estudios de Español 2006. También pueden desarrollarse propuestas a partir de algunos aspectos que los docentes consideren que es necesario fortalecer en el aprendizaje de sus alumnos.

La intención de las propuestas de intervención no es, de ninguna manera, *entrenar*, *preparar* ni *capacitar* a los quitar estudiantes para resolver la prueba de PISA y tampoco intentan elevar de manera artificial los niveles de desempeño. Únicamente se pretende apoyar el trabajo que los docentes desempeñan en las aulas para lograr un mayor conocimiento del lenguaje escrito por parte de los alumnos. No obstante, es necesario destacar una gran coincidencia que existe entre los planteamientos de los programas de Español para la educación secundaria 2006 y el marco teórico de PISA. Es por ello que estas propuestas de intervención se presentan como una manera de apoyar el desarrollo de los programas, al tiempo que pueden fortalecer los procesos de lectura evaluados en la prueba de PISA. En el siguiente cuadro se muestra la relación que existe entre los contenidos de los programas de estudio de Español 2006 y los procesos y niveles de lectura planteados en el marco teórico de PISA, en cada una de las propuestas de intervención docente.



Nombre de la propuesta de intervención docente	Práctica del Programa de estudios de Español 2006	Ubicación en el Programa	Niveles de desempeño de PISA	Nivel
Recuperar el contenido de distintos textos a través de la búsqueda, selección y registro de información	Buscar, seleccionar y registrar información de distintos textos	Primer grado, primer bloque	Recuperación de información	3 y 4
Lectura de cuentos para mejorar la interpretación de textos narrativos	Hacer el seguimiento de algún subgénero temático o movimiento	Primer grado, primer bloque	Recuperación de información e interpretación de textos	5
La recuperación de información en la lectura de noticias	Realizar el seguimiento de noticias en los medios de comunicación y hacer un análisis comparativo	Segundo grado, tercer bloque	Recuperación de información, Interpretación de textos y Reflexión y evaluación de textos	2, 3, 4 y 5
Lectura de textos de divulgación científica: una oportunidad para aprender a seleccionar y comparar información	Seleccionar, comparar y registrar información de distintos textos	Segundo grado, primer bloque	Obtención de información	2, 3 y 4
Lectura de distintos textos sobre el mismo tema: aprender a evaluar su contenido	Leer y comparar diferentes tratamientos de un mismo tema	Tercer grado, primer bloque	Interpretación de textos y Reflexión y evaluación de textos	3, 4 y 5
El artículo de opinión: una oportunidad para reflexionar sobre el contenido de distintos textos y evaluarlos	Leer y escribir artículos de opinión	Tercer grado, quinto bloque	Interpretación, Reflexión y evaluación de textos	4 y 5

La estructura de cada una de las propuestas de intervención es la siguiente: *Objetivos específicos*, *Contenidos*, *Aprendizajes esperados*, *Actividades*, *Criterios para la evaluación*, *Materiales y recursos* y *Bibliografía*.

Los *Objetivos específicos* consideran lo que se puede lograr en el desarrollo de las actividades y toman en cuenta los propósitos del grado escolar correspondiente y los aprendizajes esperados del bloque correspondiente, tanto como los niveles de desempeño de la prueba PISA.

El apartado *Contenidos* se divide en dos partes, en una se describe la vinculación de la propuesta de intervención con los programas de estudio de Español 2006, se incluye la parte del programa en que aparecen estos contenidos, y en la otra se enuncian los niveles de desempeño de PISA a los que están enfocadas las actividades propuestas.

Los *Aprendizajes esperados* se han tomado tal como aparecen en los programas de estudio, pues las actividades que se proponen están basadas en la lógica con que se organiza el programa.



Actividades: en esta sección se incorporan las actividades tal como aparecen en los programas de estudios de Español 2006; cada uno de estos ejercicios se acompaña de sugerencias de intervención que tienen como propósito orientar y facilitar el trabajo docente. Las actividades que aparecen en el programa con una viñeta (•) aparecerán en este documento con números romanos: I, II, III...; las actividades señaladas con guión (-) se marcarán con incisos numerados: 1), 2), 3)... Por otra parte, los temas de reflexión marcados en el programa con viñeta (•) aparecerán, en esta propuesta de intervención, con letras mayúsculas: A, B, C...

En el siguiente cuadro puede verse un ejemplo para clarificar esta organización gráfica. En la propuesta: *El artículo de opinión: una oportunidad para reflexionar sobre el contenido de distintos textos y evaluarlos* que se vincula a la práctica *Leer y escribir artículos de opinión* del quinto bloque del tercer grado, los contenidos aparecen en el programa de la siguiente manera (únicamente se presenta aquí una parte de los contenidos para ejemplificar):

Actividades	Temas de reflexión
<ul style="list-style-type: none"> • Leer artículos de opinión en diversos periódicos o revistas (impresos o en línea). ● Escribir artículos de opinión para el periódico escolar. - Seleccionar un tema o una problemática de interés a partir de las noticias o reportajes publicados en los periódicos. - Indagar en torno al tema seleccionado y definir un punto de vista en relación con éste. - Presentar el tema desde la perspectiva definida, destacando las características que consideren relevantes. ● ... 	<p>Propiedades de los géneros y tipos de texto</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Propósitos y características de los artículos de opinión. <p>Aspectos discursivos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Postura del autor y formas de validar los argumentos: ejemplos, citas, datos de investigación y de la propia experiencia. ● Recursos retóricos que se utilizan para persuadir: cómo se describen y valoran los hechos. ● ...

En el desarrollo de la propuesta de intervención, las actividades se ordenarán de la siguiente manera:

I. Leer artículos de opinión en diversos periódicos o revistas (impresos o en línea).

II. Escribir artículos de opinión para el periódico escolar.

- 1) Seleccionar un tema o una problemática de interés a partir de las noticias o reportajes publicados en los periódicos.
- 2) Indagar en torno al tema seleccionado y definir un punto de vista en relación con éste.
- 3) Presentar el tema desde la perspectiva definida, destacando las características que consideren relevantes.



Los temas de reflexión, que se integrarán cuando sean pertinentes en el desarrollo de las actividades, se señalarán con letras mayúsculas de la siguiente manera:

- A. Propósitos y características de los artículos de opinión.
- B. Postura del autor y formas de validar los argumentos: ejemplos, citas, datos de investigación y de la propia experiencia.
- C. Recursos retóricos que se utilizan para persuadir: cómo se describen y valoran los hechos.

Esta forma de marcar las actividades ayudará a los docentes a establecer con claridad la relación que existe entre los contenidos de los programas y lo que se plantea en las propuestas de intervención didáctica.

En los *Criterios de evaluación* se ofrecen algunas orientaciones precisas para evaluar tanto el proceso como el producto; algunos de estos criterios han sido tomados de los documentos de apoyo que la SEP ha distribuido a los profesores en el marco de la PEI y de la generalización de los programas de estudio.

El penúltimo apartado, *Materiales y recursos*, es un listado de recomendaciones de textos, libros, documentos o páginas de internet en los que se pueden encontrar informaciones o ejemplos útiles para el desarrollo de las propuestas de intervención.

Finalmente en la *Bibliografía* se incluyen algunos de los materiales que han sido consultados para la elaboración de estas propuestas, los cuales también son recomendados a los docentes para ampliar la información sobre los temas abordados en este documento.

A continuación se presentan algunas recomendaciones generales para apoyar el trabajo didáctico de los maestros. Adicionalmente se presentan algunas sugerencias sobre la forma en que las familias pueden apoyar el aprendizaje de los alumnos.

RECOMENDACIONES PARA LOS MAESTROS

- La comprensión de la lectura en los alumnos se favorece de mejor manera en la medida en que se tiene acceso a una gran variedad y tipos de texto; así, por ejemplo, es conveniente que en el salón de clases no sólo se propicie la lectura de textos literarios (cuentos o poemas), sino que se ponga en contacto a los alumnos con textos de divulgación de las ciencias, periódicos, revistas de todo tipo, y que además se aborden de manera explícita textos que se utilizan en otras asignaturas: Matemáticas, Ciencias, Artes, etcétera.
- Es conveniente que las tareas de investigación, en las que se solicita a los alumnos que extraigan las ideas de un texto o recojan información específica sobre un tema, se realicen en el salón de clases: la búsqueda, selección y registro de la información requiere de la guía del docente. Los estudiantes no pueden aprender a investigar por sí solos.
- La búsqueda de información se facilita a los alumnos si ellos aprenden a identificar elementos claves en los libros y los textos; por ello conviene que, al momento de estar buscando informa-



ción, se les enseñe la utilidad de distintas partes de los portadores de textos y diferentes elementos gráficos de los materiales, como pueden ser las portadas y contraportadas, para que reconozcan la información que contienen; los índices (general, de temas, tablas, nombres), los prólogos o introducciones, así como los títulos y subtítulos.

- También es conveniente que durante el análisis de textos de carácter expositivo, constantemente se haga notar a los alumnos las funciones de los pies de página, las referencias a otros textos, la función de los incisos, así como las variedades en la tipología: negritas, cursivas, mayúsculas, etcétera.
- En la medida de lo posible, si su escuela cuenta con ello, lleve a sus alumnos a la sala de medios de la escuela para que, con la orientación del responsable o con ayuda de usted, localicen y exploren algunas páginas en las que puedan encontrar información sobre los temas que estén trabajando. No olvide que para realizar estas visitas usted debe:
 - Apartar la sala de medios.
 - Verificar disponibilidad y funcionamiento de las computadoras: comprobar que hay acceso a internet.
 - Hacer un listado de direcciones de páginas en las que pueden encontrar información.
 - En su caso, tomar acuerdos con el responsable de la sala de medios.
- En la actualidad las escuelas públicas de nuestro país cuentan con las Bibliotecas Escolares y de Aula, en ellas se puede encontrar una gran variedad de materiales que apoyan enormemente el desarrollo de los programas de estudio. Revise estos acervos para que tenga un panorama de los libros que puede utilizar al abordar los diversos contenidos y lleve a sus alumnos a conocer las bibliotecas y permítales que exploren los materiales existentes.
- La prensa es una abundante y variadísima fuente de información. Las publicaciones periódicas son muchas y muy diversas, tratan de todos los temas, se dirigen a públicos diversos y tienen objetivos que pueden ir desde la simple distracción hasta la instrucción más formal. Además, en el aula también pueden utilizarse de maneras diferentes. Con finalidades básicamente receptivas, los alumnos pueden leer una noticia o un artículo sueltos, recortados y fotocopiados; pueden hojear un ejemplar completo de revista o periódicos que hayan comprado el mismo día. Y con objetivos de elaboración de textos, pueden participar en la elaboración de su publicación, por ejemplo: una pequeña revista del centro en donde estudian.⁶

⁶D. Cassany, M. Luna y G. Sanz (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.



RECOMENDACIONES PARA LOS PADRES DE FAMILIA

- Los estudiantes mejoran sus niveles de lectura en la medida en que tienen en casa materiales de lectura diversos, por ello, en la medida de lo posible, reúna todo los materiales en los que se pueda leer algo: información, instrucciones, periódicos (nuevos o viejos), revistas, folletos (de los que dan en hospitales, escuelas y otras dependencias de gobierno). También es conveniente conservar los libros de texto gratuito para ir formando una pequeña biblioteca en casa. Estos materiales también se pueden usar para hacer las tareas.
- Los niños y jóvenes, cuando hojean un periódico, una revista, un libro o un folleto, están aprendiendo a leer, aunque no haya un adulto (padre de familia o maestro) que les explique o enseñe algo; por ello es conveniente que se permita a los estudiantes que dediquen un buen tiempo a la revisión de materiales de lectura.
- En todas las escuelas públicas del país debe haber, disponibles para toda la comunidad, libros de las Bibliotecas Escolares y de Aula; acuda a la escuela de sus hijos y solicite que le muestren los libros que hay disponibles e investigue qué se requiere para que se los presten a domicilio; además invite a los adolescentes a visitar la biblioteca y llevar libros a casa.
- Cuando los adolescentes se enteran de que sus padres están interesados en leer sus resúmenes, reseñas, artículos, y en general los textos que ellos escriben con motivo de sus tareas escolares, de alguna manera se crea un ambiente de motivación al aprendizaje. Los padres desean que los hijos estudien. Pero además de que estudien se desea que sean lectores. Entonces debemos distinguir que una cosa es estudiar y otra es leer; es decir, una cosa es la lectura con fines de estudio y otra es la lectura lúdica. Tan importantes es *leer para aprender* como *leer por el gusto de leer*. Deseamos que los adolescentes hagan suyo el *saber leer* con el *querer leer*. Por lo tanto una buena recomendación para los padres sería *Apoyemos a los hijos a efectuar sus lecturas de estudio y al mismo tiempo dejemos que lean otros materiales que sean de su interés*.
- Motivar la lectura entre integrantes de la misma familia, empleando el periódico para ello, significa procurar ejemplos decisivos para la adquisición del hábito lector de los niños y jóvenes. Un ciudadano bien informado está mejor capacitado para la práctica democrática. Los jóvenes que empleen el periódico cotidianamente comprenderán mejor los eventos internacionales, nacionales y estatales y su propio contexto en la comunidad. La lectura se contagia con el ejemplo; es por eso que se recomienda que los padres de familia se den un espacio para leer en familia, para compartir lo que adquirieron a través de la lectura y motivar a los suyos a leer y compartir la lectura en casa.



PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA PRIMER GRADO

RECUPERAR EL CONTENIDO DE DISTINTOS TEXTOS A TRAVÉS DE LA BÚSQUEDA, SELECCIÓN Y REGISTRO DE INFORMACIÓN

Graciela Lepe Ramírez

1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Que los alumnos:

- Sean capaces de localizar y posiblemente ordenar o combinar información que sea relevante para el propósito que se persiga.
- Detecten información que no resulte evidente.
- Interpreten la información en tablas, gráficas, cuadros y cuadros sinópticos.
- Utilicen fichas y resúmenes para el registro de la información.
- Reconozcan la interrelación de los fragmentos o textos consultados.

2. CONTENIDO

Vinculación con los programas de estudio de Español 2006

El contenido *Buscar, seleccionar y registrar información de distintos textos* al que esta propuesta de intervención hace referencia es parte del primer bloque del programa de Español de primer grado y se inserta en la práctica general *Obtener y organizar información*, como se muestra en la imagen de las páginas 39 y 40 de dicho programa que se presenta a continuación:



Ámbito	ESTUDIO
Práctica general	Obtener y organizar información
Práctica específica	A. Buscar, seleccionar y registrar información de distintos textos
Actividades	Temas de reflexión
<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar algún tema relacionado con el lenguaje o con los temas estudiados en otras asignaturas. • Buscar información sobre el tema. <ul style="list-style-type: none"> - Identificar lo que se sabe sobre el tema y, a partir de ahí, elaborar una lista ordenada de preguntas para buscar información que amplíe el conocimiento. - Revisar diversos materiales, impresos o electrónicos, y seleccionar los que se consideren pertinentes en relación con las preguntas planteadas previamente. • Leer e interpretar textos informativos. <ul style="list-style-type: none"> - Anticipa información a partir de indicios textuales (por ejemplo, componentes gráficos o vocabulario). - Distinguir ideas que resulten relevantes de acuerdo con los propósitos de búsqueda. - Identificar enunciados que introducen información (como las oraciones temáticas o las definiciones) y enunciados que la amplían (como las explicaciones y los ejemplos). - Cotejar información en el texto para resolver contradicciones en la interpretación. - Identificar diversos puntos de vista expresados en un texto. • Interpretar la información de tablas, gráficas, diagramas y cuadros sinópticos. <ul style="list-style-type: none"> - Reconstruir el orden de un proceso o una clasificación a partir de un diagrama. - Resolver problemas interpretando la información de uno o más gráficos. - Localizar información específica en un texto y relacionarla con la que se presenta en diversos gráficos (por ejemplo, una tabla y una gráfica, un mapa y una tabla); verificar la información relacionando texto y recursos gráficos. • Tomar notas en función de las preguntas formuladas. • Elaborar resúmenes con la información recolectada. • Elaborar fichas para conservar la información; registrar nombre del autor, título del material consultado, lugar de edición, editorial y año de publicación. • Elaborar folletos y trípticos informativos para difundir la información obtenida a la comunidad escolar y extraescolar. 	<p>Aspectos sintácticos y semánticos de los textos <i>Estructura sintáctico-semántica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Maneras de organizar la información en el texto (tema y subtemas, orden cronológico, problema y su solución). <p><i>Organización gráfica de los textos y puntuación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Funciones y características de los componentes gráficos del texto (apartados, subapartados, títulos, subtítulos, índices, ilustraciones, gráficas y tablas). • Funciones de las gráficas, tablas, diagramas y cuadros sinópticos en la presentación de la información. <p><i>Propiedades de los géneros y tipos de texto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Propósitos y características de los textos informativos. • Propósitos y características de las fichas bibliográficas.



Vinculación con el marco teórico de PISA

La presente propuesta se vincula directamente a uno de los *procesos*⁷ que PISA denomina *Recuperación de información* y a los niveles de desempeño 3 y 4 que se localizan en el capítulo dos de esta obra.

Este proceso señala lo siguiente:

En el transcurso de su vida cotidiana es frecuente que los lectores necesiten obtener alguna información determinada: un número telefónico o la hora de salida de un tren o un autobús. También pueden buscar un dato que refute o confirme una afirmación realizada por otra persona. En casos como éstos, los lectores precisan de datos aislados y específicos. Con ese fin, los lectores deben explorar el texto para buscar, localizar y seleccionar información relevante. Generalmente, este proceso se realiza a nivel oracional, aunque en ocasiones puede extenderse a dos o más oraciones o, incluso, a varios párrafos (INEE, 2008).

El desarrollo de este contenido pretende contribuir a desarrollar la capacidad de los estudiantes centralmente en el proceso de *Recuperación de información*, en diferentes niveles:

- Localizar uno o más elementos de información cuya justificación en el texto pueda ajustarse a varios criterios. Manejar información que pueda dificultar la comprensión (*Recuperación de información* nivel 2).
- Localizar y en algunos casos reconocer la relación entre distintos elementos de información que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios. Manejar información que pueda interferir en la comprensión del texto (*Recuperación de información* nivel 3).
- Localizar y posiblemente ordenar o combinar varios fragmentos de información que no resultan evidentes, que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios, en un texto cuyo contexto o formato es poco habitual. Inferir qué información del texto es relevante para el objetivo de la lectura (*Recuperación de información* nivel 4).

Es importante hacer notar que, aunque se enfatiza la *recuperación de información*, también se involucran otros procesos como la *interpretación*, la *reflexión* y la *evaluación de textos*.

3. APRENDIZAJES ESPERADOS

- Formular preguntas de acuerdo con propósitos específicos (buscar información sobre un tema de estudio o una situación social determinada, conocer la opinión de otros sobre temas de interés general).
- Buscar y seleccionar información de diversos textos de acuerdo con propósitos previamente definidos.

⁷ *Procesos*: Son las tareas de lectura que los estudiantes necesitan realizar cuando se enfrentan a un texto. PISA considera tres procesos: *recuperación de información*, *interpretación de textos* y *reflexión y evaluación de textos* (INEE, 2008).



- Escribir resúmenes y fichas con el propósito de conservar la información de las fuentes. Al hacerlo:
- Incorporarán el vocabulario técnico relevante para su investigación.
- Condensarán la información o la ampliarán según el tipo de texto y su finalidad.

4. ACTIVIDADES

Básicamente, la siguiente es una secuencia de actividades que incluye orientaciones didácticas para el abordaje de un contenido, así como algunas estrategias aprovechables; tendrá como tema central la *Importancia de la nutrición para la vida y la salud* y como subtema *Enfermedades relacionadas con la nutrición*. Al abordar esta temática se estarían atendiendo varios puntos:

- *Desde la asignatura de Español*
 - Oportunidades retadoras para desarrollar en los alumnos la habilidad para buscar, seleccionar y registrar información de distintas fuentes.
 - Detectar información que no resulte evidente haciendo las inferencias necesarias sin desvirtuar la esencia textual y la relevancia de la misma para el propósito que se desea alcanzar.
- *Con la asignatura de Ciencias I*
 - Una estrecha relación interdisciplinaria con la asignatura de Ciencias I con énfasis en Biología, que en su segundo bloque aborda el tema de Nutrición; lo anterior permite promover el trabajo académico y la interacción colaborativa entre pares (docentes de Español y de Ciencias), actuando en función de propósitos educativos comunes.
 - Contribuir a desarrollar en los alumnos una *actitud de participación activa e informada* en la promoción de la salud con base en la autoestima, según lo señala uno de los propósitos de este campo curricular. Es fundamental que, de forma transversal, la escuela participe en la adquisición de actitudes y valores por parte de los chicos de secundaria para que cuiden su cuerpo y no sean presa de decisiones equivocadas debido a la nociva influencia de la publicidad sobre una figura esbelta a la cual se quiere llegar con dietas perjudiciales o ser víctimas del consumismo que lleva a muchas personas a caer en excesos en la alimentación. Todo lo anterior puede derivar en serias enfermedades como: bulimia, anorexia, obesidad, diabetes e hipertensión.

Nota importante: Es necesario destacar que, al abordar el tema de la nutrición, no se pretende reemplazar al maestro de Ciencias I ni invadir su área de trabajo; cada docente (de Español y de Ciencias) tiene perfectamente delimitado su campo de acción respecto al tema y la información que los alumnos obtengan, partiendo de la intencionalidad que cada programa de estudios plantea al respecto.

Para los propósitos que se persiguen desde la asignatura de Español, cualquier temática podría resultar útil, ya que lo medular de esta práctica



no estriba en la información que se pueda obtener y en conocerla como mero contenido que, de hecho, puede resultar interesante, sino en el desarrollo de habilidades para buscar, localizar, seleccionar, registrar, ordenar y emplear dicha información atendiendo a un propósito específico, que reiteradamente se ha señalado.

Es necesario revisar la relación que el contenido de esta propuesta tiene con otros contenidos que pueden ser antecedente o consecuente, ya que en su apartado de *Criterios para la distribución de los contenidos por grado*, el programa de estudios de Español señala uno que se refiere al *Nivel de complejidad o exigencia* que se propone para desarrollar las prácticas del lenguaje y se puede observar cómo la práctica *Buscar, seleccionar y registrar información de distintos textos* muestra una marcada continuidad en otras prácticas.

Obsérvese en la primera fila del siguiente cuadro, que incluye las prácticas específicas que se derivan de la práctica general *Obtener y organizar información*, su distribución en los grados y cómo se va incrementando la complejidad y el grado de exigencia conforme se avanza en ellos. Acotar permite no omitir acciones, invadir espacios o extralimitarse en su tratamiento.

Ámbito: Estudio

	1°	2°	3°
Obtener y organizar información.	<ul style="list-style-type: none"> ● Buscar, seleccionar y registrar información de distintos textos. ● Escribir resúmenes como apoyo al estudio o al trabajo de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Seleccionar, comparar y registrar información de distintos textos. ● Utilizar la entrevista como medio para obtener información. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Leer y comparar diferentes tratamientos de un mismo tema. · Comunicar información obtenida mediante entrevistas.
Revisar y reescribir textos producidos en distintas áreas de estudio.	<ul style="list-style-type: none"> ● Escribir un texto que integre la información de resúmenes y notas. ● Revisar informes sobre observaciones de procesos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Escribir la biografía de un personaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Revisar y reescribir informes sobre experimentos.
Participar en eventos comunicativos formales.	<ul style="list-style-type: none"> ● Exponer los resultados de una investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Organizar mesas redondas sobre temas investigados previamente. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Participar en debates sobre temas investigados previamente.

Tiempo: Esta propuesta está dirigida concretamente al maestro de Español y su duración es de doce sesiones.

Presentación de la propuesta ante los alumnos

Informe al grupo sobre la práctica del lenguaje que se abordará, el trabajo que se va a iniciar y su intencionalidad; pida que se reflexione y se



comente al respecto, pensando en la viabilidad y factibilidad del mismo. Escuche con atención los diferentes puntos de vista y muéstrese receptivo a lo que expresen los chicos, incluso acepte sugerencias para realizar alguna modificación que resulte pertinente.

Es importante que los estudiantes tengan muy claro qué es lo que se pretende porque de esto dependerá una buena parte del éxito; además, es necesario que sientan que el propósito que se persigue tiene que ver con ellos, que lo que harán durante todo el proceso les resultará de utilidad y beneficio personal. Lo anterior puede generar un mejor clima de colaboración e involucramiento individual y grupal que puede favorecer los resultados educativos.

Exploración de conocimientos previos

Este momento es de vital importancia, ya que constituye el punto de partida para el trabajo que se realizará durante el desarrollo de las actividades y, fundamentalmente, deberá contemplar dos aspectos. Explore qué saben los alumnos sobre el contenido y qué sobre el(los) producto(s) que se pretende(n) obtener. Por lo tanto:

- a) Cuestione sobre la importancia, las ventajas y las implicaciones de saber buscar, seleccionar y registrar información de distintos textos (contenido).
- b) Averigüe qué saben sobre la elaboración de trípticos y folletos (productos).

Logre que los alumnos reflexionen que, cuando se busca información, debe hacerse con un propósito determinado, ya que esto facilita la búsqueda. Luego entonces, la exploración puede realizarse basándose en preguntas como las siguientes:

- ¿Qué importancia tiene saber buscar, seleccionar y registrar información?
- ¿Han hecho una investigación? ¿Con qué intención?
- Además de un propósito, ¿qué se necesita elaborar previamente para buscar la información?
- ¿Tomaron nota? ¿Cómo? ¿De qué forma se puede hacer el registro de la información encontrada? (se propicia que la respuesta del grupo se encamine hacia *fichas bibliográficas* y *resúmenes*).
- ¿Saben y recuerdan qué es una ficha bibliográfica? ¿Para qué sirve?
- ¿Saben cómo se elabora?
- ¿Qué aspectos se deben cuidar al redactar un resumen?
- ¿Alguno de ustedes ha visto o sabe qué son trípticos y folletos?
- ¿Tienen idea para qué sirven y qué se toma en cuenta para su elaboración?

Cuide que el planteamiento de preguntas no derive en respuestas laconicas como *sí* o *no*, sino que se incorporen explicaciones, definiciones, argumentaciones, etcétera.



Actividades con base en los programas de estudio de Español 2006

En esta sección se incorporan todas las actividades tal como aparecen en los programas de estudio de Español 2006; cada una de ellas se acompaña de sugerencias de intervención que pretenden orientar y facilitar su trabajo docente y el aprendizaje de sus alumnos. Las actividades que aparecen en el programa con una viñeta (•) aparecerán en este documento con números romanos: I, II, III...; las actividades señaladas con guión (-) se marcarán con incisos numerados: 1), 2), 3)... Por otra parte, los temas de reflexión marcados en el programa con viñeta (•) aparecerán en esta propuesta de intervención con letras mayúsculas: A, B, C...

I. Seleccionar algún tema relacionado con el lenguaje o con los temas estudiados en otras asignaturas

Organice al grupo para que proponga una serie de temas que puedan resultar de su interés, necesidad y preferencia y anótelos en el pintarrón o pizarrón. A los alumnos que hagan propuestas pídale que expresen sus argumentos para que se trabaje con el tema que cada uno sugiere, intentando convencer al grupo de las ventajas/beneficios que esto representa. Los estudiantes escucharán las argumentaciones y, si lo consideran pertinente, podrán expresar algún cuestionamiento, preguntar o solicitar que se les aclare alguna duda para estar en condiciones de tomar una decisión bien reflexionada.

Después, en el pintarrón, elimine del listado los temas que no cubran las expectativas del grupo y los restantes sujételos a votación dejando el tema que más votos obtenga; pídale al grupo que comente brevemente sobre las ventajas de las situaciones democráticamente acordadas. Participe usted también proponiendo un tema.

Se puede observar cómo se plantea que la temática sea definida por el grupo atendiendo a sus intereses y preferencias, pero es recomendable cuidar que el tema elegido reúna ciertos requisitos favorecedores para el aprendizaje integral y que pueda vincularse a las exigencias de la vida cotidiana.

Como un valor agregado, nótese cómo se vive el valor de la democracia y se explicita de manera reflexionada, contribuyendo así a la adquisición y el desarrollo de valores universales, que transversalmente deben tener presencia en todos los espacios curriculares.

En el caso de esta propuesta, obviamente el tema ya ha sido definido por razones expuestas en páginas anteriores y se ha vinculado directamente a Ciencias I. Más que necesario, es indispensable establecer la comunicación con el docente que atiende esta asignatura y acordar colegiadamente la forma en que la asignatura de Español puede aportar elementos a los estudiantes que puedan aprovechar en el segundo bloque de Ciencias. Por ejemplo, se puede definir entre ambos profesionistas los aspectos que se incluyan en la consulta.



II. Buscar información sobre el tema

1) Identificar lo que se sabe sobre el tema

Propicie una lluvia de ideas utilizando algunas preguntas generadoras para que los alumnos expresen sus saberes sobre la temática que van a investigar e identifiquen y decidan lo que quieren averiguar sobre el tema. Las preguntas pueden ser como éstas: ¿Cuál es su concepto de nutrición? ¿Creen que todas las personas nos alimentamos sana y adecuadamente? ¿Qué pasa si no es así? ¿Conocen alguna enfermedad que se pueda adquirir como consecuencia de una inadecuada alimentación? ¿Cuál o cuáles? ¿Qué saben de dichas enfermedades? ¿Se pueden prevenir o curar si ya se tienen?

Para la localización de la información, Divídala y organícela en dos partes principales, con sus respectivas actividades cada una:

- La nutrición y su importancia en la buena salud de las personas.
- Enfermedades relacionadas con la nutrición.

La nutrición y su importancia en la buena salud de las personas

Es recomendable que los alumnos, tomando en consideración sus saberes previos, diseñen su propósito de búsqueda y elaboraren sus propias preguntas, atendiendo al primero, ya que es una buena manera de atender a sus necesidades e intereses. Guíe este proceso teniendo como referentes los aprendizajes esperados y los propósitos educativos y didácticos. Para este trabajo se sugieren las siguientes preguntas para que orienten la búsqueda de información:

- ¿Qué es nutrición? Expliquen en qué consiste este proceso.
- ¿Qué son alimentos básicos? ¿Por qué se les llama así? Den algunos ejemplos.
- ¿Qué nutrimentos aportan estos grupos de alimentos básicos?
- ¿Qué es caloría? ¿Cuál es su importancia en la nutrición de los seres humanos?
- ¿Es importante la nutrición de las personas para el buen funcionamiento de los órganos y sistemas del cuerpo humano? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?
- ¿Existe alguna relación entre la salud de los individuos y su forma de alimentarse? ¿Cuál es?
- ¿A qué enfermedades, principalmente, se exponen las personas si no se alimentan en forma adecuada y balanceada? A grandes rasgos expliquen si:
- ¿Podrían prevenirse dichas enfermedades?
- ¿Conocen alguna forma de hacerlo? ¿Cuál?

A manera de reflexión sobre la práctica que se trabaja, se pueden incorporar las siguientes preguntas:

- ¿Todas las fuentes de consulta les aportan los mismos elementos? ¿Qué piensan de esto?
- ¿Qué ventajas tiene consultar distintas fuentes?

Como se puede observar, las preguntas llevan a los alumnos a buscar definiciones, usar ejemplos, detectar ideas relevantes, obtener conclu-



siones, argumentar y a no dejar de lado la importancia de la diversidad de materiales.

2) Revisar diversos materiales, impresos o electrónicos, y seleccionar los que se consideren pertinentes en relación con las preguntas planteadas previamente

Pida a los estudiantes que aporten materiales diversos de consulta sobre el tema, obtenidos en distintas fuentes: libros, revistas, internet, periódicos, etcétera. Usted mismo inclúyase en esta tarea que le permitirá prever que sí haya lo necesario y que sea lo más diversificado posible.

Recomiende a sus alumnos hacer una revisión exploratoria de los materiales, lo cual les permitirá saber, de primera instancia, si el material les aportará la información que requieren, por lo que este momento tiene que ver con la necesidad de *seleccionar* materiales adecuados a las pretensiones de búsqueda. Pida a sus alumnos que reflexionen sobre lo siguiente:

- La información que presentan los textos, ¿responde a las preguntas que se formularon?
- ¿Son fuentes confiables? ¿Es importante para los resultados? ¿Por qué?

Prevea que las fuentes que los alumnos consulten incluyan textos de diferente formato textual (continuos, discontinuos): los resultados se diversifican y enriquecen y, algo muy importante, esto favorece el desarrollo de habilidades para la consulta de distintas fuentes, dado que es mayor el nivel de exigencia requerido para la comprensión e interpretación lectoras, indispensables en el proceso de recuperación de la información.

Nota: En la penúltima parte de esta propuesta de intervención se localiza una sección llamada *Anexos*, en la que se incluyen algunos textos que ejemplifican lo dicho en la página anterior y que fueron tomados de los acervos de la Biblioteca Escolar y de algunas páginas de internet. Se registra la referencia correspondiente.

A. Maneras de organizar la información en el texto (tema y subtema, orden cronológico, problema y su solución)

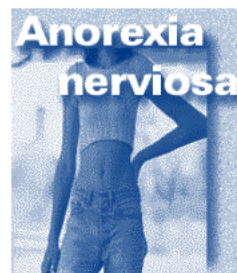
a) Pida al grupo que observe los distintos textos tratando de encontrar cómo están organizados: si se presentan en temas y subtemas, si muestran un orden cronológico o si presenta problema(s) y su(s) solución(es), etcétera. Obtengan conclusiones. Es importante que los alumnos adviertan y reconozcan la organización de un texto como un factor primordial en la comprensión del mismo.

Por ejemplo, la primera página de un material titulado *Anorexia y bulimia*, <http://www.aula21.net/Nutriweb/anorexia.htm#Existe%20una>, 26/08/2008, muestra el índice con la organización del texto en temas y subtemas, misma que conserva en su desarrollo a lo largo de dicho texto:



ANOREXIA NERVIOSA

- ¿Qué es?
- Causas
- Diagnóstico
- Tratamiento



BULIMIA NERVIOSA

- ¿Qué es?
- Causas
- Diagnóstico
- Tratamiento
- ¿Por qué se ha disparado el número de casos?
- Síntomas (Tabla-Resumen)
- ¿Dónde acudir?



b) Puede entregar a cada equipo un juego con ejemplares de los distintos textos que aparecen en dichos anexos (textos 1-6) o distribuirlos entre ellos. Pídale que revisen lo señalado en el inciso a). De preferencia, consulten los textos completos, porque los que se anexan sólo son fragmentos de textos más extensos. Si son recursos en línea, es una oportunidad para utilizar las TIC's.

III. Leer e interpretar textos informativos

1) Anticipar información a partir de indicios textuales (por ejemplo, componentes gráficos o vocabulario)

B. Funciones y características de los componentes gráficos del texto (apartados, subapartados, títulos, subtítulos, índices, ilustraciones, gráficas, tablas)

Organice al grupo en trinas e indique a los alumnos que hagan una exploración de los materiales disponibles sobre el tema, u otros que se pueda tener al alcance, revisando el índice, los grandes títulos de los capítulos y sus subtítulos, sus apartados y subapartados, ilustraciones, gráficas, las palabras o expresiones destacadas de alguna manera (tamaño mayor, color, negritas, distinto tipo de letra, etcétera) para detectar y anticipar información. ¿Cómo están relacionadas sus partes? ¿Qué información contienen los índices? ¿Para qué sirven las tablas, las gráficas, los cuadros? Pídale que obtengan conclusiones al respecto. Por ejemplo: En el siguiente texto note la viñeta, la sangría, el color distinto de las letras, el uso de negritas para el subtema, distinto tipo de letra.



Pérdida de hábitos alimenticios

- La incorporación de la mujer al mundo laboral es otro de los factores sociales del que se están sirviendo la anorexia y la bulimia para su propagación. La ausencia de una persona que se responsabilice de los horarios de comida (un papel tradicionalmente atribuido a la madre) ha facilitado que muchos adolescentes que empezaban su tonteo con la dieta escaparan al control familiar y acabaran transformando una alimentación irregular en una enfermedad grave.

<http://www.aula21.net/nutriweb/anorexia.htm#Existe%zouna>

Nota: Los siguientes grupos de actividades se desarrollan, por su interdependencia, en un mismo conjunto de acciones que aparecen inmediatamente después.

2) Distinguir ideas que resulten relevantes de acuerdo con los propósitos de búsqueda

3) Identificar enunciados que introducen información (como las oraciones temáticas o las definiciones) y enunciados que la amplían (como las explicaciones y los ejemplos)

4) Cotejar información en el texto para resolver contradicciones en la interpretación

5) Identificar diversos puntos de vista expresados en un texto

- Pida a los estudiantes que hagan una primera lectura de los textos informativos y registren información de tipo general relacionada con la nutrición, orientándose con las preguntas formuladas y enlistadas en la actividad II de esta propuesta. Pueden utilizar, como instrumento de registro, el formato que aparece en la sección *Anexos*, llamado *Instrumento 1. Registro de Información*, u otro que usted mismo diseñe con el mismo fin.
- En esta tarea los alumnos:
 - Detectan y subrayan ideas que resulten relevantes de acuerdo con los propósitos de búsqueda y las registran.
 - Localizan las oraciones temáticas, las definiciones, las explicaciones y los ejemplos como formas de ampliar la información.
 - Es posible que con la información detectada hasta el momento en las diferentes fuentes consultadas, los alumnos puedan haber hecho algunos registros que resulten contradictorios respecto a la información que los textos ofrecen; por lo tanto es necesario que cotejen su interpretación.
 - Identifican diversos puntos de vista expresados en un texto.



El texto siguiente brinda la oportunidad de que los alumnos identifiquen ideas relevantes, definiciones, oraciones temáticas, ejemplos, información en conflicto.

Por ejemplo:

bulimia significa hambre de buey —————→ **idea relevante**
el abuso de laxantes o diuréticos —————→ **ejemplo**

BULIMIA NERVIOSA

¿Qué es?

La palabra *bulimia* significa *hambre de buey* y procede del griego boulimos (*bous*: buey; *limos*: hambre). Para las personas con bulimia, que afecta diez veces más a las mujeres que a los hombres, la comida es una adicción placentera y autodestructiva.

Es un desorden alimenticio. Esta enfermedad se caracteriza por episodios secretos de excesiva ingestión de alimentos, seguidos por métodos inapropiados para controlar el peso como el vómito autoinducido, el abuso de laxantes o diuréticos y la realización de ejercicios demasiado exigentes para el cuerpo.

<http://www.aula21.net/nutriweb/anorexia.htm#Existe%zouna>

Aunque el plan y programas de estudio 2006 ponderan el trabajo colaborativo, es importante que cada alumno en lo particular *siempre* haga sus propios registros.

IV. Interpretan la información de tablas, gráficas, diagramas, y cuadros sinópticos

- 1) Reconstruir el orden de un proceso o una clasificación a partir de un diagrama
- 2) Resolver los problemas interpretando la información de uno o más gráficos
- 3) Localizar información específica en un texto y relacionarla con la que se presenta en diversos gráficos (por ejemplo, una tabla y una gráfica, un mapa y una tabla); verificar la información relacionando texto y recursos gráficos

Los equipos deben enriquecer el conocimiento del tema consultando diferentes tablas, gráficas y cuadros sinópticos sobre el mismo; es primordial que usted los oriente para que puedan establecer una adecuada relación entre éstos y los textos continuos que hayan revisado. Pídales que localicen información textual sobre el tema y uno o varios recursos esquemáticos que se relacionen con él y que registren su interpretación de cada uno.

Algunas preguntas pueden orientar esta revisión: ¿Qué le aporta a su investigación cada uno de los materiales? Los recursos esquemáti-



cos ¿amplían, complementan o repiten información? Argumenten sus respuestas y ejemplifiquen.

Genere reflexiones y conclusiones en forma oral y grupal sobre:

- La forma en que tablas o cuadros, diagramas, gráficas y cuadros sinópticos conjuntan gran cantidad de información esquematizada y concisa.
- Habilidades que se requieren para poder leer e interpretar este tipo de textos y conectarlos con todo el proceso de investigación; por ejemplo, encontrar información no explicitada pero que se puede inferir.

C. Funciones de las gráficas, tablas, diagramas y cuadros sinópticos en la presentación de la información

- a) En trabajo grupal, presente a los alumnos, utilizando diapositivas o carteles, un ejemplo de cada tipo de texto (gráfica, diagrama, tabla y cuadro sinóptico) sobre el mismo tema de nutrición que se está investigando. Pídales que los observen, detecten y comenten, en lluvia de ideas, sobre sus características, diferencias y semejanzas.
- b) En seguida pídale que, en equipos, localicen en su material algún ejemplo de gráfica, tabla, diagrama y cuadro sinóptico y lo analicen con base en preguntas como las siguientes: ¿Cómo presentan la información? ¿En qué se distinguen uno de otro? ¿Cuáles son las diferencias principales entre los textos esquemáticos y los textos continuos? ¿Su información es repetitiva o complementaria a la textual? ¿Encuentran alguna ventaja de estos textos sobre los continuos? ¿Cuál?

Nota: Se puede utilizar un cuadro de semejanzas y diferencias para registrar lo encontrado.

- c) Que compartan sus conclusiones con el grupo en plenaria para enriquecer los hallazgos.

Productos parciales: *Cuestionario resuelto o Instrumento 1. Registro de información, Cuadro de semejanzas y diferencias*, mismos que darán origen a varios *resúmenes* y a *conclusiones* encaminadas a señalar las enfermedades a las que se exponen las personas cuando no se alimentan en forma adecuada y balanceada.

Sobre evaluación: Genere un espacio de autoevaluación para que cada equipo valore su desempeño y los productos obtenidos atendiendo a los siguientes indicadores (SEP, 2006):

- La lista que elaboran para guiar la búsqueda responde a sus inquietudes sobre el tema de investigación y está organizada en temas y subtemas.
- Realizan una búsqueda eficiente de información en distintos materiales, tomando en cuenta los componentes gráficos de los textos y las formas en que se organiza el contenido.
- Discuten y llegan a acuerdos sobre la relevancia de la información que han encontrado, sobre las distintas interpretaciones que hacen de los textos, sus posibles contradicciones y los puntos de vista expresados.



- Las notas y los resúmenes responden a las preguntas formuladas, recuperan el sentido de las fuentes y manifiestan una interpretación adecuada de gráficas, diagramas y cuadros sinópticos.

Realice una plenaria para que los equipos compartan sus hallazgos. Se van registrando en el pintarrón los nombres de las enfermedades detectadas, conforme se vayan mencionando.

Se espera que surjan dichos nombres, si no es así, induzca al grupo a que mencione, al menos, las siguientes enfermedades: anorexia, bulimia, obesidad, diabetes, hipertensión, para lo cual puede utilizar imágenes alusivas a personas que sufran dichos padecimientos. Lo anterior tiene sentido y vinculación con la vida de los estudiantes, en tanto que dichas enfermedades han ido apareciendo poco a poco en la vida de adolescentes, niñas y niños del mundo y de México, lesionando su bienestar y su tranquilidad, no sólo a nivel personal sino familiar, trastocando también su desempeño escolar y en la sociedad en general.

Enfermedades relacionadas con la nutrición

Nota: En esta sección se continúa con la búsqueda de información, pero ahora sobre las cinco enfermedades específicas, que tienen mucha relación con una mala nutrición. Igualmente se registra la información atendiendo a todas las recomendaciones de la primera sección en cuanto a la búsqueda, lectura, interpretación de textos informativos y de tablas, gráficas, diagramas y cuadros sinópticos (detectar ideas relevantes, buscar definiciones, ejemplos, explicaciones, interpretar gráficas, establecer relaciones, etcétera) descritas en las actividades II, III y IV.

Se integran cinco o diez equipos, dependiendo de lo numeroso del grupo, para que se profundice en el estudio de cada una de las enfermedades mencionadas en la fase anterior. Se les asigna como equipo el número que les corresponda según la tabla siguiente:

Distribución de las enfermedades para su estudio atendiendo al número de equipos integrados			
Equipo	Enfermedad	Equipos	Enfermedad
1	Anorexia	1 y 6	Anorexia
2	Bulimia	2 y 7	Bulimia
3	Obesidad	3 y 8	Obesidad
4	Hipertensión	4 y 9	Hipertensión
5	Diabetes	5 y 10	Diabetes



V. Tomar notas en función de las preguntas formuladas

Indique a los equipos que revisen los materiales disponibles y, si es necesario, realicen una nueva consulta que les permita profundizar en el conocimiento de la enfermedad que les correspondió investigar y tomen notas centrando sus registros en los siguientes puntos:

- Definición
- Etimología
- Causas
- Síntomas
- Diagnóstico
- Tratamiento
- Consecuencias o secuelas
- Complicaciones
- Países con mayor índice
- Datos estadísticos
- Sugerencias a los familiares para que puedan ayudar al enfermo

Si está a su alcance, lleve al grupo al aula de medios para que busquen más información en internet, claro, si se cuenta con este recurso dentro de la institución; de no ser así, puede solicitarles que de manera extraescolar visiten algún lugar donde puedan obtener este servicio (café internet), para que incrementen y diversifiquen las posibilidades de un buen trabajo.

Incorporar el uso de las TIC's en el trabajo en el aula incrementa las posibilidades de una mayor y mejor información; además favorece la adquisición o el fortalecimiento de las competencias digitales de los alumnos y del profesor como un elemento clave.

Hay que recordar que la existencia de diversos materiales y recursos tecnológicos constituye un gran apoyo para el trabajo educativo, pero no garantiza una enseñanza de calidad: por muy interesante que sea, ningún material debe utilizarse de manera exclusiva, la riqueza en las oportunidades de aprendizaje radica en la posibilidad de confrontar, complementar, compartir la información que pueda obtenerse de distintas fuentes. Es necesario explorar los materiales de apoyo disponibles, reconocer su valor para complementar el trabajo docente e involucrar a los alumnos en la elección de los recursos necesarios de acuerdo con los requerimientos del trabajo que se desarrolle.

SEP, 2006

VI. Elaboran resúmenes con la información recolectada

Dígale a los equipos que, tomando como base las notas producto de su investigación, elaboren resúmenes, para lo cual:

- Cuiden la claridad en la exposición de las ideas y, sobre todo, el no tergiversar o sesgar la información; su extensión e información debe responder al propósito planteado.
- Empleen las paráfrasis, ya que permiten preservar el sentido del texto original, y utilicen en ellas el vocabulario técnico necesario.



- Incluyan el nombre de personas y lugares relevantes y, si es necesario, definiciones textuales y ejemplos, citas textuales (se presentan entre comillas), recursos tipográficos para destacar información.
- Registren las referencias bibliográficas y cuiden que la puntuación y ortografía sean correctas.

Previamente, entregue a cada equipo una tarjeta con las indicaciones anteriores y los puntos a considerar.

Nota: Esta actividad de elaborar resúmenes es la esencia de la práctica B del ámbito de estudio, correspondiente al primer bloque del programa de Español 2006: *Escribir resúmenes como apoyo al estudio o al trabajo de investigación* (p. 41), en la que se refleje la continuidad y un grado mayor de exigencia.

Sobre evaluación: Se basa en el indicador *Las notas y resúmenes responden a las preguntas formuladas, recuperan el sentido de las fuentes y manifiestan una interpretación adecuada de gráficas, diagramas y cuadros sinópticos* (SEP, 2006).

VII. Elaborar fichas para conservar la información; registrar nombre del autor, lugar de edición, editorial y año de publicación

D. Propósitos y características de las fichas bibliográficas

- a) Pida a sus alumnos que revisen sus notas que han venido haciendo y elaboren fichas de estudio que contengan las ideas relevantes, oraciones temáticas, explicaciones y ejemplos que puedan facilitar la comprensión de lo anotado. Es conveniente parafrasear la información y, si se hacen citas textuales, emplear comillas y registrar la referencia correspondiente.
- b) También deben elaborar fichas bibliográficas sobre las fuentes consultadas con el fin de hacer y conservar un registro ordenado de los textos leídos. Debe cuidarse que reúnan las características que las distinguen respecto a los datos que deben contener (nombre del autor, título del material consultado, lugar de edición, editorial y año de publicación) y a la forma de registrarlos, tamaño de la tarjeta y material.

Subproducto: *Fichas de trabajo* con la información obtenida (bibliográficas y de estudio).

Sobre evaluación: Se basa en el indicador *Las fichas de trabajo contienen información puntual sobre la investigación y en ellas se registran correctamente los datos de las fuentes* (SEP, 2006).

Socialización de la información sobre las enfermedades:

- Reorganice los equipos: al interior de los pequeños grupos, y ya con la información obtenida en trabajo colaborativo, pero registrada individualmente, pídale a los alumnos que se numeren del 1 al 5, siempre y cuando sólo se hayan integrado cinco equipos.



- Integre nuevos equipos formados por los alumnos a los que les haya correspondido el mismo número en la asignación anterior; es decir, en un equipo se reúnen todos los estudiantes que les haya tocado el número 1, en otro los que ostenten el número 2 y así sucesivamente hasta integrar cinco equipos distintos.

Nota: Si en la fase anterior existieron diez equipos, entonces se duplica este procedimiento utilizando los números del 6 al 10.

- Verifique que en cada equipo haya, al menos, un alumno con información de cada una de las enfermedades estudiadas y lleve consigo las notas, los resúmenes, las fichas o los materiales que considere necesarios.
- Entregue a cada equipo una tarjeta con las indicaciones claras y precisas para que compartan con sus nuevos compañeros de equipo los hallazgos logrados. Propicie un espacio para pregunta-respuesta, diálogo informado y cierre con la obtención de conclusiones enfocadas desde dos ángulos:

Contenido:

- La relación que hay entre la nutrición, las enfermedades y la buena salud de las personas.
- El riesgo de dichas enfermedades entre los adolescentes.
- El impacto en su vida personal, familiar, escolar y social, en caso de ser víctimas de alguna de estas enfermedades.

Habilidades para la búsqueda, selección y registro de información:

- ¿Cómo influye la consulta de distintas fuentes en los resultados de una investigación?
- La consulta diversificada ¿contribuye a mejorar las habilidades de los estudiantes en este campo? ¿Por qué?
- ¿Qué dificultades enfrentaron?
- ¿Cómo las solventaron?
- ¿Cuál es la importancia de registrar la información?

Cada tarea debe estar respaldada por el maestro con las instrucciones claras y precisas; habrá ocasiones en que sea conveniente hacerlas por escrito, especialmente si se trata de trabajo colegiado.

VIII. Elaborar folletos y trípticos informativos para difundir la información obtenida a la comunidad escolar

Con las conclusiones obtenidas, reintegre a los estudiantes a su equipo anterior (a aquél en el que profundizaron en el estudio de las enfermedades) con la intención de que elaboren trípticos y folletos con la información.

En este momento se incorpora una serie de actividades para abordar las características de trípticos y folletos con el fin de que los productos se realicen de la mejor manera:

- Encargue a los equipos que revisen distintos folletos y trípticos que ellos mismos hayan conseguido y otros que usted mismo aporte, con la intención de identificar sus características, tanto de forma como de contenido.



- Sugiera que también consulten páginas de internet entrando al buscador con la leyenda *Cómo elaborar trípticos, Cómo elaborar folletos*. Busquen algunos ejemplares de cada uno y aclaren las dudas que tengan respecto a su elaboración. Apóyelos en todo momento.
- Pida a los equipos que organicen y se distribuyan las tareas necesarias para la elaboración de los productos. Si se integraron dos equipos para cada una de las enfermedades, propóngales que uno de ellos elabore un tríptico y el otro un folleto. Recomiéndeles que los materiales los elaboren en computadora, si esto es factible.
- Ya con la primera versión (borrador) de su producto –folleto o tríptico– haga que los equipos intercambien sus trabajos para sujetarlos a la evaluación de sus compañeros. Al efecto, entréguelos un instrumento con los indicadores de evaluación que se deben considerar para la revisión, mismo que debe incluir un espacio para que se registren las observaciones que el equipo evaluador hace a los autores.

Sobre evaluación: A continuación se presentan los indicadores para evaluar los trípticos y folletos.

- Contiene información relevante sobre el tema de investigación, de acuerdo con un propósito comunicativo y las características de los lectores a quienes va dirigido.
- Presenta una organización del contenido en temas y subtemas.
- Incluye gráficas o esquemas que hacen atractivo el texto y facilitan la comprensión del contenido.
- En espacios adecuados se citan las fuentes de donde se obtuvo la información.
- La puntuación y la ortografía son adecuadas.

INSTRUMENTO 2- EVALUACIÓN DE TRÍPTICOS Y FOLLETOS

Nota: Este instrumento aparece desarrollado al final de esta propuesta en la sección *Anexos* y se debe tomar como un mero ejemplo o sugerencia. Es el docente quien, al vivir el proceso en el aula junto con su grupo, está en las mejores condiciones para diseñar los más pertinentes, totalmente contextualizados.

- Pídales que regresen los productos evaluados a sus autores, acompañados de las observaciones para que sean corregidos y mejoren los resultados. De esta forma, surge la segunda versión, que puede ser la definitiva.
- Finalmente, y utilizando el mismo formato, genere que el propio equipo valore la segunda versión de su trabajo lo más rigurosa y honestamente posible.
- Usted también emita sus comentarios y apreciaciones respecto al producto, antes de su reproducción.
- Logre un acuerdo entre los equipos respecto a la cantidad de ejemplares, así como sobre las condiciones para su reproducción



y difusión. Deben destinar un ejemplar para usted y otro para la Biblioteca Escolar.

- Organice al grupo para que difunda la información repartiendo trípticos y folletos entre compañeros, maestros, familiares y comunidad en general, utilizando algunos espacios (periódico mural, paredes, pórticos, etcétera) que la escuela les autorice para fijar algunos ejemplares.
- Si es posible, resulta conveniente contemplar otros importantes espacios de difusión como son las reuniones de maestros y de padres de familia. Usted y algunos alumnos, en representación del grupo, solicitan autorización a quien corresponda y un momento de participación en reuniones de padres y docentes para compartir con ellos los resultados de su investigación, mismos que deben incluir recomendaciones para que estos miembros de la comunidad educativa colaboren en la prevención de las enfermedades estudiadas, especialmente entre los jóvenes estudiantes.
- Cerrado este ciclo, propicie un espacio de evaluación en una sesión plenaria, sobre los logros y aprendizajes que el desarrollo de las actividades de esta propuesta de intervención les hayan reportado. Es importante que reflexionen si dichos logros están directamente relacionados con:
 - Los objetivos propuestos
 - Los aprendizajes esperados
 - Los propósitos de grado
 - Los rasgos deseables del *Perfil de egreso*
 - Las competencias para la vida del *Perfil de egreso*

Muy importante es también que expresen si se cubrieron sus expectativas y si encuentran la vinculación entre estas prácticas y la solución de situaciones de su vida cotidiana.

5. MATERIALES Y RECURSOS

A lo largo de la historia de las escuelas y sus prácticas educativas se ha podido apreciar cómo éstas se han visto mediatizadas y hecho dependientes, en muchos casos, de un libro de texto como único referente de las actividades de aprendizaje y, consecuentemente, como el primero y último material de consulta de los alumnos. Sin embargo, en la actualidad se dispone de una serie de apoyos bibliográficos diversificados, al alcance de alumnos y maestros, que la propia SEP ha generado y que se encuentran tanto en los centros escolares (Bibliotecas Escolar y de Aula) como en forma virtual vía internet. Estos materiales promueven el fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos de las escuelas de educación básica y normal y de Centros de Maestros mediante la selección, producción y distribución de materiales de diversos formatos, géneros, temas y autores dirigidos a alumnos y maestros en servicio de educación básica y educación normal.

Es recomendable, pues, ponderar el uso, aprovechamiento y explotación de este tipo de materiales para fomentar la lectura y satisfacer las demandas que la vida estudiantil presenta a los alumnos.

Se ha insistido en la necesidad de apoyar el trabajo con materiales de consulta diversos, dejándole al libro de texto el lugar que le corresponde



solamente como *uno más* de aquellos que pueden aportar elementos al proceso en el aula.

Una experiencia PEI

Entre una gran cantidad de experiencias muy valiosas con las escuelas de la Primera Etapa de Implementación (PEI) de la Reforma de la Educación Secundaria (RES) para trabajar con los nuevos programas de Español 2006, resulta digna de mención una sesión de capacitación con docentes de algunos de estos planteles en la que, al preguntar sobre sus vivencias en la aplicación de dichos programas, los alumnos y docentes de la PEI no contaron con libros de texto, ya que éstos aparecieron al año siguiente en cada uno de los grados para la etapa de generalización.

Al respecto, los maestros expresaron comentarios como los siguientes:

- No tener libros de texto me generó mucha preocupación e inquietud.
- Los alumnos de pronto no sabían en qué apoyarse para seguir las clases y hacer sus consultas y tareas.
- El inicio fue muy difícil sin libro de texto; tuvimos que echar mano de textos de ciclos anteriores y que no estaban adecuados a la reforma.
- Poco a poco los alumnos y yo fuimos incluyendo textos diversos y se fue desapareciendo la inquietud.
- Ahora nos alegra que no haya habido libro de texto; eso me obligó a buscar otras fuentes que me apoyaran.
- Los alumnos ya se habituaron a esta situación y solos buscan más recursos bibliográficos.

Por estas y otras muchas razones, igualmente válidas, se señala nuevamente la importancia de la diversidad en las fuentes de consulta.

6. RECOMENDACIONES DE EVALUACIÓN

Como se puede apreciar, a lo largo de la propuesta hay momentos y espacios que claramente *piden* o *exigen* alguna acción evaluadora, tanto del proceso como del producto y de los productos parciales obtenidos en el desarrollo de las actividades, que nos permita detectar y valorar algunas *posibles evidencias de lo que están aprendiendo los alumnos al participar en las prácticas del lenguaje que conforman el programa* (SEP, 2006). Es necesario detectarlas, hacer un alto y realizar la evaluación de estos aspectos, con la participación de alumnos y maestro.

El hecho de que los estudiantes sean protagonistas, junto con el docente, del hecho evaluativo, aporta un enorme beneficio para su formación como sujetos capaces de criticar, de reflexionar sobre lo que hacen, cómo lo hacen, qué dificultades encuentran y que pongan en juego sus habilidades y conocimientos para mejorar lo realizado replanteándose el camino por seguir y la forma de lograrlo con una actitud de superación.

Por lo tanto, el maestro debe diseñar distintas estrategias en las que los estudiantes participen de manera activa en este proceso, se responsabilicen de sus acciones y respondan por ello, valoren su desempeño, el



de sus compañeros, así como los aprendizajes logrados tanto en lo individual como grupalmente.

Igualmente importante es que la labor del docente, sus formas de enseñanza, los materiales utilizados, las condiciones de trabajo, etcétera, también se sujeten a la valoración del grupo con la sana intención de intervenir su práctica profesional en aras de colaborar para lograr los propósitos educativos que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Anexos

Texto 1

3 ALIMENTACIÓN Y RENDIMIENTO

En este capítulo encontrarás conocimientos para conseguir unas pautas alimentarias correctas. Para que el aprendizaje sea efectivo, deberás hacer un análisis de tus hábitos nutricionales y después el diseño de tu propia dieta.

La diversidad de tendencias en nutrición humana y los factores culturales que influyen en ésta, hacen muy difícil establecer unas pautas alimentarias ideales. La conducta alimentaria es muy compleja, ya que raras veces responde a las necesidades reales de obtener nutrientes y está afectada por multitud de factores genéticos y ambientales y por el contexto social y cultural que marca nuestros hábitos.

Al contrario que en el ejercicio físico, donde el objetivo era sumar una cantidad de actividad concreta, aquí nos encontramos con numerosas posibilidades. Algunos estudios científicos y autores de gran prestigio, ponen en cuestión muchos alimentos que tenemos clasificados como buenos para nuestra salud. A lo largo de este capítulo encontrarás información para que tú mismo puedas elegir entre las diferentes tendencias.

La principal causa por la que alguien decide cambiar sus hábitos alimentarios suele ser buscar soluciones para el control de peso. No obstante muchas dietas de adelgazamiento acaban en la papelera; otras funcionan, pero cuando se vuelve a los antiguos hábitos, los kilos perdidos se recuperan, por lo cual, muy pocas consiguen el objetivo real.

Una dieta para obtener los resultados esperados, debe proporcionar educación y adquisición de hábitos saludables y sostenibles para el resto de la vida, y como esto a menudo resulta difícil ponerlo en práctica, puede ser una buena decisión la visita a un o una dietista, que responda a tus dudas y te proporcione el soporte necesario.

Mi objetivo en este capítulo es dar la información necesaria para que puedas iniciar algunos cambios y tomar conciencia de que la



salud raramente se consigue con una sola estrategia, sino con la combinación de muchas. El ejercicio físico por sí solo ayuda, pero no lo es todo, debe ir acompañado de una sana alimentación y buenos hábitos de vida.

Alimentos “buenos” y “malos”

Es correcto afirmar que hay alimentos que no son convenientes para nuestra salud y alimentos que son muy recomendables. De hecho, la Organización Mundial de la Salud, publicó una lista con los alimentos que nos conviene y los que no, pero sería un error observar cómo nos alimentamos solamente con este parámetro. Lo que hace a los alimentos buenos o malos es la cantidad, equilibrio e interacción. Alimentarse consta de darle al cuerpo unos 40 nutrientes esenciales, aquellos que el cuerpo humano no puede fabricar por sí mismo y necesita para su funcionamiento. Para conseguir estos 40 nutrientes debemos observar qué comemos a lo largo de todo el día y aún mejor, nuestros hábitos alimentarios.

Conceptos básicos

Nutrición: conjunto de procesos del organismo para captar sustancias del entorno para obtener los nutrientes y energía necesaria para la vida.

Nutrientes: componentes de los alimentos que comemos. Ningún alimento los tiene todos, por esto hay que comer variado.

Dieta: pautas alimentarias de cada día. Por ejemplo, dieta rica en hidratos de carbono, dieta de adelgazamiento, dieta vegetariana. Genéricamente, alimentación.

Metabolismo basal (MB): conjunto de todos los procesos químicos o reacciones que tienen lugar en los órganos y células del organismo. Es cuantificable: cada persona en función de su talla y peso puede calcular aproximadamente su metabolismo basal...

Josep Comellas Humet (2004)



Diabetes mellitus en adultos mexicanos Resultados de la Encuesta Nacional de Salud 2000

Gustavo Olaiz-Fernández, MC, MSP, Rosalba Rojas, MC, PhD,
Carlos A Aguilar-Salinas, MC, Juan Rauda, MC, MSP, Salvador Vi-
llalpando, MD, PhD.

Resumen

Objetivo. Mostrar la prevalencia de la diabetes mellitus (DM) y los factores asociados con esta enfermedad en adultos a partir de datos de la Encuesta Nacional de Salud 2000 (ENSA 2000).

Material y métodos. Se realizó una entrevista, entre noviembre de 1999 y junio de 2000, a 45 294 sujetos de 20 años de edad y mayores. Se obtuvieron valores de glucosa capilar, peso, talla y tensión arterial. Para el análisis estadístico se utilizaron los factores de expansión individuales, y para el cálculo de las varianzas se tomó en consideración el diseño complejo de la encuesta mediante SUDAAN 7.5.6.

Resultados. La prevalencia nacional de DM en adultos de 20 y más años de edad fue de 7.5% (IC95% 7.1-7.9). En las mujeres fue de 7.8% y en los hombres de 7.2%. La prevalencia aumentó en relación directa con la edad, 2.3% antes de los 40 años y 21.2% después de los 60. En la población urbana la prevalencia fue de 8.1% y en la rural de 6.5%. La enfermedad fue más frecuente en la región norte del país (8.4%) y en el área metropolitana de la Ciudad de México (8.1%). Asimismo, fue más frecuente en la población con menor escolaridad (9.9%), menor ingreso (8.1%), hipertensión arterial (13.7%), hipercolesterolemia (23.3%), microalbuminuria (15.5%) y enfermedad renal (12.3%). Mediante modelos de regresión logística multivariada, estratificados por sexo, se identificaron como variables asociadas con la presencia de DM la edad, la baja escolaridad, el antecedente familiar de DM y la coexistencia de hipertensión arterial, enfermedad renal o hipercolesterolemia en ambos sexos. La obesidad abdominal se relacionó con DM sólo en las mujeres; la residencia en una zona urbana se vinculó con DM exclusivamente en los hombres. Las acciones más fuertes se observaron con la edad, el antecedente familiar de DM y la microalbuminuria.

Conclusiones. Los datos de la Encuesta Nacional de Salud 2000 son prueba del grave problema de salud que representa la DM para México. Su efecto se magnifica al afectar con mayor frecuencia a



grupos de población cuyos factores sociales o económicos limitan su acceso al tratamiento. Los datos informados son útiles para la institución de programas de escrutinio y prevención. Los resultados confirman que la diabetes debe ser motivo de investigación en familiares de primer grado e individuos que tengan uno o más de los componentes del síndrome metabólico (hipertensión, dislipidemia, obesidad y microalbuminuria).

Palabras clave: diabetes mellitus; encuestas; México

http://www.insp.mx/rsp/_files/File/2007/supl_3/2-diabetes.pdf



Texto 3

Hipertensión Arterial

La hipertensión arterial es un padecimiento crónico de etiología variada y que se caracteriza por el aumento sostenido de la presión arterial, ya sea sistólica, diastólica o de ambas. En el 90% de los casos la causa es desconocida por lo cual se le ha denominado hipertensión arterial esencial, con una fuerte influencia hereditaria. En 5 a 10% de los casos existe una causa directamente responsable de la elevación de las cifras tensionales y a esta forma de hipertensión se le denomina hipertensión arterial secundaria.

Se denomina hipertensión arterial sistólica cuando la presión sistólica es mayor de 150 mmHg y la diastólica es menor de 90 mmHg. En los últimos tiempos se ha demostrado que las cifras de presión arterial que representan riesgo de daño orgánico son aquellas por arriba de 140 mmHg para la presión sistólica y de 90 mmHg para la presión diastólica, cuando éstas se mantienen en forma sostenida. Por lo tanto, se define como hipertensión arterial cuando en tres ocasiones diferentes se demuestran cifras mayores de 140/90 mmHg en el consultorio o cuando mediante monitoreo ambulatorio de la presión arterial se demuestra la presencia de cifras mayores a las anotadas más arriba, en más del 50% de las tomas registradas.

La hipertensión arterial ocasiona daño a diversos órganos y el grado de éste y el tiempo requerido para que aparezcan se relacionan directamente con el grado de hipertensión arterial.

De acuerdo con las cifras tensionales la hipertensión arterial se puede clasificar en:

	PAS (mmHg)	PAD (mmHg)
Normotensión	< 140	< 90
Hipertensión Leve	140-160 y/o	90-100
Hipertensión Moderada	160-180 y/o	100-110
Hipertensión Grave	180	110
Hipertensión Sistólica	140	90

De acuerdo con el grado de daño orgánico producido, la hipertensión arterial puede encontrarse en diferentes etapas:

ETAPA I: Sin alteraciones orgánicas.



ETAPA II: El paciente muestra uno de los siguientes signos, aun cuando se encuentre asintomático.

- a) Hipertrofia ventricular izquierda (palpación, radiografía del tórax, ECG, ecocardiograma).
- b) Angiotonía en arterias retinianas.
- c) Proteinuria y/o elevación leve de la creatinina (hasta 2 mg/d).
- d) Placas de ateroma arterial (radiografía, ultrasonografía) en carótidas, aorta, ilíacas y femorales.

ETAPA III: Manifestaciones sintomáticas de daño orgánico:

- a) Angina de pecho, infarto del miocardio o insuficiencia cardíaca.
- b) Isquemia cerebral transitoria, trombosis cerebral o encefalopatía hipertensiva.
- c) Exudados y hemorragias retinianas; papiledema.
- d) Insuficiencia renal crónica.
- e) Aneurisma de la aorta o aterosclerosis ocluyente de miembros inferiores.

La hipertensión arterial es un problema de salud de primera importancia ya que se estima que se encuentra en el 21 al 25% de la población adulta general. Esta cifra obliga a que todo médico, independientemente de su grado académico o especialización, deba tener un conocimiento claro y lo más profundo posible del padecimiento, ya que sería imposible que la hipertensión arterial fuera vista y tratada solamente por especialistas. Se comprende que los casos de difícil manejo o de etiología no bien precisada deban ser derivados al especialista apropiado.

<http://www.drscope.com/cardiologia/pac/arterial.htm>



Información Básica

- ¿Que es la Anorexia?
- ¿Que es la Bulimia?

Auge de las Páginas Pro Ana y Mia

Los jóvenes que sufren anorexia y bulimia e intentan esconder sus problemas alimenticios a padres y médicos están haciendo crecer las salas de conferencia en internet dedicadas a perpetuar su enfermedad.

Leer el artículo completo: Auge de las Páginas Pro Ana y Mia.

Ya Son Varias las Muertes a causa de anorexia y bulimia. ENTERATE!

Cada día en el periódico nos enteramos de nuevas muertes de chicas a causa de la bulimia y anorexia. En esta sección te contaremos la historia de vida de cada una de las chicas que a por culpa de ANA y MIA han perdido la vida.



Leer el artículo completo: Varias muertes a causa de estas enfermedades.

<http://todoanymia.com>

Obviamente, textos como éste sólo muestran los grandes apartados, pero grafican con crudeza los estragos de la bulimia y la anorexia, temas que puede el alumno consultar más ampliamente al interior de la página.



El peso justo

Es muy frecuente hallar tablas de peso ideal en libros y revistas, pero los pesos que allí se indican son sólo promedios estadísticos.

Ciertos especialistas definen al controvertido peso ideal como “aquel con el cual un individuo se encuentra a gusto, permitiendo que se desarrollen normalmente todas las funciones biológicas”.

Cabe señalar que con la misma altura, ciertas personas se mantienen espontáneamente bien a 60 kg, mientras que otras lo hacen a 50 ó 55 kg, por ejemplo. Este concepto se fundamenta en ciertas bases fisiológicas: todos los individuos son diferentes; hay diferencias en la relación masa muscular/masa grasa, secreciones hormonales, inervación muscular, etc. La altura, entonces, no es más que uno de los tantos parámetros para estimar el peso teórico óptimo.

La gran mayoría de los especialistas en nutrición consideran a la “complexión” como parámetro fundamental: el diámetro de los hombros, muy variable según cada persona, indica si es pequeña, mediana o grande. Dentro de cada complexión se establece una gama, basada en el perímetro de la muñeca:

- **débil:** por debajo de 16 cm.
- **mediana:** 16 a 18 cm.
- **ancha:** 18 a 20 cm.
- **maciza:** por encima de 20 cm.

El perímetro de la muñeca –que está cubierta por escasa grasa y músculo– indica el espesor del esqueleto en general (esqueleto ligero, mediano o pesado).

En cuanto a la edad, se debe conservar el mismo peso a partir de los 25 años aproximadamente, con ligeros aumentos luego de la cuarta década. Es natural que la mujer experimente un incremento de peso a partir de la menopausia, con una redistribución de la grasa corporal. Por otro lado, las mujeres en edad fértil aumentan de peso los días previos a la menstruación, hecho que se considera normal mientras no sobrepase los 2 kg.

El sexo es otro factor determinante del peso: el hombre tiene mayor desarrollo de masa ósea y muscular, y el músculo es mucho más pesado que el tejido graso. Es por ello que se han diseñado tablas de pesos teóricos para hombres y tablas para mujeres.

<http://www.todoanaymia.com/elpesojusto.html>



Pesos teóricos para hombres y mujeres

Contextura	Mujeres						Hombres					
	Pequeña		Mediana		Grande		Pequeño		Mediano		Grande	
Altura	Min.	Max.	Min.	Max.	Min.	Max.	Min.	Max.	Min.	Max.	Min.	Max.
1.5	45.0	47.2	46.1	50.6	47.2	52.9	45.0	50.2	48.4	55.4	50.6	56.2
1.52	46.2	48.5	47.4	52.0	48.5	54.3	46.2	51.5	49.7	56.9	52.0	57.8
1.54	47.4	49.8	48.6	53.4	49.8	55.7	47.4	52.9	51.0	58.4	53.4	59.3
1.56	48.7	51.1	49.9	54.8	51.1	57.2	48.7	54.3	52.3	59.9	54.8	60.8
1.58	49.9	52.4	51.2	56.2	52.4	58.7	49.9	55.7	53.7	61.5	56.2	62.4
1.6	51.2	53.8	52.5	57.6	53.8	60.2	51.2	57.1	55.0	63.0	57.6	64.0
1.62	52.5	55.1	53.8	59.0	55.1	61.7	52.5	58.5	56.4	64.6	59.0	65.6
1.64	53.8	56.5	55.1	60.5	56.5	63.2	53.8	60.0	57.8	66.2	60.5	67.2
1.66	55.1	57.9	56.5	62.0	57.9	64.8	55.1	61.4	59.2	67.8	62.0	68.9
1.68	56.4	59.3	57.9	63.5	59.3	66.3	56.4	62.9	60.7	69.5	63.5	70.6
1.7	57.8	60.7	59.2	65.0	60.7	67.9	57.8	64.4	62.1	71.2	65.0	72.3
1.72	59.2	62.1	60.6	66.6	62.1	69.5	59.2	66.0	63.6	72.8	66.6	74.0
1.74	60.6	63.6	62.1	68.1	63.6	71.1	60.6	67.5	65.1	74.5	68.1	75.7
1.76	62.0	65.0	63.5	69.7	65.0	72.8	62.0	69.1	66.6	76.3	69.7	77.4
1.78	63.4	66.5	65.0	71.3	66.5	74.5	63.4	70.7	68.1	78.0	71.3	79.2
1.8	64.8	68.0	66.4	72.9	68.0	76.1	64.8	72.3	69.7	79.8	72.9	81.0
1.82	66.2	69.6	67.9	74.5	69.6	77.8	66.2	73.9	71.2	81.6	74.5	82.8
1.84	67.7	71.1	69.4	76.2	71.1	79.6	67.7	75.5	72.8	83.4	76.2	84.6
1.86	69.2	72.7	70.9	77.8	72.7	81.3	69.2	77.1	74.4	85.2	77.8	86.5
1.88	70.7	74.2	72.5	79.5	74.2	83.1	70.7	78.8	76.0	87.0	79.5	88.4
1.9	72.2	75.8	74.0	81.2	75.8	84.8	72.2	80.5	77.6	88.9	81.2	90.3
1.92	73.7	77.4	75.6	82.9	77.4	86.6	73.7	82.2	79.3	90.8	82.9	92.2
1.94	75.3	79.0	77.2	84.7	79.0	88.4	75.3	83.9	80.9	92.7	84.7	94.1
1.96	76.8	80.7	78.8	86.4	80.7	90.3	76.8	85.7	82.6	94.6	86.4	96.0
1.98	78.4	82.3	80.4	88.2	82.3	92.1	78.4	87.4	84.3	96.5	88.2	98.0
2	80.0	84.0	82.0	90.0	84.0	94.0	80.0	89.2	86.0	98.5	90.0	100.0
2.02	81.6	85.7	83.6	91.8	85.7	95.9	81.6	91.0	87.7	100.5	91.8	102.0
2.04	83.2	87.4	85.3	93.6	87.4	97.8	83.2	92.8	89.5	102.5	93.6	104.0
2.06	84.9	89.1	87.0	95.5	89.1	99.7	84.9	94.6	91.2	104.5	95.5	106.1
2.08	86.5	90.9	88.7	97.3	90.9	101.7	86.5	96.5	93.0	106.5	97.3	108.2

<http://www.todoanymia.com/elpesojusto.html>



Instrumentos de evaluación

Instrumento 1. Registro de información					
Práctica: <i>Buscar, seleccionar y registrar información de distintos textos.</i> Ámbito: Estudio. Primer grado. Bloque 1					
Núm.	Pregunta	Fuente 1 (nombre)	Fuente 2 (nombre)	Fuente 3 (nombre)	Material complementario (gráfica, tabla, diagrama, cuadro sinóptico).
1	¿Qué es nutrición?				
2					
3					
4					
5					

Nota 1: En este formato se maneja una pregunta a manera de ejemplo.

Nota 2: Permite registrar información de tres fuentes, sin embargo no es norma que tenga que ser así. Posiblemente sobre alguna pregunta se encuentre respuesta en menos o en más fuentes.

Nota 3: En la última columna: *Material complementario (gráfica, tabla, diagrama, cuadro sinóptico)* se anotaría qué tipo y se incorporaría en forma anexa, en caso de que se desee conservar.

Nota 4: Estas notas sirven de base para la elaboración de resúmenes.

Instrumento 2. Evaluación de tríptico o folleto						
Equipo evaluador:			Equipo evaluado:			
Núm.	Indicadores	Escala de valores				Observaciones
		Excelente 10	Muy bien (9-8)	Parcialmente 7	En forma deficiente 6	
1	Contiene información relevante sobre el tema.					
2	Atiende al propósito y a los destinatarios.					
3	Está organizado en temas y subtemas.					
4	Incluye gráficas o esquemas que hacen atractivo el texto.					
5	Cita las fuentes en forma adecuada.					
6	La ortografía y la puntuación son correctas.					



7. BIBLIOGRAFÍA

- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*, México: Muralla-SEP (Biblioteca del Normalista).
- Cassany D., M. Luna y G. Sanz (2001). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Comellas, J. (2004). *Hábitos inteligentes para tu salud. Secretos para un estilo de vida saludable*, México: SEP / Aboitiz Asociados (Libros del Rincón. Colección Espejo de Urania).
- Galaburri, M., (2000). *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Garrido, F. (1999). *El buen lector se hace, no nace*. México: Ariel.
- Gómez, M., M. Villarreal, M. López, L. González y M. Adame (1995). *La lectura en la escuela*. México: SEP.
- INEE. (2008). *Resumen del marco de referencia PISA. Competencia lectora*. Dirección de Proyectos Internacionales y Especiales. Documento inédito.
- López Esquer, M. (2002). *El placer de cuidarme*. México: SEP / Santillana (Libros del Rincón. Colección Espejo de Urania).
- Peroni, M. (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. México: SEP.
- SEP - Observatorio Nacional de Lectura (2001). *Lectura, informática y nuevos medios*, pp. 48.
- SEP (2006). *Indicadores de evaluación*. Documento de trabajo.
- SEP (2006). *Español. Educación Básica Secundaria. Programas de Estudio 2006*. México: SEP.
- Tudge, C. (2003). *Alimentos para el futuro*. México: SEP / Planeta Mexicana (Libros del Rincón. Colección Espejo de Urania).
- Winton, R. (2005). *¿Qué me hace ser yo?* México: SEP / SM Ediciones (Libros del Rincón. Colección Astrolabio).

Internet:

- <http://es.wikipedia.org/wiki/Bulimia> Bulimia - Wikipedia, la enciclopedia libre.
- <http://www.vivesindrogas.com/VSD/2008/06/13339.shtml> Advierten especialistas aumento de trastornos alimenticios en menores.
- <http://todoanymia.com/>
 Todo sobre la Bulimia y la Anorexia. Tratamientos, información, galería de fotos y más.
- Perfil de las víctimas, complicaciones y cómo detectar la anorexia y la bulimia.
- <http://www.aula21.net/nutriweb/anorexia.htm> Anorexia y bulimia.
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Obesidad> Obesidad.
- <http://www.obesidad.net/spanish2002/inicio.shtml> Obesidad. Por una mejor calidad de vida.
- <http://www.obesidad.net/spanish2002/causas.shtml> Obesidad. Son múltiples los factores causantes.
- <http://www.obesidad.net/spanish2002/secuelas.shtml> Secuelas de la obesidad en la salud.
- <http://www.wellingtonrey.net/miscelanea/archive/2007-05-06--world-fatness.html> Obesity: The percentage of the population older than 15 with a body-mass index greater than 30.



- <http://www.monografias.com/trabajos15/obesidad/obesidad.shtml#COMIDA> Pérdida de peso progresivo en pacientes postoperados de banda gástrica.
- <http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/000468.htm#Definición> Presión arterial alta (hipertensión). Enciclopedia médica en español.
- <http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/001214.htm> Diabetes. Enciclopedia médica en español.
- <http://www.sangredecordon.com/terapia/terapia4.htm> Diabetes mellitus. Terapia celular.
- <http://lectura.dgme.sep.gob.mx>
- http://www.leer.nisc.com/spa/leer_about.htm LEER (libros en español, repertorio).
- <http://www.diccionarios.com/> Diccionarios.
- <http://sepiensa.org.mx> Apoyo a la educación. Atención a maestros, alumnos y padres de familia.



LECTURA DE CUENTOS PARA MEJORAR LA INTERPRETACIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS

Humberto Cueva García

Síntesis

Esta propuesta de intervención plantea una secuencia didáctica del ámbito de literatura para primer grado de secundaria a la luz del marco teórico de PISA y su concordancia con el programa de estudio de la asignatura de Español 2006 de la Secretaría de Educación Pública.

1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos de esta propuesta se enfocan a:

- Apoyar el trabajo de los docentes de la asignatura de Español de educación secundaria sugiriendo tareas de lectura que los estudiantes necesitan realizar para interpretar textos narrativos.
- Demostrar que, mediante secuencias didácticas contempladas en el programa de Español 2006, es posible favorecer niveles de desempeño para los procesos de *Recuperación de información e Interpretación de textos* desde la perspectiva de PISA.

2. CONTENIDO

- Grado: Primer grado de educación secundaria.
- Ámbito: Literatura.
- Bloque: Segundo.
- Práctica general: Hacer el seguimiento de algún subgénero, temática o movimiento.
- Práctica específica: Hacer el seguimiento de un subgénero narrativo: cuento de terror, de ciencia ficción, policiaco o algún otro.
- Vinculación con los procesos y niveles de PISA:
Esta propuesta pretende vincularse al nivel 5 de los niveles de desempeño de PISA: *Recuperación de Información e Interpretación de textos* y que señalan:



NIVELES DE DESEMPEÑO		
	Recuperación de información	Interpretación de textos
Nivel 5	Localizar y posiblemente ordenar o combinar varios elementos de información que no resultan evidentes en absoluto, algunos de los cuales podrían encontrarse fuera del <i>corpus</i> principal del texto. Inferir qué información del texto es relevante para la tarea. Descartar los distractores aunque sean numerosos y especialmente verosímiles.	Interpretar el significado de un lenguaje lleno de matices o demostrar una comprensión completa del texto.

- Parte del programa donde se ubica esa práctica:

Segundo bloque

Ámbito	LITERATURA
Práctica general	Hacer el seguimiento de algún subgénero, temática o movimiento
Práctica específica	Hacer el seguimiento de algún subgénero narrativo: cuento de terror, de ciencia ficción, policíaco o algún otro
Actividades	Temas de reflexión
<ul style="list-style-type: none"> • Elegir un subgénero para hacer el seguimiento. • Leer varios textos del subgénero seleccionado. <ul style="list-style-type: none"> - Identificar los aspectos estructurales y temáticos relevantes del subgénero. - Atender a la organización de la trama y la caracterización de los personajes. - Identificar aspectos espaciales y temporales que crean el ambiente propio del subgénero. • Indagar los aspectos que identifican el subgénero en fuentes de fácil acceso (prólogos de las obras, manuales y diccionarios de literatura, páginas electrónicas de autores o géneros literarios). • Compartir los resultados del seguimiento mediante artículos literarios para el periódico escolar o a través de reseñas escritas para recomendar los textos leídos. 	<p>Aspectos discursivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos para crear emociones, miedo, sorpresa o expectación. • Tipos de narrador y sus efectos. <p>Propiedades de los géneros y tipos de texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características psicológicas y acciones que llevan a cabo los personajes. • Tipos de desenlace.



3. APRENDIZAJES ESPERADOS

- Interpretar el significado de lenguajes de matices variados.
- Demostrar una comprensión profunda del texto.
- Reconstruir la trama y las características de los personajes de los cuentos.

4. ACTIVIDADES

Presentación

Las actividades que se sugieren en esta propuesta se organizan alrededor de lecturas guiadas (con preguntas para guiar la construcción de significados) y comentadas (en equipos o a nivel del grupo).

Mediante la lectura, en voz alta o en silencio, en la clase o de tarea en casa, de cuentos representativos de subgéneros narrativos, y de la reflexión acerca de: recursos discursivos empleados, personajes, tipos de narrador y desenlaces, se pretende que los alumnos interpreten significados de lenguajes con matices diferentes y que, al hacerlo, valoren los textos de manera crítica y hagan uso de una comprensión profunda, lo cual puede evidenciarse mediante la escritura de reseñas para recomendar, o no, los cuentos leídos.

Justificación de los textos empleados

La práctica de lenguaje que establece el Programa de Español: *Hacer el seguimiento de un subgénero narrativo: cuento de terror, de ciencia ficción, policíaco o algún otro*, nos lleva a incluir en esta propuesta un reducido repertorio de textos representativos a fin de que los alumnos puedan elegir el subgénero de su preferencia. La intención es que los alumnos se asuman como lectores autónomos de textos narrativos, por lo cual los seis cuentos que se incluyen en las siguientes páginas deben verse como puntos de partida para inducir empresas de lectura de muchos y variados cuentos en acervos bibliográficos y electrónicos.

Organización del tiempo

La experiencia con la propuesta de intervención didáctica que se propone en estas páginas nos permite recomendar que sus actividades puedan realizarse en ocho sesiones de cuarenta a cincuenta minutos.



Secuencia de actividades

A continuación se exponen cinco actividades rectoras con sus respectivas tareas específicas.

1. Elegir un subgénero para hacer el seguimiento

Invite a sus alumnos a leer cuentos y a escribir sobre ellos

1. Explique a sus alumnos que, a fin de leer y escribir comentarios a manera de reseñas, podrán elegir cuentos de terror, cuentos de ciencia ficción o cuentos policíacos.
 - Precise que es importante estudiar algunos recursos que suelen emplearse en los cuentos, los tipos de narrador, personajes y desenlaces.
 - Enfatice que sus experiencias de lectura de los cuentos por leer serán plasmadas en reseñas para compartir con sus compañeros.
2. Explore los conocimientos previos de los alumnos. Formule preguntas como las siguientes:
 - ¿Qué idea tienen de los cuentos de terror, de ciencia ficción y policíacos? ¿Han leído algunos? ¿Cuáles?
 - De estos subgéneros¹, ¿cuáles prefieren leer? ¿Por qué?
 - Cuando recomiendan una película, una novela o un cuento, ¿de qué manera lo hacen?
 - ¿Han leído reseñas sobre películas, novelas o cuentos? ¿Dónde?
 - ¿Las reseñas que han leído los han animado a leer los textos que en ellas se comentan? ¿Por qué?
 - ¿Sobre qué cuentos podrían escribir reseñas?
3. Asigne tareas de consulta, en fuentes bibliográficas o electrónicas. Pida a sus alumnos que:
 - Localicen varias definiciones de cuento y escriban cada uno su propia definición.
 - Integren una carpeta con varias reseñas de textos literarios. (Que usen algún procedimiento para copiar las reseñas y la lleven al salón de clases).

Proporcione algunas reseñas para ser leídas con modalidades de lectura compartida

4. Invite a sus alumnos a leer reseñas como las siguientes. Pueden leerse y comentarse en reuniones de pequeños grupos.

¹Género literario es cada uno de los grupos en que podemos clasificar las obras literarias, de tal modo que las reunidas en cada grupo posean características comunes. Tradicionalmente las obras literarias se han agrupado en tres grandes géneros: *poesía* (copla, canción, balada, soneto...); *narrativa* (cuento, novela, leyenda...) y *drama* (tragedia, comedia, farsa...). Dentro de cada género podemos distinguir textos especializados por algún rasgo peculiar que denominamos subgéneros, por ejemplo, cuentos de terror, de ciencia ficción, policíacos o algún otro.



Reseña del cuento

La mano

Ramón Gómez de la Serna

El cuento trata de la muerte de un doctor, estrangulado, extrañamente. Sin pista alguna del crimen, la policía se encuentra desconcertada hasta que ocurre un hecho insólito: la esposa y la criada del muerto declaran haber descubierto una mano viva que se desplaza por la casa. La policía logra atrapar la misteriosa mano y llevarla ante el juez. Éste ante tan extraña situación, tiene la ocurrencia de colocar una pluma entre los dedos de la mano, y, entonces, la mano escribe las razones de su crimen.

La mano es un cuento brevísimo que parece no contar nada y decir mucho entre líneas.

Salvo las fugaces menciones de la esposa, de la criada, y del juez, el personaje que podemos ubicar como tal, no es otro que la mano, esa mano que produce terror a la misma policía.

Ausente de adjetivos calificativos y de todo tipo de explicaciones, *La mano* es un cuento que se lee en un minuto para despertar sensaciones de terror que duran largo tiempo.

Reseña del cuento

Las doradas manzanas del sol

Ray Bradbury

Una nave espacial se dirige al sol en búsqueda de energía para el planeta Tierra que está agonizando. La base anecdótica de este cuento parece una alusión al mito de Prometeo, el héroe considerado protector de la civilización porque obsequió el fuego a los hombres, según la mitología griega.

En *Las doradas manzanas del sol*, la infinita soledad del espacio sideral es una realidad imponente que produce tristeza. En ese ambiente de soledad y tristeza, en la medida que los navegantes se aproximan al sol, el suspenso aumenta en intensidad. Una combinación de lo fantástico, lo insólito y lo absolutamente posible, para demostrar que aún podemos sentir optimismo en el futuro.



Reseña del cuento

La carta robada

Edgar Allan Poe

El Prefecto de la Policía de París encomienda al detective Dupin y a su amigo, el narrador, la misión de resolver el misterio de una carta robada de las habitaciones reales, cuyo contenido, en caso de divulgación, afectará a una persona encumbrada. El supuesto ladrón, es el ministro D., al que la propia víctima lo ha visto cometer el hecho.

Dupin se niega a tomar el caso, dando consejos al prefecto de cómo revisar la propiedad del ladrón, a efectos de hallar la carta en cuestión, ya que han sido infructuosas las cuantiosas búsquedas efectuadas.

Vuelve el prefecto, derrotado, a la casa de Dupin, ya que continúan siendo inútiles todas sus investigaciones, ofreciéndole una recompensa por resolver el caso. Dupin acepta la recompensa por extrañas razones que el lector conoce al final del cuento.

Nuestro ingenioso detective partió de razonamientos lógicos para averiguar el escondite, y de un profundo análisis de la psicología del delincuente.

No faltan los ingredientes de intriga, suspicacia, explicaciones del hilo conductor de sus razonamientos, para un desenlace simple, pero diferente.

5. A partir de lo que han leído en estas reseñas, pregunte a los alumnos cuál es el cuento que les gustaría leer y pídeles justifiquen porqué. Asimismo, solicite que lo lean.

La mano

Ramón Gómez de la Serna

El doctor Alejo murió asesinado. Indudablemente murió estrangulado.

Nadie había entrado en la casa, indudablemente nadie, y aunque el doctor dormía con el balcón abierto, por higiene, era tan alto su piso que no era de suponer que por allí hubiese entrado el asesino.

La policía no encontraba la pista de aquel crimen, y ya iba a abandonar el asunto, cuando la esposa y la criada del muerto acudieron despavoridas a la jefatura. Saltando de lo alto de un armario había caído sobre la mesa, las había mirado, las había visto, y después había huido por la habitación, una mano solitaria y viva como una araña. Allí la habían dejado encerrada con llave en el cuarto.



Llena de terror, acudió la policía y el juez. Era su deber. Trabajo les costó cazar la mano, pero la cazaron y todos le agarraron un dedo, porque era vigorosa como si en ella radicase junta toda la fuerza de un hombre fuerte.

¿Qué hacer con ella? ¿Qué luz iba a arrojar sobre el suceso? ¿Cómo sentenciarla? ¿De quién era aquella mano?

Después de una larga pausa, al juez se le ocurrió darle la pluma para que declarase por escrito. La mano entonces escribió: «Soy la mano de Ramiro Ruiz, asesinado vilmente por el doctor en el hospital y destrozado con ensañamiento en la sala de disección. He hecho justicia».

Gómez de la Serna, 2006

Las doradas manzanas del sol

Ray Bradbury

—Al sur —dijo el capitán.

—Pero —dijo la tripulación— no hay direcciones aquí en el espacio.

—Cuando uno viaja hacia el sol —replicó el capitán—, y todo se hace amarillo y ardiente y perezoso, entonces uno va en una única dirección.

Cerró los ojos y pensó en las tierras lejanas, cálidas y humeantes, y el aliento se le movió suavemente en la boca.

—Al sur. —Asintió levemente con un movimiento de cabeza—. Al sur.

El cohete era el Copa de Oro, llamado también el Prometeo, y su destino era el deslumbrante sol del mediodía. Había cargado dos mil limonadas y mil botellas de cerveza para este viaje al vasto Sahara. Y ahora que el sol hervía ante ellos recordaron una serie de citas.

—¿Las doradas manzanas del sol?

—Yeats.

—¿No temas más el calor del sol?

—¡Shakespeare, por supuesto!

—¿La taza de oro? Steinbeck. ¿La olla de oro? Stephens. ¿Y la copa de oro al pie del arco iris? ¡Un nombre para nuestra trayectoria! ¡Arco iris!

—¿Temperatura?

—¡Mil grados centígrados!

El capitán miró por la ancha y oscura ventanilla, y allí ciertamente estaba el sol, e ir hacia él y tocarlo y robarle una parte para siempre era su única y tranquila idea. La nave combinaba lo frescamente delicado y lo fríamente práctico. En los corredores de hielo y escarcha, soplaban vientos de amoníaco y tormentosos copos de nieve.



Cualquier chispa del vasto horno que ardía más allá del duro casco de la nave, cualquier hálito de fuego encontraría el invierno, dormitando aquí, como las más frías horas de febrero.

El audio-termómetro murmuró en el silencio ártico:

—Temperatura: ¡dos mil grados!

«Caemos —pensó el capitán— como un copo de nieve en el regazo de junio, el cálido julio y los sofocantes y secos días de agosto.»

—¡Tres mil grados centígrados!

Los motores se apresuraron bajo campos de nieve, los refrigerantes corrieron a diez mil kilómetros por hora por las bocas de las serpentinadas.

—Cuatro mil grados centígrados.

Mediodía. Verano. Julio.

—¡Cinco mil grados!

Y al fin el capitán habló con toda la serenidad del viaje en su voz:

—Ahora estamos tocando el sol.

Los ojos del capitán eran de oro fundido.

—¡Siete mil grados!

¡Cómo un termómetro mecánico podía parecer excitado, aunque sólo tuviera una voz de acero, sin emoción!

—¿Qué hora es? —preguntó alguien.

Todos tuvieron que reírse.

Pues ahora sólo era el sol y el sol y el sol. El sol era todos los horizontes, todas las direcciones. Quemaba los minutos, los segundos, los relojes de arena, los relojes mecánicos; quemaba el tiempo y la eternidad. Quemaba las pestañas y el suero del mundo oscuro detrás de los párpados, la retina, el oculto cerebro, y quemaba el sueño y los dulces recuerdos del sueño y la frescura del anochecer.

El hielo de la nave se hundía.

El capitán torció la cabeza para mirar el cielo raso.

Como si una cámara cinematográfica hubiese proyectado en el interior de su cabeza un único y claro recuerdo, descubrió que la mente se le había detenido de un modo ridículo, en una escena arrancada de la infancia.

En una mañana de primavera se había asomado a la ventana de su dormitorio, al aire que olía a nieve, para ver el centelleo del sol en el último carámbano del invierno. Una gota de vino blanco, la sangre del fresco pero tibio abril cayó de la clara hoja de cristal. Minuto a minuto, el arma de diciembre era menos peligrosa. Y luego el hielo se precipitó con el sonido de una campanilla en el sendero de grava.

—La bomba auxiliar se ha roto, señor. La de refrigeración. ¡Perdemos el hielo!

Una lluvia cálida cayó sobre ellos. El capitán torció la cabeza a la derecha y a la izquierda.



—¿No pueden descubrir la falla? ¡Cristo, no se queden ahí, no tenemos tiempo!

Los hombres se apresuraron. El capitán se inclinó en la lluvia tibia, maldiciendo, sintió que sus manos corrían por la fría máquina, sintió que palpaban y buscaban, y mientras trabajaba vio un futuro que les quitaban con un simple soplo. Vio que la piel se desprendía de la colmena del cohete, y que los hombres así descubiertos, corrían, corrían, las bocas abiertas, chillando, sin sonidos. El espacio era un negro pozo musgoso donde la vida ahogaba sus rugidos y terrores. Uno podía iniciar un gran grito, pero el espacio lo apagaba antes que llegase a la garganta. Los hombres se escabullían, como hormigas en una caja de cerillas en llamas; el barco era lava chorreante, borbotones de vapor, ¡nada!

—¿Capitán?

La pesadilla se desvaneció.

—Aquí. —El capitán trabajaba en la suave lluvia cálida que caía desde las cubiertas superiores. Buscó a tientas la bomba auxiliar—. ¡Maldita sea! —Tiró de la línea de alimentación.

Cuando llegara, sería la muerte más rápida en la historia de las agonías. En un momento, un aullido, en seguida, un ardiente resplandor, el billón de billones de toneladas de espacio-fuego suspiraría y nadie lo oiría en el espacio. Caerían como cerezas en un horno. Aun sus pensamientos estarían en el aire calcinado cuando sus cuerpos ya no fuesen más que carbones y gas fluorescente.

—¡Maldición! —Golpeó con un destornillador la bomba auxiliar—. ¡Jesús! Se estremeció. Cerró los ojos, apretando los dientes. Dios, pensó, estamos hechos para muertes más lentas, que se miden en minutos y horas. Aun veinte segundos serían algo bastante lento comparado con esta cosa hambrienta e idiota que quiere devorarnos.

—Capitán, ¿seguimos navegando o nos detenemos aquí?

—Tenga lista la copa. Ya me encargaré cuando termine con esto. ¡Ahora!

Se volvió y extendió la mano hacia los mecanismos de la gran copa; metió los dedos en el guante robot. Una leve torsión de su mano aquí movía allá una gigantesca mano, con gigantescos dedos metálicos, en las entrañas de la nave.

Ahora, la enorme mano metálica sostenía la vasta Copa de Oro, sin aliento, en el alto horno, el cuerpo incorpóreo y la carne descarnada del sol.

Un millón de años atrás, pensó el capitán, rápidamente, rápidamente, mientras movía la mano y la copa, un millón de años atrás un hombre desnudo en una solitaria senda norteña vio un rayo que hería un árbol. Su clan huyó, pero él con las manos desnudas recogió una rama ardiente, quemándose la carne de los dedos, y la llevó, corriendo, triunfante, amparándola de la lluvia con el cuerpo, hasta su caverna. Allí gritó una carcajada y arrojó la llama a



un montón de hojas secas y le dio a su gente el verano. Y la tribu se acercó al fin, arrastrándose, al fuego, y extendió las manos vacilantes y sintió la nueva estación en la caverna, aquella mancha amarilla que cambiaba el clima, y ellos también, al fin, sonrieron nerviosamente. Y recibieron el don del fuego.

—¡Capitán!

La enorme mano tardó cuatro segundos en llevar la copa vacía al fuego. Así que aquí estamos otra vez, hoy, en otro camino, pensó el capitán, en busca de una preciosa copa de gas y vacío, un puñado de fuego distinto para llevárnoslo luego a través del espacio frío, un fuego que nos iluminará el camino, un don que entregaremos a la Tierra, donde arderá siempre. ¿Por qué?

La copa se hundió en el sol. Recogió un poco de la sangre del Universo, el pensamiento deslumbrante, la cegadora filosofía que habría amamantado a una galaxia, que guiaba y llevaba a los planetas por sus campos y emplazaba o acallaba vidas y subsistencias.

—Ahora, despacio —murmuró el capitán.

—¿Qué pasará cuando la traigamos adentro? Ese calor extra ahora, en este momento, capitán...

—Dios sabe.

—La bomba auxiliar está reparada, señor.

—¡Pónganla en marcha!

La bomba dio un salto.

—Cierren la tapa de la copa y tráiganla, despacio, despacio.

La hermosa nave fuera de la nave se estremeció, una tremenda imagen del ademán del capitán entró en un silencio aceitado en el cuerpo de la nave. De la copa, tapada, gotearon flores amarillas y estrellas blancas. El audio-termómetro chilló. El sistema de refrigeración se sacudió; unos fluidos de amoníaco golpearon las paredes como sangre que golpease en la cabeza de un vociferante idiota.

El capitán cerró la puerta neumática.

—Ahora.

Esperaron. El pulso de la nave se apresuró. El corazón de la nave corrió, latió, corrió, con la Copa de Oro adentro. La sangre fría se precipitó alrededor arriba abajo, alrededor arriba abajo.

El capitán suspiró lentamente.

El hielo dejó de gotear desde el cielo raso. Se endureció otra vez.

—Salgamos de aquí.

La nave giró y escapó.

—¡Escuchad!

El corazón de la nave latía más lentamente, más lentamente. Las agujas bajaron, chirriando sobre sus ejes invisibles. La voz del termómetro cantó al cambio de las estaciones. Todos pensaban juntos ahora: alejémonos más y más del fuego y las llamas, el calor y los metales fundidos, el amarillo y el blanco. Vayamos a la



frescura y la oscuridad. Dentro de veinticuatro horas quizás hasta podrían dismantelar algunos refrigeradores, dejar que muriese el invierno. Pronto navegarían en una noche tan fría que sería necesario recurrir al nuevo horno de la nave, sacar calor del fuego abroquelado que llevaban como un niño que aún no ha nacido.

Volvían a sus casas.

Volvían a sus casas, y el capitán tuvo tiempo entonces, mientras atendía el cuerpo de Bretton que yacía en una playa de blanca nieve invernal, de recordar un poema que él mismo había escrito muchos años antes:

*A veces el sol es un árbol en llamas,
su fruto dorado brilla en el aire tenue,
en sus manzanas habitan la gravedad y el hombre,
el hálito de su culto crece y se extiende
cuando el hombre ve el sol como un árbol en llamas...*

El capitán se quedó un rato junto al cuerpo, sintiendo muchas cosas distintas. «Me siento triste —pensó— y me siento bien, y me siento como un niño que vuelve de la escuela a su casa con un ramo de dientes de león.»

—Bueno —dijo, con los ojos cerrados, suspirando—. Bueno, ¿a dónde iremos ahora, eh, a dónde vamos? —Sintió que sus hombres, sentados o de pie, lo rodeaban, el terror muerto en sus rostros, respirando tranquilamente—. Cuando uno ha hecho un largo, largo viaje hasta el sol, y lo ha tocado y se ha demorado, y ha saltado a su alrededor, y se ha alejado rápidamente, ¿a dónde va uno entonces? Cuando uno se aleja del calor y la luz del mediodía y la pereza, ¿a dónde va? Sus hombres esperaron a que lo dijera. Esperaron a que él reuniese en su mente toda la frescura y la blancura y el clima refrescante y bienvenido de la palabra, y vieron cómo movía la palabra en la boca, suavemente, como un trozo de crema helada.

—Hay sólo una dirección en el espacio desde aquí —dijo al fin.

Los hombres esperaron. Esperaron mientras la nave se hundía rápidamente en la fría oscuridad, alejándose de la luz.

—El norte —murmuró el capitán—. El norte.

Y todos sonrieron, como si un viento se hubiese alzado de pronto en una tarde calurosa.

Bradbury, 1982



La carta robada

Edgar Allan Poe

En un desapacible anochecer del otoño de 18... me hallaba en París, gozando de la doble fruición de la meditación taciturna, en compañía de mi amigo C. Auguste Dupin, en su biblioteca. En eso apareció monsieur G., Prefecto de la Policía de París.

Estábamos a oscuras cuando entró, y Dupin se levantó con el propósito de encender una lámpara, pero volvió a sentarse sin haberlo hecho, porque G. dijo que había venido a consultarnos, o más bien a consultar a Dupin, sobre un asunto oficial que les daba mucho trabajo.

—¿Cuál es el problema? —interrogué—, ¿otro asesinato?

—No, nada de eso. El asunto es muy simple y no dudo que lo resolverán mis agentes; pero he pensado que a Dupin le gustaría oír los detalles. Son muy extraños.

—Extraños y simples —dijo Dupin.

—Y bien, sí. El problema es simple, y sin embargo nos desconcierta.

—Quizá es precisamente la simplicidad lo que los desconcierta.

—¡Qué desatinos dice usted! —exclamó el prefecto, riendo efusivamente.

—Quizá el misterio es demasiado simple —dijo Dupin.

—Y ¿cuál es, por fin, el misterio? —le pregunté.

—Se lo diré a ustedes —contestó el prefecto—. Se lo diré en muy pocas palabras; pero antes de empezar, les advertiré que este asunto exige la mayor reserva y que perdería mi puesto si llegara a saberse que lo he divulgado.

—Prosiga —dije.

—O no prosiga —dijo Dupin.

—Un alto funcionario me ha comunicado que un documento de la mayor importancia ha sido robado de las habitaciones reales. El individuo que lo robó es conocido; lo vieron cometer el hecho, el documento sigue en su poder.

—¿Cómo lo saben? —interrogó Dupin.

Lo sabemos —contestó el prefecto— por el carácter del documento y por el hecho de no haberse ya producido ciertos resultados que surgirían si el documento no estuviera en poder del ladrón.

—Sea usted un poco más explícito —dije.

—Bien, me atreveré a decir que ese documento otorga a su poseedor un determinado poder en un determinado sector donde ese poder es incalculablemente valioso.

El prefecto era aficionado a la jerga de la diplomacia.

—No acabo de entender —dijo Dupin.

—¿No? Bueno. La exhibición del documento a una tercera per-



sona, que me está vedado nombrar, afectará el honor de una persona de la más encumbrada categoría. El honor y la libertad de esta última quedan, pues, a merced del ladrón.

—Para ese chantaje —observé— es imprescindible que el dueño conozca el nombre del ladrón. Quién se atrevería...

—El ladrón —dijo el prefecto— es el Ministro D., que se atreve a todo. El robo no fue menos ingenioso que audaz. El documento —una carta, para ser franco— fue recibido por la víctima del posible chantaje, mientras estaba sola en la habitación real. Casi inmediatamente después entra una segunda persona, de quien deseaba especialmente ocultar la carta. Apenas tuvo tiempo para dejarla abierta, como estaba, sobre una mesa. La dirección quedaba a la vista. En este momento entra el Ministro D., percibe inmediatamente el papel, reconoce la letra, observa la confusión de la persona a quien ha sido dirigida y adivina el secreto. Después de tratar algunas cuestiones, saca una carta algo parecida a la otra, la abre, finge leerla y la coloca encima de la primera. Sigue conversando, casi durante un cuarto de hora, sobre negocios públicos. Al marcharse, toma de la mesa la carta que no le pertenecía. El dueño legítimo lo vio pero, como se comprende, no se atrevió a decir nada en presencia del tercer personaje. El ministro se fue, dejando la carta suya, que no era de importancia, sobre la mesa.

—He aquí —me dijo Dupin— lo que usted requería: el ladrón sabe que el dueño sabe quién es el ladrón.

—Sí —replicó el prefecto—, y el ladrón ha abusado de ese poder en los últimos meses. La persona robada se convence cada día más de la necesidad de recuperar la carta. Pero esto, como usted comprenderá, no puede hacerse abiertamente. Al fin, desesperada, me ha encomendado el asunto.

—Y ¿quién puede desear —dijo Dupin—, o siquiera imaginar, un agente más sagaz que usted?

—Usted me colma —respondió el prefecto—, pero entiendo que muchos opinan así.

—Es evidente —dije— que la carta sigue en posesión del ministro: en esa posesión está su poder. Vendida la carta, el poder termina.

—Es verdad —dijo G. De acuerdo a esa convicción he obrado. Lo primero que hice fue ordenar una busca minuciosa en la casa del ministro; la dificultad consistía en que él no se enterara. Me han advertido que cualquier sospecha puede ser peligrosa.

—Pero —dije— usted es un especialista en esas tareas. No es la primera vez que la policía de París acomete empresas análogas.

—Ya lo creo, y por eso no he desesperado. Además, las costumbres del ministro facilitaron las cosas. Es muy común que falte de su casa toda la noche. Tiene pocos sirvientes. Duermen lejos de las piezas de su patrón y, como son napolitanos, es fácil embriagarlos. Como usted sabe, tengo llaves que pueden abrir todos los



gabinets de París. Hace tres meses que no he dejado pasar una noche sin dirigir personalmente el examen de la casa de D. Mi honor está empeñado y, para revelar un gran secreto, la recompensa es enorme. No abandonaré la partida hasta convencerme de que el ladrón es todavía más astuto que yo. Creo haber examinado todos los rincones y todos los escondrijos en los que puede estar oculto el papel.

—¿Pero es posible —exclamé— que la carta siga en poder del ministro, y que éste no la guarde en su propia casa?

—Es apenas posible —dijo Dupin—.

—Cierto —observé—. El documento no puede estar escondido muy lejos; sin embargo, excluyo la posibilidad de que el ministro lo lleve consigo.

—Desde luego —dijo el prefecto—. Ha sido atacado dos veces por salteadores falsos, y rigurosamente registrado bajo mi vista.

—Usted podía haberse ahorrado ese trabajo —dijo Dupin—. Presumo que D. no es un insensato. Tiene que haber previsto esa táctica.

—No será un insensato —dijo el prefecto—. Pero es un poeta, lo que no es muy distinto.

—Cierto —dijo Dupin—, aunque yo mismo haya cometido algunas rimas.

—Refiéranos los detalles de la investigación —propuse yo.

—He aquí los hechos: tomábamos nuestro tiempo y buscábamos por todas partes. Tengo mucha experiencia en estos asuntos. Recorrimos el edificio, cuarto por cuarto, dedicando una noche entera a cada uno. Examinamos primero los muebles. Abríamos todos los cajones. Supongo que usted sabe que para nosotros no hay cajones secretos. Sólo un imbécil puede no descubrir un cajón secreto.

El asunto es muy simple. Cada escritorio tiene una capacidad determinada, fácil de calcular. Hay normas muy precisas. No se nos escapa una línea. Después tomamos las sillas. Investigamos los almohadones con esas largas agujas que ustedes me han visto emplear. Desarmábamos las mesas.

—¿Por qué?

—A veces la persona que desea ocultar un objeto levanta una de las tablas de la mesa, hace una cavidad en lo alto de la pata, deposita adentro el objeto y repone la tabla. Suele hacerse lo mismo con las perillas de las camas.

—¿Pero no suenan a hueco esos muebles? —pregunté.

—De ningún modo, si la cavidad se rellena con algodón. Además, teníamos que bajar sin hacer ruido.

—Pero ustedes no pueden haber desarmado todos los muebles. Con una carta puede hacerse un delgado cilindro en espiral, una especie de aguja, que puede introducirse en el travesaño de una silla. ¿Ustedes no desarmaron todas las sillas?



—Creo que no; pero hicimos algo mejor: examinamos los travesaños de cada silla, y todas las juntas, con un poderoso microscopio. Hubiéramos notado inmediatamente cualquier reajuste. Una partícula de aserrín hubiera sido tan visible como una manzana.

—Supongo que ustedes registraron cada espejo, entre el cristal y el marco, y las camas y la ropa de cama, y, también las cortinas y las alfombras.

—Por supuesto; y cuando acabamos con los muebles, registramos el edificio. Dividimos toda la superficie en compartimentos, que numeramos, para evitar omisiones. Después registramos el terreno y las dos casas contiguas, con el microscopio, como siempre.

—¡Las dos casas contiguas! —exclamé—. Ustedes han trabajado muchísimo.

—Muchísimo; pero la recompensa que ofrecen es prodigiosa.

—¿Examinaron también el terreno de las casas?

—Todo el terreno está enladrillado; nos dio poco trabajo. Examinamos las juntas de los ladrillos y estaban intactas.

—¿Examinaron los papeles del ministro y todos los volúmenes de la biblioteca?

—Por cierto; abrimos todos los paquetes y legajos; no sólo abrimos todos los libros: los examinamos hoja por hoja. Medimos también el espesor de cada encuadernación, con la más cuidadosa exactitud, empleando siempre el microscopio. Si cualquiera de las encuadernaciones hubiera sido tocada para ocultar la carta, lo habríamos notado inmediatamente.

—¿Registraron el suelo, bajo las alfombras?

—Removimos todas las alfombras y revisamos los bordes con el microscopio.

—¿Y el empapelado?

—También.

—¿Registraron los sótanos?

—Sí.

—Entonces —dije— ustedes se han equivocado, la carta no está en la casa del ministro.

—Temo que tenga usted razón —dijo el prefecto—. Y ahora, Dupin, ¿qué me aconseja?

—Volver a revisar la casa del ministro.

—Es absolutamente innecesario —respondió G.—. Estoy seguro de que la carta no está en la casa.

—Pues no tengo mejor consejo que darle —dijo Dupin—. Tendrá usted, como es natural, una precisa descripción de la carta.

—Ya lo creo.

El prefecto sacó la cartera y nos leyó en voz alta una descripción de la carta robada. Poco después se fue, abatidísimo.

Al mes siguiente volvió a visitarnos, casi a la misma hora. Tomó una pipa, se dejó caer en un sillón y cuidadosamente habló de cosas banales. Por último, le dije:



—Y bien, G., ¿qué hay de la carta robada? —Se ha convencido usted de que es imposible sorprender al ministro?

—Que el diablo se lo lleve: así es. Seguí el consejo de Dupin, revisé la casa, pero todo fue inútil.

—¿A cuánto asciende la recompensa? —preguntó Dupin.

—A una gran cantidad. A una suma muy importante. No quiero decir cuánto precisamente, pero diré una cosa: estoy listo a firmar un cheque por cincuenta mil francos a quien me dé la carta.

—En tal caso —dijo Dupin, abriendo un cajón y sacando un libro de cheques—, hágame un cheque por la cantidad mencionada. Cuando lo haya firmado le entregaré la carta.

Quedé atónito. El prefecto, durante algunos minutos, permaneció en silencio e inmóvil, mirando fascinado a Dupin. Después, como volviendo en sí, tomó temblorosamente una pluma, llenó el cheque y lo entregó a Dupin. Este lo examinó sin apuro, y lo depositó en su cartera; luego, abriendo un escritorio, sacó una carta y la puso en manos de G. Éste se abalanzó sobre ella con éxtasis, la abrió, la contempló largamente y, sin una palabra, sin un saludo, salió del cuarto de la casa, transfigurado.

Cuando nos quedamos solos, mi amigo entró en explicaciones.

—La policía de París —dijo— es muy eficaz. Es perseverante, ingeniosa y muy versada en los conocimientos que sus tareas exigen. Así, cuando G. nos detalló su modo de registrar la casa del ministro, no puse en duda la perfección de ese trabajo, dentro de sus limitaciones.

—¿Dentro de sus limitaciones?

—Sí —dijo Dupin—. Las disposiciones adoptadas eran las mejores; su ejecución, perfecta. Si la carta hubiera estado al alcance de la búsqueda, los agentes la habrían descubierto.

Me sonreí; pero mi amigo prosiguió con evidente seriedad.

—Las disposiciones y la ejecución eran perfectas; pero no eran aplicables ni al caso ni al hombre. Una serie de recursos muy ingeniosos son para G. una especie de lecho de Procusto, que deforma todos sus planes. Continuamente se equivoca por exceso de profundidad o de superficialidad, y muchos escolares razonan mejor que él. “Me acuerdo de una, de ocho o nueve años, cuyo éxito en el juego de pares e impares provocaba unánime asombro. Este juego es muy simple; se juega con bolitas. Un jugador tiene en la mano unas cuantas bolitas y pregunta a otro si el número es par o impar. Si éste adivina, gana una bolita; si no, pierde una. El niño de que hablo ganaba todas las bolitas de la escuela. Tenía, por supuesto, un procedimiento: se fundaba en la observación de la mayor o menor astucia de los contrarios. Por ejemplo, el contrario es un imbécil. Levanta la mano y pregunta: ¿Son pares o impares? El niño dice impares y pierde, pero gana la segunda vez, porque reflexiona: en la primera jugada el tonto puso un número par y, su pobre astucia



apenas le alcanza para poner impares en la segunda; apostaré a que son impares. Apuesta y gana. Con un adversario algo menos tonto, hubiera razonado así: éste, para la segunda jugada, se pondrá una mera variación de pares a impares, pero en seguida pensará que esta variación es demasiado evidente y, finalmente, se resolverá a repetir un número impar; apostaré a impar. Apuesta y gana. Ahora, ¿en qué consistía el procedimiento de este niño a quien llamaban afortunado los compañeros?”

—Consistía —dije— en la identificación de su inteligencia con la del contrario.

—Así es —dijo Dupin— y cuando le pregunté cómo lograba esa identificación, me respondió: cuando quiero saber lo inteligente, lo estúpido, lo bueno, lo malo que es alguien, o en qué está pensando, trato de que la expresión de mi cara se parezca a la suya y luego observo los pensamientos y sentimientos que surgen en mí. Esta contestación del niño contiene toda la sabiduría que se atribuyen La Rochefoucauld, La Bruyère, Maquiavelo, Campanella.

—Y esa identificación —dije— depende, si no me engaño, de la precisión con que se adivina la inteligencia de otro.

—En efecto —dijo Dupin—, G. y sus hombres fracasan porque nunca toman en cuenta el tipo de inteligencia del adversario; se atienen a su propia inteligencia, a su propia astucia; cuando buscan un objeto escondido se guían fatalmente por los medios que ellos habrían empleado para esconderlo. En general no se equivocan; su astucia es la del vulgo. Pero cuando la astucia del delincuente difiere de la de ellos, éste, por supuesto, los derroca. Así ocurre cuando esa astucia excede a la de ellos, y, a veces, cuando es inferior. Sus principios de investigación no varían; cuando es extraordinario el estímulo, cuando les ofrecen una gran recompensa, exageran las prácticas habituales, sin modificar los principios. Por ejemplo, en el caso del ministro, ¿qué variación ensayaron? Ese escrutinio numerado, clasificado y microscópico ¿qué es sino la exageración del principio, o serie de principios de busca, que, siempre ha ejercido el prefecto, en la larga rutina de su deber? Ha postulado que, ante el problema de esconder una carta, todos los hombres recurren, sino precisamente a una cavidad hecha por un taladro, a un subterfugio análogo. Ahora bien, los escondrijos de ese tipo corresponden a ocasiones comunes y a inteligencias comunes; pues, en todos los casos de ocultación de un objeto, los pesquisantes presumen que ha sido escondido de esta manera, y el descubrimiento depende, no de la perspicacia, sino del mero cuidado, paciencia y perseverancia; y cuando el caso es importante —o lo que significa lo mismo para la policía, cuando la recompensa es considerable—, siempre se descubre el objeto. Por eso dije que si hubieran escondido la carta en el sector previsto por la investigación del prefecto —vale decir, si el método seguido en la ocultación hubiera sido el método seguido en la pesquisa—, el



inevitable. El prefecto, sin embargo, ha sido burlado; y la causa remota de su fracaso es la suposición de que el ministro es un imbécil, porque ha logrado fama de poeta. Todos los imbéciles son poetas; así lo siente el prefecto e incurre en una *non distributio medii* al inferir que todos los poetas son imbéciles.

—Pero ¿se trata del poeta? —pregunté—. Son dos hermanos ambos de renombre en las letras. Entiendo que el ministro ha escrito sobre el cálculo diferencial. Es matemático, no poeta.

—Usted se equivoca. Lo conozco bien: es ambas cosas. Como poeta y matemático habría razonado bien. Como simple matemático, no habría razonado, y estaría a merced del prefecto.

—Esas opiniones —le dije— contradicen la exposición del mundo. Siempre se ha pensado que la razón matemática es la razón por excelencia.

— Se puede apostar—dijo Dupin, citando a Chamfort— que toda idea pública, toda convención recibida, es una tontería, pues ha convenido al más grande número de personas. Concedo que los matemáticos han hecho todo lo posible para divulgar ese error. Con un arte digno de mejor causa, han introducido el término análisis en el álgebra. En este caso particular, los responsables somos los franceses; pero si las palabras tienen alguna importancia, si el uso les da algún valor, análisis tiene tanto que ver con álgebra como, en latín, *ambitus* con ambición, *religio* con religión, *homines honesti* con un conjunto de hombres honestos.

—Usted va a tener una polémica —dije— con todos los algebristas de París, pero continúe.

—Niego la validez y, por consiguiente, el valor de una razón que se cultiva de una manera que no sea la abstractamente lógica. Las matemáticas son la ciencia de la forma y de la cantidad; el razonamiento matemático no es otra cosa que la lógica aplicada a la observación de la forma y de la cantidad. El error consiste en suponer que las verdades de lo que llamamos álgebra pura, son verdades abstractas o generales. Y este error es tan evidente que me asombra la unanimidad con que ha sido aceptado. Los axiomas matemáticos no son axiomas de verdad general. Lo que es verdad respecto a las relaciones de forma y cantidad suele ser falso respecto a la ética, por ejemplo. En esta última ciencia es generalmente incierto que la suma de las partes sea igual al todo. En química el axioma falla también. Falla en la consideración de motivos; pues dos motivos, cada uno de un valor dado, no tienen necesariamente, cuando se los une, un valor igual a la suma de sus valores individuales. Hay muchas otras verdades matemáticas que sólo son verdades dentro de los límites de la relación. Pero el matemático infiere, de sus verdades finitas, todo un sistema de razonamientos, como si esas verdades fueran de aplicabilidad general, según la opinión de la gente. Bryant, en su muy erudita Mitología, menciona una equivocación análoga cuando dice que “aunque las fábulas



paganas no son creídas, lo olvidamos continuamente y sacamos conclusiones de ellas”. Los algebristas, todavía más equivocados, creen en sus fábulas paganas y sacan conclusiones, no tanto por un defecto de su memoria, como por inexplicable confusión mental. En una palabra, no he conocido un algebrista que pudiera alejarse sin riesgo del mundo de las ecuaciones o que no profesara el clandestino artículo de fe de que $(a + b)^2$ es incondicionalmente igual a $a^2 + 2 a b + b^2$. Diga usted a uno de esos caballeros que, en ciertas ocasiones, $(a + b)^2$ puede no equivaler estrictamente a $a^2 + 2 a b + b^2$, y antes de acabar su explicación eche a correr para que no lo destroce.

—Quiero decir —prosiguió Dupin— que si el ministro hubiera sido un simple matemático, el prefecto no me habría entregado este cheque. Yo sabía, sin embargo, que era matemático y poeta, y me atuve a esa doble capacidad. Lo conocía como cortesano, también, y como un audaz intrigante. Un hombre así, pensé, no podía ignorar los modos habituales de la policía. No podía no prever los atracos a que sería sometido. Tiene que haber previsto, reflexioné, los secretos exámenes de su casa. Comprendí que sus frecuentes ausencias eran deliberadas: el propósito era facilitar los registros, convencer a la policía de que la carta no se hallaba en su casa. Comprendí que D. había seguido un razonamiento análogo al mío sobre los invariables principios de la policía para buscar objetos ocultos.

Ese razonamiento le haría desdeñar todos los escondrijos posibles. No podía ignorar que los rincones más intrincados y remotos serían evidentes a los ojos, a las sondas, a los barrenos y a los microscopios del prefecto. Vi que la necesidad y la reflexión le aconsejarían el empleo de un recurso muy simple.

—Hay un juego de niños —continuó Dupin— que se juega con un mapa. Un jugador pide a otro que encuentre una palabra determinada —el nombre de una ciudad, de un río, de un estado o imperio—, una de las palabras, en fin, que registra la abigarrada y confusa superficie del mapa. El novicio trata de confundir a su adversario eligiendo nombres impresos en letra diminuta. Pero los expertos eligen palabras impresas en enormes letras. Éstas, de tan evidentes que son, resultan imperceptibles. Tal vez, ante el problema de la ocultación de la carta, el ministro había seguido un criterio análogo.

Una mañana me puse unos anteojos ahumados y me presente en casa del ministro. Lo encontré bostezando, haraganeando y fingiendo tedio. Es, quizá, el hombre más enérgico de París, pero sólo cuando nadie lo ve.

Para no ser menos, me quejé de la debilidad de mi vista y deploré la necesidad de usar anteojos. Mientras tanto, examiné cautelosamente la pieza.

Examiné con atención especial una gran mesa de trabajo en la que había unas cartas, unos papeles, uno o dos instrumentos mu



sicales y algunos libros. Ahí sin embargo nada suscitó mis sospechas.

Mis ojos, ya recorrido todo el cuarto, dieron con una miserable tarjetera de cartón, que pendía de una cinta azul, sobre la chimenea. En esa tarjetera, que tenía tres o cuatro compartimentos, había unas cuantas tarjetas de visita y una sola carta. Esta última estaba arrugada y manchada. Estaba casi partida en dos, por la mitad; como si alguien hubiera querido romperla y luego hubiera cambiado de propósito. Tenía un gran sello negro, con el membrete de D. muy visible, y estaba dirigida, con diminuta letra de mujer, al mismo D. Estaba metida de un modo negligente, casi desdeñoso, en uno de los compartimentos superiores. Apenas miré esta carta comprendí que era la que buscábamos. Es verdad que difería totalmente de la que había descrito el prefecto. El sello no era ni pequeño ni rojo ni ostentaba las armas de la familia de S.: era grande y negro, con el membrete de los D. El sobre estaba dirigido al ministro, con diminuta letra de mujer; el de la carta original estaba dirigido a una persona de la casa reinante, con ostentosa letra de hombre; sólo coincidía el tamaño del sobre. Pero lo simétrico de esas diferencias, que era excesivo; las manchas, lo roto y sucio del papel, tan incompatibles con las costumbres metódicas del ministro y tan sugestivas de un propósito de insinuar al observador la total insignificancia del documento; estas cosas, digo, y su deliberada exhibición a la vista de todos, corroboraron mis sospechas. Prolongué mi visita y, mientras discutía con D. un tema que invariablemente le interesaba, no dejé de observar la carta. Aprendí, de memoria su apariencia y su disposición en el tarjetero; ese examen intermitente me permitió descubrir un detalle que eliminó mis últimas dudas. Vi que los filos del papel parecían muy chafados. Tenían la apariencia de un papel rígido cuyos dobleces han sido invertidos. Este descubrimiento me bastó. La carta había sido dada vuelta como un guante, de adentro para afuera.

Le habían puesto una nueva dirección y un nuevo sello.

Saludé al ministro y me fui, olvidando sobre la mesa una caja de oro, para rapé. Al día siguiente fui a buscarla y renovamos la conversación de la víspera. Bajo la ventana, en la calle, sonó un disparo, seguido por gritos de terror. D. se precipitó a la ventana, la abrió y miró hacia la calle; aproveché ese instante para cambiar la carta del tarjetero por un facsímil que había preparado en casa.

El tumulto había sido ocasionado por un hombre con un fusil; había hecho fuego en medio de la calle. Probó, sin embargo, que el arma estaba descargada y le permitieron que siguiera su camino como a un lunático o a un ebrio. Al poco rato me despedí. El supuesto lunático era, naturalmente, un empleado mío.

—Pero ¿qué propósito tenía usted —pregunté— para reemplazar la carta por un facsímil? ¿No hubiera sido mucho más simple apoderarse de ella en la primera visita?



—El ministro —replicó Dupin— es inescrupuloso y valiente. Además, no carece de seguidores fieles. El acto que usted me sugiere podía haberme costado la vida. Otros fines me obligaban a ser prudente. Usted conoce mi tendencia política: en este asunto he obrado como partidario de la dama comprometida. Durante dieciocho meses el ministro la ha tenido en su poder; ahora, ella lo tiene en su poder. D. ignora que le han sacado la carta y continuará con sus exigencias. El mismo será, de este modo, el artífice de su ruina política. Su caída, además, no será más abrupta que torpe. En este caso, no tengo simpatía ni piedad por el que desciende. Confieso, sin embargo, que me gustaría ver su reacción cuando, desafiado por la persona a quien el prefecto llama “de la más encumbrada categoría”, se vea obligado a abrir la carta que he dejado en el tarjetero.

—¿Cómo? ¿Usted no dejó el sobre vacío?

—No, eso hubiera sido injurioso. D., en Viena, me jugó una mala jugada y yo le dije, con todo buen humor, que no la olvidaría. Pensé que le interesaría conocer la identidad de la persona que lo había derrotado; le dejé un indicio. D. conoce mi letra; me limité a escribir, en medio de la página, estas palabras: que designio tan funesto.

Poe, 2002

6. Pregunte si el cuento leído es como se lo imaginaban a partir de la reseña o no.
 - ¿Qué les gustó, asustó o sorprendió?
 - Propicie que los alumnos comenten lo que leyeron en equipos o a todo el grupo.
7. Plantee preguntas orientadas a distinguir semejanzas y diferencias de los cuentos comentados.

Plantee esta pregunta directamente a varios alumnos:

 - *¿Qué tienen en común los cuentos de terror, de ciencia ficción o policíacos?*
 - (Trace una línea vertical en el centro del pizarrón que lo divida en dos partes. A la izquierda anote las respuestas que proporcionen los alumnos a la pregunta planteada: “¿Qué tienen en común estos cuentos?”).
 - Plantee, en la misma forma, la pregunta: *¿Qué diferencias existen entre los cuentos de terror, de ciencia ficción y policíacos?* (Anote las respuestas a la derecha del pizarrón).
 - a. Organice discusiones con base en preguntas sobre las funciones de las reseñas.
 - Plantee preguntas y organice pequeños grupos para que discutan las respuestas.
 - Posteriormente organice una plenaria del grupo para compartir las respuestas discutidas en los pequeños grupos.
 - Plantee preguntas como las siguientes:



- ¿Las reseñas ayudan a una mayor comprensión del texto? ¿Por qué?
 - Antes de escribir la reseña sobre un cuento, ¿qué tareas básicas deben realizarse con relación al cuento que se reseña?
 - ¿Por qué una reseña sobre un cuento debe proporcionar información específica sobre aspectos como trama¹, personajes², aspectos espaciales³ y temporales⁴ y ambiente⁵?
- b. Asigne tareas: Que los alumnos (de manera individual, en parejas, en equipos o a nivel de todo el grupo), elijan un subgénero para que planeen el seguimiento correspondiente.
- Reafirme que pueden optar entre cuentos de terror, de ciencia ficción, policíacos o algún otro.
 - Solicite que clasifiquen en un cuadro sinóptico los cuentos leídos como ejemplos representativos de los subgéneros.

CUENTO
Narración breve de ficción, con un acontecimiento central, pocos personajes y una trama intensa.

CUENTOS POLICÍACOS

La acción depende de un crimen como tema central.

CUENTOS DE CIENCIA FICCIÓN

Tratan de temas relacionados con las ciencias y adelantos tecnológicos de un futuro hipotético.

CUENTOS DE HORROR

Los temas giran en torno a la violencia, la muerte, los fantasmas...

- Requerir para la próxima clase que cada alumno (o equipo) defina a cuál subgénero hará seguimiento.

¹Trama: secuencia narrativa de los hechos o acontecimientos.

²Personajes: seres que participan en la acción. Pueden clasificarse en principales, secundarios o ambientales.

³Espacio: lugares o paisajes interiores o exteriores donde se desarrolla la trama. Se presenta a través de descripciones del entorno.

⁴Tiempo: puede ser objetivo o subjetivo. El objetivo posee un orden cronológico; el subjetivo (o psicológico) transcurre para los personajes, rápida o lentamente.

⁵Ambiente: circunstancias que rodean a los personajes. Puede ser físico (una habitación, un parque) o moral (hostilidad, tristeza).



I. Leer varios textos del subgénero seleccionado**Guíe la interpretación de cuentos del subgénero seleccionado**

Guíe a los alumnos en sus procesos de interpretación de cuentos de terror, de ciencia ficción, policiaco o algún otro. Independientemente de la opción elegida por sus alumnos, plantee preguntas que los lleven en cada caso a:

- Identificar aspectos estructurales y temáticos relevantes.
- Atender a la organización de la trama y la caracterización de personajes.
- Identificar aspectos espaciales y temporales que crean en ambiente propio del subgénero.

1. Si la opción elegida consistiera en *cuentos de terror*, plantee preguntas como las que aparecen en seguida del siguiente cuento.

Margarita o el poder de la farmacopea

Adolfo Bioy Casares

No recuerdo por qué mi hijo me reprochó en cierta ocasión:

—A vos todo te sale bien.

El muchacho vivía en casa, con su mujer y cuatro niños, el mayor de once años, la menor, Margarita, de dos. Porque las palabras aquellas traslucían resentimiento, quedé preocupado. De vez en cuando conversaba del asunto con mi nuera. Le decía:

—No me negarás que en todo triunfo hay algo repelente.

—El triunfo es el resultado natural de un trabajo bien hecho —contestaba.

—Siempre lleva mezclada alguna vanidad, alguna vulgaridad.

—No el triunfo —me interrumpía— sino el deseo de triunfar. Condenar el triunfo me parece un exceso de romanticismo, conveniente sin duda para los chambones.

A pesar de su inteligencia, mi nuera no lograba convencerme. En busca de culpas examiné retrospectivamente mi vida, que ha transcurrido entre libros de química y en un laboratorio de productos farmacéuticos. Mis triunfos, si los hubo, son quizá auténticos, pero no espectaculares. En lo que podría llamarse mi carrera de honores, he llegado a jefe de laboratorio. Tengo casa propia y un buen pasar. Es verdad que algunas fórmulas mías originaron bálsamos, pomadas y tinturas que exhiben los anaqueles de todas las farmacias de nuestro vasto país y que según afirman por ahí alivian a no pocos enfermos. Yo me he permitido dudar, porque la relación entre el específico y la enfermedad me parece bastante misteriosa. Sin embargo, cuando entreví la fórmula de mi tónico Hierro Plus, tuve la ansiedad y la certeza del triunfo y empecé a botaratear jactanciosamente, a decir que en farmacopea y en medicina, óiganme bien, como lo atestiguan las páginas de “Caras y Caretas”, la gente consumía infinidad de tónicos y reconstituyentes, hasta que un día llegaron las vitaminas y barrieron con ellos, como si fueran embelecados. El resultado está a la vista. Se desacreditaron las vitaminas, lo que era inevitable, y en vano recurre el mundo hoy a la farmacia para mitigar su debilidad y su cansancio.

Cuesta creerlo, pero mi nuera se preocupaba por la inapetencia de su hija menor. En efecto, la pobre Margarita, de pelo dorado y ojos



azules, lánguida, pálida, juiciosa, parecía una estampa del siglo XIX, la típica niña que según una tradición o superstición está destinada a reunirse muy temprano con los ángeles.

Mi nunca negada habilidad de cocinero de remedios, acuciada por el ansia de ver restablecida a la nieta, funcionó rápidamente e inventé el tónico ya mencionado. Su eficacia es prodigiosa. Cuatro cucharadas diarias bastaron para transformar, en pocas semanas, a Margarita, que ahora reboza de buen color, ha crecido, se ha ensanchado y manifiesta una voracidad satisfactoria, casi diría inquietante. Con determinación y firmeza busca la comida y, si alguien se la niega, arremete con enojo. Hoy por la mañana, a la hora del desayuno, en el comedor de diario, me esperaba un espectáculo que no olvidaré así nomás. En el centro de la mesa estaba sentada la niña, con una medialuna en cada mano. Creí notar en sus mejillas de muñeca rubia una coloración demasiado roja. Estaba embadurnada de dulce y de sangre. Los restos de la familia reposaban unos contra otros con las cabezas juntas, en un rincón del cuarto. Mi hijo, todavía con vida, encontró fuerzas para pronunciar sus últimas palabras.

—Margarita no tiene la culpa.

Las dijo en ese tono de reproche que habitualmente empleaba conmigo.

Adolfo Bioy Casares, 2003.

Preguntas para el proceso de interpretación:

- Plantee preguntas de respuesta abierta.
- Replantee cada pregunta a varios alumnos. (¿Están de acuerdo con la respuesta de su compañero?... ¿Alguien desea añadir o señalar algo más?)
- Solicite que las respuestas hagan referencia al texto:
 - ¿Qué historia se narra en el cuento?
 - ¿Cómo se imaginan a los personajes?
 - ¿Quién narra la historia?
 - ¿Qué relación existe entre el título del cuento y su contenido?
 - ¿Cómo es la relación del personaje con su hijo y qué razones se mencionan?
 - ¿Por qué puede considerarse este texto como cuento de terror?
 - Si se propusieron elaborar una reseña de este cuento, ¿qué comentarios escribirían? ¿Qué dirían del final? ¿Lo contarían o invitarían al lector a descubrirlo por sí mismo?

Preguntas para la reflexión:

Propicie diálogos en el grupo con estas preguntas:

- ¿Cómo se propuso el autor del cuento *Margarita o el poder de la farmacopea* crear la sensación de miedo en el lector?⁸

⁸Tema de reflexión A: Recursos para crear emociones, miedo, sorpresa o expectación. Un escritor cuenta con diversos recursos para crear emociones en el lector, los cuales se relacionan muchas veces con el subgénero del cual se trata. En las narraciones de terror se busca provocar miedo. El suspenso, es decir, el hecho de no explicar completamente una situación la vuelve misteriosa, lo cual es una herramienta útil para provocar miedo o expectación.



- ¿Quién narra el texto y qué efecto se pretende transmitir con este tipo de narrador?⁹
- ¿Corresponde el carácter del personaje central con las acciones que lleva a cabo? ¿Por qué?¹⁰
- ¿Qué efecto produce el desenlace?¹¹

2. Si la opción elegida consistiera en *cuentos de ciencia ficción*, plantee preguntas como las que aparecen en seguida del siguiente cuento.

El centinela

Arthur C. Clarke

La próxima vez que vean ustedes la luna llena brillar alta en el sur, examinen atentamente el borde derecho y dejen resbalar la mirada a lo largo de la curva del disco. Allá donde serían las dos si nuestro satélite fuera un reloj, observarán un minúsculo óvalo oscuro: cualquiera que posea una vista normal puede descubrirlo. En una gran llanura rodeada de montañas, una de las más hermosas de la Luna, conocida con el nombre de Mare Crisium: el Mar de las Crisis. Casi quinientos kilómetros de diámetro, rodeada por un anillo de magníficas montañas, no había sido explorada nunca hasta que nosotros penetramos en ella a finales del verano de 1996.

Nuestra expedición había sido cuidadosamente planeada. Dos grandes cargos habían transportado nuestras provisiones y nuestro equipo desde la base lunar del Mare Serenitatis, a ochocientos kilómetros. Disponíamos además de tres pequeños cohetes destinados al transporte a cortas distancias en regiones en las que era imposible servirse de los vehículos de superficie. Afortunadamente, la mayor parte del Mare Crisium es llana. No existen allí esas enormes grietas tan frecuentes y tan peligrosas en otras partes, y los cráteres o elevaciones de una cierta altura son bastante raros. A primera vista, nuestros potentes tractores oruga no tendrían la menor dificultad en conducirnos hasta donde quisiéramos ir.

⁹Tema de reflexión B: Tipos de narrador y sus efectos. Por su interacción con la historia, existen básicamente tres tipos de narrador: omnisciente, equiscente y deficiente. El deficiente sabe menos que los personajes; un ejemplo de esto puede ser el personaje narrador de Margarita... que cuenta lo que sucede a su alrededor pero no lo entiende del todo.

Antes de narrar una historia, el autor escoge qué tipo de narrador utilizará. Decide si conviene que el narrador sepa todo (omnisciente) o, para darle un poco de misterio, que sepa lo mismo que el resto de los personajes (equiscente) o aun menos que ellos (deficiente). El efecto de un texto cambia radicalmente al utilizar uno u otro narrador.

¹⁰Tema de reflexión C: Características psicológicas y acciones que llevan a cabo los personajes. Los personajes son seres creados por el autor que cobran vida dentro del relato; pero no siempre son seres humanos, pueden ser animales o incluso fenómenos naturales con características humanas: piensan, sienten, se mueven, etcétera. Se les considera personajes porque intervienen o actúan en la historia.

Los personajes realizan acciones que dependen de la función que tienen dentro de la historia.

¹¹Tema de reflexión D: Tipos de desenlace. El desenlace es el fin de una historia, es decir, cuando el conflicto planteado se resuelve.



Yo era el geólogo, o selenólogo, si quieren ser ustedes pedantes, jefe del grupo destinado a la exploración de la zona sur del Mare. Habíamos recorrido un centenar y medio de kilómetros en una semana, bordeando los contrafuertes de las montañas que dominaban la playa de lo que, muchos millones de años atrás, había sido un antiguo mar. Cuando la vida se había iniciado en la Tierra, aquel mar estaba ya moribundo. El agua se retiraba de los flancos de aquellas maravillosas escolleras para fluir hacia el vacío corazón de la Luna. Sobre el suelo que estábamos recorriendo, el océano que no conocía mareas había alcanzado en su tiempo una profundidad de ochocientos metros, y ahora la única huella de humedad que podía hallarse era la escarcha que descubrimos a veces en las profundidades de las cavernas, donde jamás penetra la luz del sol.

Habíamos comenzado nuestro viaje al despuntar el alba lunar, y nos quedaba aún casi una semana de tiempo terrestre antes de que la noche cayera de nuevo. Descendíamos de nuestros vehículos cinco o seis veces al día, vestidos con nuestros trajes espaciales, y nos dedicábamos a la búsqueda de minerales interesantes, o plantábamos señales indicadoras para guiar a futuros viajeros. Era una rutina monótona y carente de excitación. Podíamos vivir confortablemente al menos durante un mes en el interior de nuestros tractores presurizados, y si nos ocurría algún percance siempre nos quedaba la radio para pedir ayuda, tras lo cual no teníamos otra cosa que hacer más que aguardar la llegada de la nave que acudiría a rescatarnos.

Acabo de decir que la exploración lunar es una rutina carente de excitación, y no es cierto. Uno nunca se cansa de contemplar aquellas increíbles montañas, tan distintas de las suaves colinas de la Tierra. Al doblar un cabo o un promontorio, uno nunca sabía qué nuevos esplendores nos iban a ser revelados. Toda la parte meridional del Mare Crisium es un vasto delta donde, hace mucho tiempo, algunos desembarcaban en el océano, quizás alimentados por las torrenciales lluvias que habían erosionado las montañas durante el corto período de la era volcánica, cuando la Luna era aún joven. Cada uno de aquellos antiguos valles era una tentación, un desafío a trepar hasta las desconocidas mesetas que había más allá. Pero teníamos aún un centenar y medio de kilómetros que cubrir, y todo lo que podíamos hacer era contemplar con envidia aquellas cimas que otros escalarían.

Abordo del tractor vivíamos según el tiempo terrestre, y a las 22 horas exactamente enviábamos el último mensaje por radio a la Base y terminábamos nuestro trabajo. Afuera, las rocas seguían ardiendo bajo un sol casi vertical; para nosotros era de noche hasta que nos despertábamos de nuevo, tras ocho horas de sueño. Entonces uno de nosotros preparaba el desayuno, se oía un gran zumbido de afeitadoras eléctricas, y alguien conectaba la radio que nos unía a la Tierra. Realmente, cuando el olor de las salchi-



chas cociéndose comenzaba a llenar la cabina, a uno le resultaba difícil creer que no habíamos regresado a nuestro planeta: Todo era tan normal, tan familiar, excepto la disminución de nuestro peso y la lentitud con que caían todos los objetos.

Era mi turno de preparar el desayuno en el ángulo de la cabina principal que servía como cocina. Pese a los años transcurridos, recuerdo con extrema claridad aquel momento, porque la radio acababa de transmitir una de mis canciones preferidas, la vieja tonada gala David de las Rocas Blancas. Nuestro conductor estaba ya fuera, embutido en su traje espacial, inspeccionando los vehículos oruga. Mi asistente, Louis Garnett, en la cabina de control, escribía algo relativo al trabajo del día anterior en el diario de a bordo.

Como cualquier ama de casa terrestre mientras esperaba a que las salchichas se cocieran en la sartén dejé que mi mirada vagase sobre las montañosas paredes que cercaban el horizonte por la parte sur, prolongándose hasta perderse de vista por el este y por el oeste. Parecían no estar a más de tres kilómetros del tractor, pero sabía que la más próxima estaba a treinta kilómetros. En la Luna, por supuesto, las imágenes no pierden nitidez con la distancia, no hay ninguna atmósfera que atenúe, difumine o incluso transfigure los objetos lejanos, como ocurre en la Tierra.

Aquellas montañas se elevaban hasta tres mil metros, surgiendo abruptas de la llanura como si alguna erupción subterránea las hubiera hecho emerger a través de la corteza en fusión. No se podía ver la base ni siquiera de la más próxima, debido a la acusada curvatura de la superficie, ya que la Luna es un mundo muy pequeño y el horizonte no estaba a más de tres kilómetros del lugar donde yo me hallaba.

Levanté los ojos hacia los picos que ningún hombre había escalado nunca, aquellos picos que, antes del nacimiento de la vida sobre la Tierra, habían contemplado cómo se retiraba el océano, llevándose hacia su tumba la esperanza y las promesas de un mundo. El sol golpeaba los farallones con un resplandor que cegaba los ojos, mientras que, un poco más arriba, las estrellas brillaban fijadas en un cielo más negro que la más oscura medianoche de invierno en la Tierra.

Iba a girarme, cuando mi mirada fue atraída por un destello metálico casi en la cima de uno de los grandes promontorios que avanzaba hacia el mar, cincuenta kilómetros al oeste. Era un punto de luz pequeñísimo carente de dimensiones, como si una estrella hubiera sido arrancada del cielo por alguno de aquellos crueles picos, e imaginé que una roca excepcionalmente lisa captaba la luz del sol y me la reflejaba directamente a los ojos. Era algo que sucedía a menudo. Cuando la Luna entra en el segundo cuarto, los observadores de la Tierra pueden ver a veces las grandes cadenas montañosas del Oceanus Procellarum, el Océano de las Tormentas, arder con una iridiscencia blancoazulada debida al reflejo del sol en sus lade-



ras. Pero sentía la curiosidad de saber qué tipo de roca podía brillar allá arriba con tanta intensidad, de modo que subí a la torreta de observación y orienté nuestro telescopio hacia el oeste.

Lo que vi fue suficiente para despertar mi interés. Los picos montañosos, claros y nítidos en mi campo de visión, parecían no estar a más de ochocientos metros de distancia, pero el objeto que reflejaba la luz del sol era aún demasiado pequeño para poder ser identificado. Sin embargo, aunque no pudiera distinguirlo claramente, sí podía darme cuenta de que estaba provisto de una cierta simetría, y la base sobre la que se hallaba parecía extrañamente plana. Estuve observando durante un buen rato aquel brillante enigma, aguzando mi vista en el espacio, hasta que un olor a quemado proveniente de la cocina me informó que las salchichas del desayuno habían hecho un viaje de casi cuatrocientos mil kilómetros para nada.

Mientras avanzábamos a través del Mare Crisium, aquella mañana, con las montañas irguiéndose a occidente, discutimos sobre el caso, y continuamos discutiendo a través de la radio cuando salimos a realizar nuestras prospecciones. Mis compañeros sostenían que había sido probado sin la menor sombra de duda que jamás había existido ninguna forma de vida inteligente en la Luna. Las únicas cosas vivas que habían llegado a existir eran algunas plantas primitivas, y sus antecesoras, tan sólo un poco menos degeneradas. Esto lo sabía yo tan bien como todos, pero hay ocasiones en las que un científico no debe temer al ridículo.

—Escuchad —dije firmemente—, quiero subir hasta allí arriba, aunque sólo sea para tranquilizar mi conciencia. Esta montaña tiene menos de cuatro mil metros, lo que equivale a setecientos con gravedad terrestre, y puedo hacérmela en una veintena de horas. Siempre he deseado escalar una de esas colinas, y aquí tengo un buen pretexto para hacerlo.

—Si no te partes el cuello —dijo Garnett—, vas a ser el hazmerreír de la expedición cuando regresemos a la Base. De ahora en adelante, esta montaña se llamará seguramente la Locura de Wilson.

Aquella noche nos acostamos pronto, tras conducir el tractor hasta unos quinientos metros del promontorio. Garnett vendría conmigo al día siguiente; era un buen escalador y había participado conmigo en otras expediciones semejantes. Nuestro conductor se sintió muy feliz de quedarse guardando el vehículo.

A primera vista, aquellas paredes parecían prácticamente inescalables, pero cualquiera que tuviera un poco de experiencia sabía que la escalada no presenta serias dificultades en un mundo donde el peso queda reducido a una sexta parte. El auténtico peligro del alpinismo lunar reside en el exceso de confianza: una caída desde cien metros en la Luna es tan mortal como una caída desde quince metros en la Tierra.

Hicimos nuestro primer alto en una cornisa a unos mil quinientos metros de la llanura. La escalada no había sido difícil, pero el esfuerzo al que no estaba acostumbrado había envarado mis



miembros, y me sentía feliz de poder descansar un poco. Visto desde allí, el tractor parecía un minúsculo insecto metálico al pie de la pared. Por radio comunicamos nuestro avance al conductor antes de proseguir la escalada.

Dentro de nuestros trajes la temperatura era agradablemente fresca, puesto que el sistema de refrigeración anulaba los efectos del ardiente sol y eliminaba al exterior los desechos de nuestra transpiración. Hablábamos raramente, salvo que debiéramos intercambiar instrucciones o discutir acerca del mejor camino a seguir. No sabía lo que estaría pensando Garnett, seguramente que era la empresa más absurda en la que se había embarcado. Yo no podía dejar de darle la razón, al menos en parte, pero el placer de la escalada, la seguridad de que nunca ningún hombre había llegado antes hasta allí, y la exaltante visión del paisaje, eran para mí una recompensa suficiente.

La roca no tenía apoyos, de modo que tuvimos que usar un garfio. Mis cansados brazos parecieron recuperar una nueva fuerza cuando lancé el anda de tres puntas haciéndola girar sobre mi cabeza. La primera vez falló su presa, y cayó lentamente cuando tironeamos de ella para comprobar su solidez. Al tercer intento las púas se sujetaron sólidamente, y ni siquiera el peso combinado de nuestros dos cuerpos consiguió moverla.

Garnett me lanzó una ansiosa mirada. Hubiera podido decirle que deseaba subir yo primero, pero me limité a sonreír a través del cristal del casco y agité la cabeza. Luego, lentamente, sin prisas, inicié el último tramo de la ascensión.

Aún enfundado en el traje espacial, pesaba tan sólo veinte kilos, por lo que subí a pulso, sin enroscar la cuerda entre mis piernas ni ayudarme con los pies contra la pared. Cuando alcancé el borde me detuve un instante para saludar con la mano a mi compañero, luego di el último tirón, me icé de pie sobre la plataforma, y contemplé lo que había ante mí.

Hasta aquel momento estaba casi convencido de que no iba a descubrir nada extraño o insólito allí. Casi, pero no completamente, y era esa torturante duda la que me había empujado hasta allí. Bueno, la duda había sido disipada, pero la tortura apenas acababa de empezar.

Me encontraba en una explanada de unos treinta metros de profundidad.

Mi cerebro comenzaba a funcionar de nuevo normalmente, analizando, planteando preguntas. ¿Qué era aquella construcción? ¿Un santuario... o alguna otra cosa que en mi lengua no tenía nombre? Si era una construcción habitable, ¿por qué la habían edificado en aquel lugar casi inaccesible? Me pregunté si se trataría de un templo, e imaginé ver a los adeptos de alguna extraña región invocando a sus divinidades para que les salvaran la vida mientras la Luna declinaba con la muerte de sus océanos.

Avancé unos pasos para examinar más de cerca el objeto, pero la cautela me impidió acercarme demasiado. Entendía un poco de



arqueología, e intenté establecer el nivel de la civilización que había aplanado aquella montaña y erigido aquellas superficies resplandecientes que me cegaban aún.

Debido a que el objeto era relativamente pequeño, no se me ocurrió pensar que probablemente estaba examinando el producto de una raza más avanzada que la nuestra. La idea de que en la Luna hubieran existido seres inteligentes era ya bastante difícil de asimilar, y mi orgullo se negaba a dar el último y más humillante paso.

Y luego observé algo que hizo que los cabellos se me erizaran en la nuca, algo tan trivial e inocuo que quizá cualquier otro nunca lo hubiera visto. La explanada había sido torturada por la caída de los meteoritos, de tal modo que estaba recubierta de una espesa capa de polvo cósmico, ese polvo que se extiende como un manto por la superficie de todos los mundos en los que no existen vientos que puedan turbarlo. Sin embargo, tanto el polvo como las señales dejadas por los meteoritos terminaban bruscamente en el borde de un amplio círculo en el centro del cual se hallaba la pirámide, como si un muro invisible la protegiera de las inclemencias del tiempo y del lento pero incesante bombardeo del espacio.

Sentí que alguien estaba gritando en mis auriculares, y finalmente me di cuenta de que Garnett me estaba llamando desde hacía rato. Avancé con paso vacilante hacia el borde de la explanada y le hice señas de que subiera, porque no me sentía muy seguro de ser capaz de hablar. Luego me giré de nuevo hacia el círculo en el polvo. Me incliné y tomé un fragmento de roca, y lo lancé, sin excesiva fuerza, hacia el brillante enigma. Si la piedra hubiera desaparecido al chocar contra aquella invisible barrera no me hubiera sorprendido, pero se limitó a caer al suelo, como si hubiera chocado contra una superficie curva.

Ahora sabía que el objeto que tenía ante mí no podía ser comparado con ninguna obra de mis antepasados. No era una construcción sino una máquina, que se protegía a sí misma a través de unas fuerzas que habían desafiado la eternidad. Aquellas fuerzas, cualesquiera que fuesen, seguían funcionando aún, y quizás yo me había acercado demasiado a ellas. Pensé en todas las radiaciones que el hombre había capturado y dominado en el transcurso del último siglo. Por lo que sabía, podía hallarme incluso condenado para siempre, como si hubiera penetrado en la atmósfera silenciosa y letal de una pila atómica no aislada.

Recuerdo que me giré hacia Garnett, que se había reunido conmigo y permanecía inmóvil a mi lado. Me pareció tan absorto que no quise molestarle, y me dirigí hacia el borde de la explanada esforzándome en ordenar de nuevo mis pensamientos. Allí, delante de mí, se extendía el Mare Crisium, extraño y fascinante para casi toda la humanidad, pero conocido y tranquilizador para mí. Levanté la mirada hacia la hoz de la Tierra que yacía en su cuna de estrellas, y me pregunté qué habían ocultado sus nubes cuando aquellos desconocidos constructores habían terminado su traba-



jo. ¿Era la humeante jungla del Carbonífero, la desierta orilla de los océanos sobre la que reptaban los primeros anfibios para conquistar la tierra firme..., o un período más anterior aún, el periodo de la soledad, antes de que la vida iniciara su desarrollo?

No me pregunten por qué no intuí antes la verdad, que ahora parece tan obvia. En la excitación del descubrimiento, me había convencido a mí mismo de que la aparición cristalina debía de haber sido construida por una raza que había vivido en el remoto pasado lunar, pero de pronto, con una terrible fuerza, me traspasó la certeza de que aquella raza era tan extranjera a la Luna como lo era yo.

En el transcurso de veinte años de exploraciones no habíamos hallado ningún otro rastro de vida a excepción de algunas plantas degeneradas. Ninguna civilización lunar, aún moribunda, podía dejar tan sólo una única prueba de su existencia.

Volví a mirar la resplandeciente pirámide, y me pareció más extraña que nunca a cualquier cosa perteneciente a la Luna. Y entonces, de golpe fui sacudido por un estallido de risa histérica, provocado por la excitación y por la excesiva fatiga. Porque me había parecido que la pirámide me dirigía la palabra y me decía: "Lo siento, pero yo tampoco soy de aquí".

Hemos necesitado veinte años para conseguir romper aquel invisible escudo y alcanzar la máquina encerrada en aquellas paredes de cristal. Lo que no hemos podido comprender lo hemos destruido finalmente con la salvaje potencia de la energía atómica, y he podido ver los fragmentos de aquel hermoso y brillante objeto que descubriera allí, en la cima de la montaña.

No significaban absolutamente nada. Los mecanismos de la pirámide, suponiendo que lo sean, son fruto de una tecnología que se halla mucho más allá de nuestro horizonte, quizás una tecnología de fuerzas parafísicas.

El misterio continúa atormentándonos cada vez más, ahora que hemos alcanzado otros planetas y sabemos que sólo la Tierra ha sido cuna de vida inteligente en nuestro Sistema. Una civilización antiquísima y desconocida perteneciente a nuestro mundo no podría haberla construido, ya que el espesor del polvo meteórico en la explanada nos ha permitido calcular su edad. Aquel polvo comenzó a posarse antes de que la vida hiciera su aparición en la Tierra.

Cuando nuestro mundo alcanzó la mitad de su edad actual, algo que venía de las estrellas pasó a través del Sistema Solar, dejó aquella huella de su paso, y prosiguió su camino. Hasta que nosotros la destruimos, aquella máquina cumplió su cometido. Y empiezo a intuir cuál era.

Alrededor de cien mil millones de estrellas giran en el círculo de la Vía Láctea, y, hace mucho tiempo, otras razas de los mundos pertenecientes a otros soles deben de haber alcanzado y superado el estadio en el que ahora nos hallamos nosotros. Piensen en una tal civilización, muy lejana en el tiempo, cuando la Creación era aún tibia, dueña de un universo tan joven que la vida había



surgido tan sólo en una infinitésima parte de mundos. La soledad de aquel mundo es algo imposible de imaginar, la soledad de los dioses que miran a través del infinito y no hallan a nadie con quien compartir sus pensamientos.

Deben de haber explorado las galaxias como nosotros exploramos los mundos. Por todos lados había mundos, pero estaban vacíos, o a lo sumo poblados de cosas que se arrastraban y eran incapaces de pensar. Así debía de ser nuestra Tierra, con el humo de los volcanes ofuscando aún el cielo, cuando la primera nave de los pueblos del alba surgió de los abismos más allá de Plutón. Rebasó los planetas exteriores apresados por el hielo, sabiendo que la vida no podía formar parte de sus destinos. Alcanzó y se detuvo en los planetas interiores, que se calentaban al fuego del Sol, esperando a que comenzara su historia.

Aquellos exploradores deben de haber observado la Tierra, sobrevolando la estrecha franja entre los hielos y el fuego, llegando a la conclusión de que aquél debía de ser el hijo predilecto del Sol. Allí, en un remoto futuro, surgiría la inteligencia; pero ante ellos quedaban aún innumerables estrellas, y nunca regresarían por aquel mismo camino.

Así pues, dejaron un centinela, uno de los millones que deben de existir esparcidos por todo el universo, vigilando los mundos en los cuales vibra la promesa de la vida. Era un faro que, a través de todas las edades, señalaba pacientemente que aún nadie lo había descubierto.

Quizás ahora comprendan por qué la pirámide de cristal fue instalada en la Luna y no en la Tierra. A sus creadores no les importaban las razas que luchaban aún por salir del salvajismo. Nuestra civilización les podía interesar tan sólo si dábamos prueba de nuestra capacidad de supervivencia, lanzándonos al espacio y escapando así de la Tierra, nuestra cuna. Este es el desafío que, antes o después, se plantea a todas las razas inteligentes. Es un desafío doble, porque depende de la conquista de la energía atómica y de la decisiva elección entre la vida y la muerte.

Una vez superado este punto crítico, era tan sólo cuestión de tiempo que descubriéramos la pirámide, y la forzásemos para ver lo que había dentro. Ahora ya no emite ninguna señal, y aquellos encargados de su escucha deben de haber vuelto su atención hacia la Tierra. Quizás acudan a ayudar a nuestra civilización, aún en su infancia. Pero deben de ser viejos, muy viejos, y a menudo los viejos son morbosamente celosos de los jóvenes.

Ahora ya no puedo mirar la Vía Láctea sin preguntarme de cuál de esas nebulosas estelares están acudiendo los emisarios. Si me permiten hacer una comparación bastante vulgar, hemos tirado del aparato de alarma, y ahora no podemos hacer otra cosa más que esperar.

No creo que tengamos que esperar mucho.

Arthur C. Clarke, 1983.



Preguntas para el proceso de interpretación:

Sugerencias:

- Plantee preguntas de respuesta abierta.
- Replantee cada pregunta a varios alumnos (¿Están de acuerdo?... ¿Alguien desea añadir algo más?).
- Solicite que las respuestas hagan referencia al texto.
 - ¿Qué historia se narra en el cuento *El Centinela*?
 - ¿En qué tiempo y lugar podría desarrollarse esta historia?
 - ¿Por qué puede considerarse este texto como cuento de ciencia ficción?
 - ¿Qué palabras permiten identificar la persona gramatical de la voz que narra el cuento?
 - Si se propusieron elaborar una reseña de este cuento, ¿qué comentarios escribirían?

Preguntas para la reflexión:

Propicie diálogos en el grupo con estas preguntas:

- ¿Qué emociones pretende despertar en el lector el cuento *El Centinela*?
- ¿Cómo logra despertar tales emociones?¹²
- ¿Quién narra el texto y por qué creen que el autor eligió este tipo de narrador?¹³
- ¿Existe correspondencia entre los rasgos físicos y los psicológicos de los personajes?¹⁴
- ¿Se trata de un desenlace cerrado o abierto? ¿Por qué?¹⁵

3. Si la opción elegida consistiera en *cuentos policíacos*, plantee preguntas como las que aparecen en seguida del siguiente cuento.

¹²Tema de reflexión A: Recursos para crear emociones, miedo, sorpresa o expectación. El miedo, sorpresa o expectación, se relacionan con la dosificación con la cual se van presentando los sucesos de la historia. En realidad, no hay fórmulas para lograr provocar estos sentimientos, se trata más bien del talento que tenga el escritor para contar las historias.

¹³Tema de reflexión B: Tipos de narrador y sus efectos. Este autor eligió utilizar un narrador equiscente, pues sabe lo mismo que los personajes, pero no sabe qué piensan ni qué harán; en algunas ocasiones es un personaje de la historia. Los textos de este tipo crean un efecto de intimidad con los personajes.

¹⁴Tema de reflexión C: Características psicológicas y acciones que llevan a cabo los personajes. Los personajes poseen características que los definen: físicas y psicológicas. Las físicas son todas aquellas que nos sirven para hacer una especie de retrato hablado del personaje (género, edad, estatura, color de piel, ojos y pelo, la ropa, etcétera), aunque, si para el autor no es relevante, no incluye estos datos.

Las características psicológicas corresponden al carácter y forma de actuar del personaje, e involucran su inteligencia, sentimientos, deseos, aspiraciones y sueños. Sin embargo, no siempre se presentan de manera explícita, sino que el autor puede presentarlas de manera tal que el lector vaya infiriéndolas conforme avanza la historia.

¹⁵Tema de reflexión D: Tipos de desenlace. El desenlace puede ser explícito (final cerrado) o sugerido (final abierto).



Nido de avispas

Agatha Christie

John Harrison salió de la casa y se quedó un momento en la terraza de cara al jardín. Era un hombre alto de rostro delgado y cadavérico. No obstante, su aspecto lúgubre se suavizaba al sonreír, mostrando entonces algo muy atractivo.

Harrison amaba su jardín, cuya visión era inmejorable en aquel atardecer de agosto, soleado y lánguido. Las rosas lucían toda su belleza y los guisantes dulces perfumaban el aire.

Un familiar chirrido hizo que Harrison volviese la cabeza a un lado. El asombro se reflejó en su semblante, pues la pulcra figura que avanzaba por el sendero era la que menos esperaba.

—¡Qué alegría! —exclamó Harrison—. ¡Si es monsieur Poirot!

En efecto, allí estaba Hércules Poirot, el sagaz detective.

—¡Yo en persona. En cierta ocasión me dijo: “Si alguna vez se pierde en aquella parte del mundo, venga a verme.” Acepté su invitación, ¿lo recuerda?

—¡Me siento encantado —aseguró Harrison sinceramente—. Siéntese y beba algo.

Su mano hospitalaria le señaló una mesa en el pórtico, donde había diversas botellas.

—Gracias —repuso Poirot dejándose caer en un sillón de mimbre—. ¿Por casualidad no tiene jarabe? No, ya veo que no. Bien, sírvame un poco de soda, por favor whisky no —su voz se hizo plañidera mientras le servían—. ¡Cáspita, mis bigotes están lacios! Debe de ser el calor.

—¿Qué le trae a este tranquilo lugar? —preguntó Harrison mientras se acomodaba en otro sillón—. ¿Es un viaje de placer?

—No, mon ami; negocios.

—¿Negocios? ¿En este apartado rincón?

Poirot asintió gravemente.

—Sí, amigo mío; no todos los delitos tienen por marco las grandes aglomeraciones urbanas.

Harrison se rió.

—Imagino que fui algo simple. ¿Qué clase de delito investiga usted por aquí? Bueno, si puedo preguntar.

—Claro que sí. No sólo me gusta, sino que también le agradezco sus preguntas.

Los ojos de Harrison reflejaban curiosidad. La actitud de su visitante denotaba que le traía allí un asunto de importancia.

—¿Dice que se trata de un delito? ¿Un delito grave?

—Uno de los más graves delitos.

—¿Acaso un...?

—Asesinato —completó Poirot.

Tanto énfasis puso en la palabra que Harrison se sintió sobrecogido. Y por si esto fuera poco las pupilas del detective permanecían tan fijamente clavadas en él, que el aturdimiento lo invadió. Al fin pudo articular:



—No sé que haya ocurrido ningún asesinato aquí.

—No —dijo Poirot—. No es posible que lo sepa.

—¿Quién es?

—De momento, nadie.

—¿Qué?

—Ya le he dicho que no es posible que lo sepa. Investigo un crimen aún no ejecutado.

—Veamos, eso suena a tontería.

—En absoluto. Investigar un asesinato antes de consumarse es mucho mejor que después. Incluso, con un poco de imaginación, podría evitarse.

Harrison lo miró incrédulo.

—¿Habla usted en serio, monsieur Poirot?

—Sí, hablo en serio.

—¿Cree de verdad que va a cometerse un crimen? ¡Eso es absurdo!

Hércules Poirot, sin hacer caso de la observación, dijo:

—A menos que usted y yo podamos evitarlo. Sí, mon ami.

—¿Usted y yo?

—Usted y yo. Necesitaré su cooperación.

—¿Ésa es la razón de su visita?

Los ojos de Poirot le transmitieron inquietud.

—Vine, monsieur Harrison, porque... me agrada usted —y con voz más despreocupada añadió—: Veo que hay un nido de avispas en su jardín. ¿Por qué no lo destruye?

El cambio de tema hizo que Harrison frunciera el ceño. Siguió la mirada de Poirot y dijo:

—Pensaba hacerlo. Mejor dicho, lo hará el joven Langton. ¿Recuerda a Claude Langton? Asistió a la cena en que nos conocimos usted y yo. Viene esta noche expresamente a destruir el nido.

—¡Ah! —exclamó Poirot—. ¿Y cómo piensa hacerlo?

—Con petróleo rociado con un inyector de jardín. Traerá el suyo que es más adecuado que el mío.

—Hay otro sistema, ¿no? —preguntó Poirot—. Por ejemplo, cianuro de potasio.

Harrison alzó la vista sorprendido.

—¡Es peligroso! Se corre el riesgo de su fijación en las plantas.

Poirot asintió.

—Sí; es un veneno mortal —guardó silencio un minuto y repitió—: Un veneno mortal.

—Útil para desembarazarse de la suegra, ¿verdad? —se rió Harrison. Hércules Poirot permaneció serio.

—¿Está completamente seguro, monsieur Harrison, de que Langton destruirá el avispero con petróleo?

—¡Segurísimo! ¿Por qué?

—Simple curiosidad. Estuve en la farmacia de Bachester esta tarde, y mi compra exigió que firmase en el libro de venenos. La última venta era cianuro de potasio, adquirido por Claude Langton.



Harrison enarcó las cejas.

—¡Qué raro! Langton se opuso el otro día a que empleásemos esa sustancia. Según su parecer, no debería venderse para este fin.

Poirot miró por encima de las rosas. Su voz fue muy queda al preguntar:

—¿Le gusta Langton?

La pregunta cogió por sorpresa a Harrison, que acusó su efecto.

—¡Qué quiere que le diga! Pues sí, me gusta ¿Por qué no ha de gustarme?

—Mera divagación —repuso Poirot—. ¿Y usted es de su gusto?

Ante el silencio de su anfitrión, repitió la pregunta.

—¿Puede decirme si usted es de su gusto?

—¿Qué se propone, monsieur Poirot? No termino de comprender su pensamiento.

—Le seré franco. Tiene usted relaciones y piensa casarse, monsieur Harrison. Conozco a la señorita Moly Deane. Es una joven encantadora y muy bonita. Antes estuvo prometida a Claude Langton, a quien dejó por usted.

Harrison asintió con la cabeza.

—Yo no pregunto cuáles fueron las razones; quizás estén justificadas, pero ¿no le parece justificada también cualquier duda en cuanto a que Langton haya olvidado o perdonado?

—Se equivoca, monsieur Poirot. Le aseguro que está equivocado. Langton es un deportista y ha reaccionado como un caballero. Ha sido sorprendentemente honrado conmigo, y, no con mucho, no ha dejado de mostrarme aprecio.

—¿Y no le parece eso poco normal? Utiliza usted la palabra “sorprendente” y, sin embargo, no demuestra hallarse sorprendido.

—No lo comprendo, monsieur Poirot.

La voz del detective acusó un nuevo matiz al responder:

—Quiero decir que un hombre puede ocultar su odio hasta que llegue el momento adecuado.

—¿Odio? —Harrison sacudió la cabeza y se rió.

—Los ingleses son muy estúpidos —dijo Poirot—. Se consideran capaces de engañar a cualquiera y que nadie es capaz de engañarlos a ellos. El deportista, el caballero, es un Quijote del que nadie piensa mal. Pero, a veces, ese mismo deportista, cuyo valor le lleva al sacrificio, piensa lo mismo de sus semejantes y se equivoca.

—Me está usted advirtiendo en contra de Claude Langton —exclamó Harrison—. Ahora comprendo esa intención suya que me tenía intrigado.

Poirot asintió, y Harrison, bruscamente, se puso en pie.

—¿Está usted loco, monsieur Poirot? ¡Esto es Inglaterra! Aquí nadie reacciona así. Los pretendientes rechazados no apuñalan por la espalda o envenenan. ¡Se equivoca en cuanto a Langton! Ese muchacho no haría daño a una mosca.



—La vida de una mosca no es asunto mío —repuso Poirot plácidamente—. No obstante, usted dice que monsieur Langton no es capaz de matarlas, cuando en este momento debe prepararse para exterminar a miles de avispas.

Harrison no replicó, y el detective, puesto en pie a su vez, colocó una mano sobre el hombro de su amigo, y lo zarandeó como si quisiera despertarlo de un mal sueño.

—¡Espáblese, amigo, espáblese! Mire aquel hueco en el tronco del árbol. Las avispas regresan confiadas a su nido después de haber volado todo el día en busca de su alimento. Dentro de una hora habrán sido destruidas, y ellas lo ignoran, porque nadie les advierte. De hecho carecen de un Hércules Poirot. Monsieur Harrison, le repito que vine en plan de negocios. El crimen es mi negocio, y me incumbe antes de cometerse y después. ¿A qué hora vendrá monsieur Langton a eliminar el nido de avispas?

—Langton jamás...

—¿A qué hora? —lo atajó.

—A las nueve. Pero le repito que está equivocado. Langton jamás...

—¡Estos ingleses! —volvió a interrumpirlo Poirot.

Recogió su sombrero y su bastón y se encaminó al sendero, deteniéndose para decir por encima del hombro.

—No me quedo para no discutir con usted; sólo me enfurecería. Pero entérese bien: regresaré a las nueve.

Harrison abrió la boca y Poirot gritó antes de que dijese una sola palabra:

—Sé lo que va a decirme: “Langton jamás...”, etcétera. ¡Me aburre su “Langton jamás”! No lo olvide, regresaré a las nueve. Estoy seguro de que me divertirá ver cómo destruye el nido de avispas. ¡Otro de los deportes ingleses!

No esperó la reacción de Harrison y se fue presuroso por el sendero hasta la verja. Ya en el exterior, caminó pausadamente, y su rostro se volvió grave y preocupado. Sacó el reloj del bolsillo y lo consultó. Las manecillas marcaban las ocho y diez.

—Unos tres cuartos de hora —murmuró—. Quizá hubiera sido mejor aguardar en la casa.

Sus pasos se hicieron más lentos, como si una fuerza irresistible lo invitase a regresar. Era un extraño presentimiento, que, decidido, se sacudió antes de seguir hacia el pueblo. No obstante, la preocupación se reflejaba en su rostro y una o dos veces movió la cabeza, signo inequívoco de la escasa satisfacción que le producía su acto.

Minutos antes de las nueve, se encontraba de nuevo frente a la verja del jardín. Era una noche clara y la brisa apenas movía las ramas de los árboles. La quietud imperante rezumaba un algo siniestro, parecido a la calma que antecede a la tempestad.

Repentinamente alarmado, Poirot apresuró el paso, como si un sexto sentido lo pusiese sobre aviso. De pronto, se abrió la puerta



de la verja y Claude Langton, presuroso, salió a la carretera. Su sobresalto fue grande al ver a Poirot.

—¡Ah...! ¡Oh...! Buenas noches.

—Buenas noches, monsieur Langton. ¿Ha terminado usted?

El joven lo miró inquisitivo.

—Ignoro a qué se refiere —dijo.

—¿Ha destruido ya el nido de avispas?

—No.

—¡Oh! —exclamó Poirot como si sufriera un desencanto—. ¿No lo ha destruido? ¿Qué hizo usted, pues?

—He charlado con mi amigo Harrison. Tengo prisa, monsieur Poirot. Ignoraba que vendría a este solitario rincón del mundo.

—Me traen asuntos profesionales.

—Hallará a Harrison en la terraza. Lamento no detenerme.

Langton se fue y Poirot lo siguió con la mirada. Era un joven nervioso, de labios finos y bien parecido.

—Dice que encontraré a Harrison en la terraza —murmuró Poirot—. ¡Veamos!

Penetró en el jardín y siguió por el sendero. Harrison se hallaba sentado en una silla junto a la mesa. Permanecía inmóvil, y no volvió la cabeza al oír a Poirot.

—¡Ah, mon ami! —exclamó éste—. ¿Cómo se encuentra?

Después de una larga pausa, Harrison, con voz extrañamente fría, inquirió:

—¿Qué ha dicho?

—Le he preguntado cómo se encuentra.

—Bien. Sí; estoy bien. ¿Por qué no?

—¿No siente ningún malestar? Eso es bueno.

—¿Malestar? ¿Por qué?

—Por el carbonato sódico.

Harrison alzó la cabeza.

—¿Carbonato sódico? ¿Qué significa eso?

Poirot se excusó.

—Siento mucho haber obrado sin su consentimiento, pero me vi obligado a ponerle un poco en uno de sus bolsillos.

—¿Que puso usted un poco en uno de mis bolsillos? ¿Por qué diablos hizo eso?

Poirot se expresó con esa cadencia impersonal de los conferenciantes que hablan a los niños.

—Una de las ventajas o desventajas del detective radica en su conocimiento de los bajos fondos de la sociedad. Allí se aprenden cosas muy interesantes y curiosas. Cierta vez me interesé por un simple ratero que no había cometido el hurto que se le imputaba, y logré demostrar su inocencia. El hombre, agradecido, me pagó enseñándome los viejos trucos de su profesión. Eso me permite ahora hurgar en el bolsillo de cualquiera con sólo escoger el momento oportuno. Para ello basta poner una mano sobre su hombro y simular un estado de excitación. Así logré sacar el contenido de



su bolsillo derecho y dejar a cambio un poco de carbonato sódico. Compréndalo. Si un hombre desea poner rápidamente un veneno en su propio vaso, sin ser visto, es natural que lo lleve en el bolsillo derecho de la americana.

Poirot se sacó de uno de sus bolsillos algunos cristales blancos y aterronados.

—Es muy peligroso —murmuró— llevarlos sueltos.

Curiosamente y sin precipitarse, extrajo de otro bolsillo un frasco de boca ancha. Deslizó en su interior los cristales, se acercó a la mesa y vertió agua en el frasco. Una vez tapado lo agitó hasta disolver los cristales. Harrison los miraba fascinado.

Poirot se encaminó al avispero, destapó el frasco y roció con la solución el nido. Retrocedió un par de pasos y se quedó allí a la expectativa. Algunas avispas se estremecieron un poco antes de quedarse quietas. Otras treparon por el tronco del árbol hasta caer muertas. Poirot sacudió la cabeza y regresó al pórtico.

—Una muerte muy rápida —dijo.

Harrison pareció encontrar su voz.

—¿Qué sabe usted?

—Como le dije, vi el nombre de Claude Langton en el registro. Pero no le conté lo que siguió inmediatamente después. Lo encontré al salir a la calle y me explicó que había comprado cianuro de potasio a petición de usted para destruir el nido de avispas. Eso me pareció algo raro, amigo mío, pues recuerdo que en aquella cena a que hice referencia antes, usted expuso su punto de vista sobre el mayor mérito de la gasolina para estas cosas, y denunció el empleo de cianuro como peligroso e innecesario.

—Siga.

—Sé algo más. Vi a Claude Langton y a Molly Deane cuando ellos se creían libres de ojos indiscretos. Ignoro la causa de la ruptura de enamorados que llegó a separarlos, poniendo a Molly en los brazos de usted, pero comprendí que los malos entendidos habían acabado entre la pareja y que la señorita Deane volvía a su antiguo amor.

—Siga.

—Nada más. Salvo que me encontraba en Harley el otro día y vi salir a usted del consultorio de cierto doctor, amigo mío. La expresión de usted me dijo la clase de enfermedad que padece y su gravedad. Es una expresión muy peculiar, que sólo he observado un par de veces en mi vida, pero inconfundible. Ella refleja el conocimiento de la propia sentencia de muerte. ¿Tengo razón o no?

—Sí. Sólo dos meses de vida. Eso me dijo.

—Usted no me vio, amigo mío, pues tenía otras cosas en qué pensar. Pero advertí algo más en su rostro; advertí esa cosa que los hombres tratan de ocultar, y de la cual le hablé antes. Odio, amigo mío. No se moleste en negarlo.

—Siga —apremió Harrison.

—No hay mucho más que decir. Por pura casualidad vi el nombre de Langton en el libro de registro de venenos. Lo demás ya lo



sabe. Usted me negó que Langton fuera a emplear el cianuro, e incluso se mostró sorprendido de que lo hubiera adquirido. Mi visita no le fue particularmente grata al principio, si bien muy pronto la halló conveniente y alentó mis sospechas. Langton me dijo que vendría a las ocho y media. Usted que a las nueve. Sin duda pensó que a esa hora me encontraría con el hecho consumado.

—¿Por qué vino? —gritó Harrison—. ¡Ojalá no hubiera venido!

—Se lo dije. El asesinato es asunto de mi incumbencia.

—¿Asesinato? ¡Suicidio querrá decir!

—No —la voz de Poirot sonó claramente aguda—. Quiero decir asesinato. Su muerte sería rápida y fácil, pero la que planeaba para Langton era la peor muerte que un hombre puede sufrir. Él compra el veneno, viene a verlo y los dos permanecen solos. Usted muere de repente y se encuentra cianuro en su vaso. ¡A Claude Langton lo cuelgan! Ese era su plan.

Harrison gimió al repetir:

—¿Por qué vino? ¡Ojalá no hubiera venido!

—Ya se lo he dicho. No obstante, hay otro motivo. Lo aprecio monsieur Harrison. Escuche, mon ami; usted es un moribundo y ha perdido la joven que amaba; pero no es un asesino. Dígame la verdad: ¿Se alegra o lamenta ahora de que yo viniese?

Tras una larga pausa, Harrison se animó. Había dignidad en su rostro y la mirada del hombre que ha logrado salvar su propia alma. Tendió la mano por encima de la mesa y dijo:

—Fue una suerte que viniera usted.

Agatha Christie, 2004.

Preguntas para el proceso de interpretación:

Sugerencias:

- Plantee preguntas de respuesta abierta.
- Replantee cada pregunta a varios alumnos. (¿Están de acuerdo?... ¿Alguien desea añadir un comentario?)
- Solicite que las respuestas hagan referencia al texto.
 - ¿Qué anécdota se narra en el cuento?
 - ¿Qué relación tiene el título del cuento con su contenido?
 - ¿Qué función tienen los guiones en este cuento?
 - ¿Por qué puede considerarse este texto como cuento policiaco?
 - Si se propusieron elaborar una reseña de este cuento, ¿qué comentarios escribirían?



Preguntas para la reflexión:

Propicie diálogos en el grupo con estas preguntas:

- ¿Con qué fin la autora de *Nido de avispas* oculta al lector detalles relevantes al contarnos su historia?¹⁶
- ¿Quién narra el texto?¹⁷
- ¿Cómo podemos distinguir en este cuento a los personajes principales, secundarios o incidentales?¹⁸
- ¿De qué tipo de desenlace se trata? ¿Por qué?¹⁹

4. Asigne tareas

- Instruya a sus alumnos para que opten por hacer lecturas de seguimiento a cuentos de un autor o bien a cuentos de autores de un mismo subgénero.
- Solicite que elaboren una lista de los cuentos que planean leer. En esta lista pueden incluir el título del cuento, el autor, el subgénero y la fecha en la que planean leerlo.
- Revise con los alumnos una calendarización del grupo para efectuar las lecturas y elaborar las reseñas (definir la fecha de entrega de las reseñas corregidas).
- Recomiende a los alumnos llevar una agenda personal para programar la lectura de sus cuentos y la elaboración de sus versiones preliminares.
- Explique la necesidad de tomar notas durante el proceso de sus lecturas.

¹⁶Tema de reflexión A: Recursos para crear emociones, miedo, sorpresa o expectación. La sorpresa es el descubrimiento de un aspecto desconocido e inesperado para el lector. Si se trata de una novela o de un cuento policíaco, tal vez al escritor le interese causar expectación. Para lograrlo, ocultará algunos detalles relevantes, a fin de que el lector vaya elaborando en su mente un desenlace diferente, esto es, esperará que las cosas se resuelvan de un modo cuando en realidad se resuelven de otro.

¹⁷Tema de reflexión B: Tipos de narrador y sus efectos. El omnisciente conoce todo lo que sucede en torno a los personajes, sabe dónde está cada uno, y muchas veces sabe también lo que piensan y lo que harán. Los textos de un autor omnisciente crean un efecto de certidumbre en el lector al conocer una historia contada de manera convincente y completa.

¹⁸Tema de reflexión C: Características psicológicas y acciones que llevan a cabo los personajes. No todos los personajes tienen el mismo peso en la obra, pues éste depende de su grado de participación, del cual se deriva su clasificación en principales, secundarios e incidentales. En los personajes principales se concentra la mayor atención, porque participan activa y directamente en los acontecimientos narrados. Dicho de otro modo, la narración habla principalmente de lo que les ocurre a ellos o de lo que ellos realizan. Sin estos personajes no habría historia. Entre éstos, hay, por lo general, un personaje central llamado protagonista. Los personajes secundarios tienen una participación menor, pero sí tienen importancia, pues intervienen en los hechos, es decir, hay una razón por la cual aparecen en la historia. Los personajes incidentales (o ambientales o episódicos) aparecen en pocas oportunidades, para realizar una acción específica, a pesar de esto, hay ocasiones en las que tienen un papel clave para el desarrollo de la narración. En muchas historias estos personajes no existen.

¹⁹Tema de reflexión D: Tipos de desenlace. Hay quienes distinguen dos tipos de desenlace: solución acordada o generación del conflicto, dependiendo de si se logró una solución (solución acordada), o si aunque los personajes pasaron por un clímax, los personajes no pudieron evitar el conflicto (generación del conflicto). Casi no se sabe qué sucederá en los diferentes desenlaces.



II. Indagar los aspectos que identifican el subgénero en fuentes de fácil acceso

Oriente la indagación de los aspectos que identifican el subgénero elegido

1. Supervise la elaboración de notas resultado de consultas y lecturas.
2. Proporcione materiales para la indagación:
 - Manuales y diccionarios de literatura.
3. Asigne tareas para organizar las notas elaboradas.

III. Compartir los resultados del seguimiento mediante artículos literarios para el periódico escolar o a través de reseñas para recomendar los textos leídos

Asesore a sus alumnos para que escriban la versión preliminar de sus reseñas

1. Reafirme características del texto que se planea producir.

Formule preguntas como:

- ¿Qué es una reseña?²⁰
 - ¿Qué se debe mencionar en la reseña de un cuento?
 - ¿Qué es lo que no se debe mencionar para crear expectativa e invitar al lector a conocer la obra completa?
 - ¿Qué objetivo se persigue al elaborar una reseña?
2. Defina un formato para escribir las reseñas.
 - Advierta que aunque existen tantos tipos de reseñas como diversidad de géneros literarios, es recomendable considerar aspectos como los siguientes:

Reseña del cuento: _____

Del autor: _____

Datos de la ficha bibliográfica

Editorial: _____ País: _____ Año de edición: _____

- ¿De qué trata el cuento?
 - ¿Quiénes y cómo son los personajes?
 - ¿Cómo se describen el tiempo y el espacio?
 - ¿Cómo es el ambiente?
 - Valoración final del cuento.
3. Oriente la elaboración de las reseñas en su versión preliminar.
 - Que consideren el formato anterior para elaborar su reseña.
 - Que integren las notas que obtuvieron en el proceso de recuperación de información siguiendo el formato acordado.
 4. Organice la revisión y corrección de las versiones preliminares.
 - Que sus alumnos intercambien sus textos.

²⁰La reseña es un texto breve que comenta de manera crítica un cuento, una novela, una película o cualquier manifestación artística. Una reseña manifiesta la capacidad analítica de quien hizo la reseña, lo cual puede apreciarse por la fundamentación de sus comentarios.



- Que comenten y anoten observaciones considerando lo siguiente:
 - ¿La reseña da al lector una idea clara del cuento que se comenta?
 - ¿Incluye comentarios sobre la trama, los personajes, el desenlace, entre otros aspectos?
 - ¿Menciona los recursos del texto para crear emociones?
 - ¿Expresa opiniones sobre el cuento?
 - ¿La puntuación y ortografía son adecuadas?
 - Que las reseñas sean corregidas tomando en cuenta las observaciones realizadas.
5. Coordine la socialización de las reseñas en su versión final.
- Promueva que las reseñas sean compartidas en el grupo y en la comunidad escolar.

5. MATERIALES Y RECURSOS

Esta propuesta requiere de acervos bibliográficos que permitan la lectura de antologías de cuentos, la consulta de manuales y diccionarios de literatura, así como de páginas electrónicas de autores y géneros literarios.

Sugerencias bibliográficas

- Alatraste, S. (comp.) (2001). *Cuentos mexicanos*. México: Alfaguara.
- Allende, A. (2000). *Cuentos divertidos*. Barcelona: Editorial Andrés Bello Mexicana.
- Arciniegas, V. (2003). *Cuentos de fantasmas*. Bogotá: Panamericana Editorial.
- Arreola, J.J. (1985). *Confabulario*. México: Joaquín Mortiz.
- Bernal, R. (2002). *Cuentos de ciencia ficción*. México: Alfaguara.
- Bess, C. (1998). *Cuento negro para una noche negra*. México: FCE.
- Borges, J.L. (1990). *El Aleph*. México: Alianza.
- Bradbury, R. (1995). *Fahrenheit 451*. Buenos Aires: Minotauro.
- Cluff, L., M. Russe et al. (2000). *Cuento mexicano moderno* (tomos I y II). México: Aldus.
- Cortázar, J. (2003). *La autopista del sur*. México: Grupo Editorial Norma.
- Menton, S. (1998). *El cuento hispanoamericano*. México: FCE.
- Monterroso, A. (1998). *La oveja negra*. México: Era.
- Nieves, A. (2001). *Cuentos policíacos*. Madrid: Edaf.
- Pacheco, J.E. (2003). *Las batallas en el desierto*. México: Era.
- Quiroga, H. (1991). *Cuentos de amor, de locura y de muerte*. Caracas: Los Libros de El Nacional.
- Rulfo, J. (1980). *El llano en llamas*. México: FCE.
- Saki. (2002). *Cuentos de humor negro*. México: Distribuciones Fontamara.
- Samperio (2003). *Después apareció una nave. Recetas para nuevos cuentistas*. México: Alfaguara.
- Zavala, L. (2001). *El dinosaurio anotado*. México: Alfaguara.
- Zuluaga, C. (2002). *Cuentos clásicos juveniles*. México: Alfaguara.
- Sugerencias de páginas electrónicas:**
Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes [<http://cervantesvirtual.com/index.shtml>]



Ciudad Seva [<http://www.ciudadeseva.com/enlaces/biblec.htm>]

La página de los cuentos [<http://www.loscuentos.net/cuentos/add/other>]

Mil libros en internet [<http://www.mil-libros.com.mx/>]

6. RECOMENDACIONES DE EVALUACIÓN

En seguida se presentan algunos indicadores que pueden ser tomados en cuenta para la evaluación del proceso y del producto de la práctica de lenguaje *Hacer el seguimiento de un subgénero narrativo*.

PRÁCTICA	EVALUACIÓN DEL PROCESO	PRODUCTO	EVALUACIÓN DEL PRODUCTO
Hacer el seguimiento de un subgénero narrativo: cuento de terror, de ciencia ficción, policiaco o algún otro.	<p>Establecen semejanzas y diferencias entre los cuentos seleccionados: espacio y tiempo en que transcurren las historias, características de los personajes, las acciones que realizan, las situaciones que enfrentan, la forma en que las resuelven, etcétera.</p> <p>A partir de la consulta de distintas fuentes y del análisis de los cuentos, corroboran y complementan las características del subgénero: organización temporal de la historia; tipos de desenlace; narradores, y otros recursos para crear emociones.</p> <p>Utilizan recursos como cuadros sinópticos y tablas para organizar la información.</p>	Reseña	<p>Las reseñas: refieren algunas características generales del subgénero como contexto para presentar el texto; se refieren a los recursos del texto para crear emociones, con el fin de atraer la atención de los posibles lectores.</p> <p>La puntuación y la ortografía son adecuadas.</p>

7. BIBLIOGRAFÍA

- Andere M., E. (2007). PISA para México. *El Economista*. De <http://www.inee.edu.mx>
- Beristáin, H. (2001). *Diccionario de retórica y poética*. México: Editorial Porrúa.
- Bioy Casares, A. (2003). Margarita o el poder de la farmacopea, En *Historias fantásticas*. México: Planeta.
- Bolaño, R. (2007). Advice on the art of writing short stories. *WLT World Literature Today*. 82(1).
- Bradbury, R. (1982). *Las doradas manzanas del sol*. Buenos Aires: Minotauro.
- Bradbury, R. (2008). *The golden apples of the sun and other stories*. Burton, MI: Subterranean Press.
- Chartier, A.M. y J. Hébrard (1994). *Discursos sobre la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Christie, A. (2004). *Nido de avispas*. De www.ciudadeseva.com/textos/cuentos/ing/christie/nido.htm
- Clarke, A. C. (1983). *El Centinela. Vinieron del espacio exterior*. España: Editorial Martínez-Roca.



- Curval, P. (s.f.). Les psychoses du futur. *Le Magazine-Litteraire*. De <http://www.magazine-litteraire.com>
- Darnton, R. (1993). *Historia de la lectura*. En P. Burke (ed.), *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Dozier, C. (2006). *Critical literacy/critical teaching: tools for preparing responsive teachers*. Nueva York: Teachers College Press.
- Gobierno de la República Mexicana (2008). *Programa de Español*. De <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/espanol/index.htm>
- Gómez de la Serna, R. (2006). *La mano*. De www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/gomez/mano.htm
- Henderson, H. y P. Pederson (eds.) (2000). *Twentieth-century literary movements dictionary: a compendium to more than 500 literary, critical, and theatrical movements, schools, and groups from more than 80 nations, covering the novelists, poets, short-story writers, dramatists, essayists, theorists, and works, genres, techniques, and terms associated with each movement*, Detroit: Omnigraphics.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. México: FCE/SEP (Biblioteca para la Actualización del Maestro).
- Lewis, M. (2008). *Creating critical classrooms: K-8 reading and writing with an edge*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- May, C. (1995). *The short story: the reality of artifice*. Nueva York: Maxwell McMillan International.
- Nemirovsky, M. (2006). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós (Maestros y Enseñanza).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2008). *Education at a glance. OECD briefing note for Mexico*. De <http://www.oecd.org>
- Patán, F. (2002). *La novela y sus caminos*. México: Santillana/SEP (Biblioteca Escolar).
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: SEP/FCE.
- Poe, E.A. (2002). *La carta robada*. En *Antología del cuento universal*. México: Océano/SEP.
- Pruneda, M.L. (2008). Los alumnos como mediadores del texto. Una veleta literaria. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. 29 (1), pp. 56-62.
- Rall, D. (ed.) (1987). *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. México: UNAM.
- Saint-Onge, M. (2000). *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* México: FCE/SEP (Biblioteca para la Actualización del Maestro).
- Seedhouse, P. (2005). "Task" as Research Construct. *Language Learning, A Journal of Research in Language Studies*. 55 (3), pp. 533-570.
- Williford, L. y M. Martone (eds.) (2007). *The Scribner anthology of contemporary short fiction: 50 North American stories since 1970*. Nueva York: Simon & Schuster.



PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA SEGUNDO GRADO

LECTURA DE TEXTOS DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA: UNA OPORTUNIDAD PARA APRENDER A SELECCIONAR Y COMPARAR INFORMACIÓN

Celia Díaz Argüero

1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Con esta propuesta de intervención didáctica se espera:

- Contribuir a que los alumnos identifiquen fuentes de consulta sobre temas científicos y aprendan a localizar y relacionar información específica.
- Ayudar a los alumnos a que reconozcan que existen distintas maneras de presentar la información y de explicar un mismo tema.
- Ejemplificar y ampliar las actividades señaladas en los programas de estudio de Español 2006, que son indispensables para alcanzar una comprensión detallada de los textos de divulgación científica.
- Favorecer el logro de mejores niveles de Comprensión lectora en las tareas o los procesos que, desde la perspectiva de PISA, se definen como *Recuperación de información*.

2. CONTENIDOS

Vinculación con el programa de Español de educación secundaria 2006

Los contenidos que se abordan en esta propuesta están relacionados con las actividades y los temas de reflexión presentes en la práctica específica: *Seleccionar, comparar y registrar información de distintos textos*, que se deriva de la práctica general: *Obtener y organizar información* ubicada en el primer bloque del ámbito de Estudio de segundo grado del programa de Español de educación secundaria 2006.



Ámbito	ESTUDIO
Práctica general	Obtener y organizar información
Práctica específica	Seleccionar, comparar y registrar información de distintos textos
Actividades	Temas de reflexión
<ul style="list-style-type: none"> • Elegir algún tema relacionado con el lenguaje o con los temas estudiados en otras asignaturas. • Buscar información sobre el tema. <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar y clasificar preguntas a partir de un tema y sus subtemas. - Revisar materiales impresos, multimedia o páginas electrónicas, y seleccionar los que consideren pertinentes como fuentes de información. - Utilizar los títulos y subtítulos del texto, las palabras relevantes, las ilustraciones, gráficas, tablas y notas como claves para localizar la información rápidamente. - Comparar los contenidos de los materiales a partir de las definiciones, los ejemplos, las ilustraciones y las gráficas con el fin de evaluar la calidad y actualidad de la información. - Ampliar la búsqueda de información siguiendo las referencias cruzadas y bibliográficas. - Revisar las preguntas que plantearon originalmente y hacer las modificaciones necesarias en función del conocimiento adquirido durante la lectura. • Seleccionar y leer los textos pertinentes al tema elegido. <ul style="list-style-type: none"> - Reconstruir la estructura temática del texto leído. - Sostener, modificar o rechazar las propias interpretaciones en función del sentido que se va construyendo. - Releer y comentar los pasajes que resulten difíciles. - Identificar los recursos que se utilizan para ampliar o enfatizar las ideas. - Identificar sucesos principales y paralelos en textos históricos o de temas sociales. - Comparar los puntos de vista sobre un mismo tema en diversos textos. - Intercambiar diferentes interpretaciones y opiniones sobre los textos. - Tomar notas o hacer resúmenes congruentes con los propósitos de investigación para elaborar fichas. - Registrar nombre del autor, título del material consultado, lugar de edición, editorial y año de publicación en cada una de las fichas. • Escribir un texto sobre el tema investigado y exponer el tema en el salón. • Revisar el texto y consultar manuales de gramática, puntuación y ortografía (impresos o electrónicos) para resolver dudas. • Escribir la versión final y hacer una copia para la biblioteca del salón o de la escuela 	<p>Aspectos sintácticos y semánticos de los textos</p> <p><i>Estructura sintáctico-semántica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Modos de plantear y explicar las ideas en diferentes textos. • Recursos que se utilizan para desarrollar las ideas en los párrafos (ejemplificaciones, repeticiones, explicaciones o paráfrasis). • Expresiones y nexos que ordenan la información dentro del texto o encadenan argumentos (<i>pero, aunque, sin embargo, aún, a pesar de...</i>). <p>Organización gráfica de los textos y puntuación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Función de las referencias cruzadas y recursos gráficos que sirven para indicarlas. • Función y características de las notas bibliográficas en los textos. <p>Ortografía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etimología y ortografía del vocabulario.



Vinculación con el marco teórico de PISA

El trabajo incluido en esta propuesta de intervención didáctica permitirá contribuir a desarrollar la capacidad de los estudiantes centralmente en el proceso de *Recuperación de información*, en diferentes niveles:

- Localizar y en algunos casos reconocer la relación entre distintos elementos de información que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios. Manejar información que puede interferir en la comprensión del texto (nivel 3).
- Localizar y posiblemente ordenar o combinar varios fragmentos de información que no resultan evidentes, que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios, en un texto cuyo contexto o formato es poco habitual. Inferir qué información del texto es relevante para el objetivo de la lectura (nivel 4).
- Localizar y posiblemente ordenar o combinar varios fragmentos de información que no resultan evidentes en absoluto, algunos de los cuales podrían encontrarse fuera del *corpus* principal del texto. Inferir qué información del texto es relevante para la tarea. Manejar información muy verosímil y/o abundante información en conflicto (nivel 5).

Adicionalmente, el trabajo puede contribuir a que los alumnos mejoren la interpretación de los textos informativos:

- Identificar la idea principal del texto, comprender relaciones, crear o aplicar categorías simples, o interpretar el significado con una parte limitada del texto cuando la información no es importante y se requieren inferencias sencillas (nivel 2).
- Integrar distintas partes de un texto para identificar la idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar según varios criterios. Manejar información en conflicto (nivel 3).
- Utilizar un nivel elevado de inferencias basadas en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto no familiar e interpretar el significado de una sección del texto teniendo en cuenta el texto en su conjunto. Manejar ambigüedades, ideas contrarias a las expectativas e ideas expresadas de forma negativa (nivel 4).

Así como su capacidad de reflexionar acerca de las características y el contenido de los textos informativos:

- Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto. Demostrar un conocimiento detallado del texto en relación con el conocimiento habitual y cotidiano o hacer uso de conocimientos menos habituales (nivel 4).

3. APRENDIZAJES ESPERADOS

Como resultado de las actividades incluidas en esta propuesta de intervención didáctica, se espera que los alumnos logren aprendizajes equivalentes a los que se establecen en el primer bloque de contenidos del programa de Español de segundo grado 2006. Asimismo, se espera que los estudiantes mejoren su desempeño con respecto al proceso definido



como *Recuperación de información* en el marco teórico de PISA. De esta manera se espera que los alumnos sean capaces de:

- Seleccionar información sobre un mismo tema a partir de la lectura de diversos textos. Al hacerlo:
 - Compararán los contenidos de las definiciones, ejemplos e ilustraciones.
 - Compararán los puntos de vista sobre el tema.

4. ACTIVIDADES

En esta propuesta de intervención didáctica los docentes encontrarán sugerencias para guiar a sus alumnos en la lectura de textos vinculados a otras asignaturas; se trabajará específicamente con textos que explican el movimiento de los cuerpos en el espacio. Éste es un tema que se encuentra en el primer bloque del programa de Ciencias II. El trabajo con este tipo de textos constituye una oportunidad para que los docentes de Ciencias y de Español establezcan vínculos entre los contenidos que trabajan, pues se trata de un tema que se abordará en las dos asignaturas durante el primer bimestre. Es indispensable considerar que, aunque se trata del mismo tema, el interés y los propósitos didácticos que se persiguen en cada asignatura son diferentes. El trabajo en Ciencias II tiene como finalidad que los alumnos conozcan cuál fue el aporte de Galileo Galilei a la ciencia y en particular a la comprensión de la naturaleza del movimiento. En Español, en cambio, se busca que los estudiantes aprendan a hacer una lectura cuidadosa de textos en los que se exponen temas de Ciencias; el propósito central del trabajo con este tipo de escritos es que comprendan cómo se organiza la información, qué tipo de lenguaje se utiliza, para qué se utilizan las definiciones y los ejemplos y cuál es la función que cumplen los diferentes recursos gráficos (ilustraciones y esquemas) que se utilizan para apoyar las explicaciones que se presentan.

De esta manera, el trabajo en ambas asignaturas se complementa. De hecho, en el programa de Ciencias se señala lo siguiente: *El estudio del tema es una oportunidad para fortalecer las habilidades de selección, comparación y registro de información de distintos textos científicos, desarrolladas en la asignatura de Español (Ciencias II. SEP, 2006: 77).*

Justificación de los textos empleados

Para el desarrollo de las actividades propuestas a continuación se han elegido textos que hablan sobre el movimiento de caída libre de los cuerpos. Casi todos ellos provienen de los Libros del Rincón, editados por la Secretaría de Educación Pública, y otros proceden de páginas electrónicas. Algunos serán leídos por todo el grupo y otros serán trabajados por equipo.

Los textos *El mundo en movimiento. Los cuatro elementos* permiten ubicar históricamente el problema de la explicación del movimiento de los cuerpos y el punto de vista de Aristóteles al respecto. Ambos fragmentos serán leídos por el maestro a todo el grupo. El texto *¿Qué es la caída libre de los cuerpos?* será entregado a cada equipo para que todos los alumnos tengan un punto de partida común para comprender este



concepto. Finalmente, los textos *La ciencia del movimiento según Galileo*, *Galileo Galilei* y *Caída libre de los cuerpos*, que serán trabajados por equipo, son materiales que permitirán ampliar la información sobre este fenómeno físico.

Organización del tiempo

Las actividades incluidas en la presente propuesta de intervención didáctica pueden realizarse en ocho sesiones de 50 a 60 minutos.

Presentación del proyecto a los alumnos

La práctica *Seleccionar, comparar y registrar información de distintos textos* tiene como propósito que los alumnos aprendan a leer textos que hablan sobre un mismo tema y puedan identificar las semejanzas y diferencias en el tratamiento que cada autor da a la información que presenta. Al mismo tiempo es una buena oportunidad para vincular el trabajo de la asignatura de Español a los contenidos de otras asignaturas.

Las actividades que se proponen en este material pueden presentarse a los alumnos como un trabajo que les permitirá comprender mejor los textos utilizados en otras asignaturas. Para iniciar, el docente puede explicar que, algunas veces, la lectura de textos que tratan temas científicos puede ser complicada, entre otras cosas porque se presentan definiciones que pueden ser nuevas para los alumnos y porque los textos tienen una organización particular.

Lo ideal es que el docente involucre a los alumnos en la selección de algún tema que sea de su interés. Sin embargo, en la propuesta que aquí se presenta ya se encuentra definido el tema y los textos han sido seleccionados con la finalidad de ejemplificar, detalladamente, el trabajo que se debe realizar con este tipo de textos.

El maestro puede explicar a sus alumnos que este año escolar, en la asignatura de Ciencias II, estudiarán algunos temas relacionados con el movimiento y con la descripción de algunos cambios en la naturaleza. Puede plantear a los alumnos algunas preguntas como:

- ¿Qué temas están estudiando en la asignatura de Ciencias II?
- ¿Qué textos han leído sobre el tema del movimiento de los cuerpos?
- ¿Saben quién fue Galileo Galilei?

Otra manera de involucrar a los alumnos puede ser leyendo un texto como *El mundo en movimiento* que se presenta más adelante.

En esta sección se incorporan las actividades tal como aparecen en los programas de estudios de Español 2006; cada una de ellas se acompaña de sugerencias de intervención que pretenden orientar y facilitar el trabajo docente. Las actividades que aparecen en el programa con una viñeta (•) aparecerán en este documento con números romanos: I, II, III...; las actividades señaladas con guión (-) se marcarán con incisos numerados: 1), 2), 3)... Por otra parte, los temas de reflexión indicados en el programa con viñeta (•) aparecerán, en esta propuesta de intervención, con letras mayúsculas: A, B, C...



Actividades

1. Elegir algún tema relacionado con el lenguaje o con los temas estudiados en otras asignaturas

En términos ideales, lo mejor sería que los alumnos eligieran un tema que resulte interesante para ellos. Sin embargo, para poder ejemplificar con claridad las actividades de esta propuesta de intervención docente hemos elegido un tema y seleccionado algunos textos para desarrollar el trabajo. Como ya hemos señalado, el trabajo que se plantea aquí está vinculado a un tema incluido en el programa de Ciencias del segundo bloque: *Las fuerzas. La explicación de los cambios*, que es el que coincide, en el mismo bloque, con la práctica: *Seleccionar, comparar y registrar información de distintos textos*, del programa de Español de segundo.

Para iniciar el trabajo puede explicar a todo el grupo que leerán diferentes textos relacionados con un tema que estudiarán en su clase de Ciencias: el movimiento. Como introducción lea, en voz alta, el siguiente texto que está en uno de los Libros del Rincón que se llama *Fuerza y movimiento*.

El mundo en movimiento

En el mundo que nos rodea nada está quieto. Por las calles de las ciudades se mueven coches y camiones. Los aviones surcan los cielos por encima de los campos. Por supuesto, todas estas máquinas son movidas por motores. Los motores son máquinas complejas que producen la fuerza necesaria, tirar o empujar, para mover un vehículo. Pero, ¿de dónde sacan las máquinas su poder? ¿Cómo producen las fuerzas el movimiento? ¿Cómo se producen algunos fenómenos naturales? ¿Por qué los vientos soplan y los ríos fluyen? ¿Por qué el Sol y la Luna se mueven? ¿Son todos los objetos empujados o impulsados por fuerzas? Estas preguntas han sido formuladas durante miles de años. Filósofos de la antigua Grecia, como Aristóteles, creyeron tener la respuesta; pero estudios posteriores probaron que estaban equivocados. A través de los siglos, científicos como Galileo, Newton y Einstein investigaron el mundo y descubrieron que es más maravilloso y enigmático de lo que Aristóteles imaginó.

Lafferty, P. (2002). *Fuerza y movimiento*. México: SEP / Fernández Editores, p. 6 (Biblioteca de la Ciencia Ilustrada, vol. 3, Libros del Rincón).

- Una vez que haya leído el texto, pregunte a los alumnos si habían escuchado hablar de Galileo, Newton o Einstein y pida que comenten lo



que conocen acerca del trabajo de estos científicos. En caso de que no tengan ningún antecedente, comente que van a revisar algunos textos en los que se habla de sus aportaciones a la ciencia.

- Pregunten qué es lo que saben sobre el movimiento de los cuerpos y permita que compartan sus ideas con sus compañeros.
- Explique que entre los libros de la Biblioteca del Aula podrán encontrar material que les ayude a conocer más sobre el tema. Señale que, en el mismo libro (*Fuerza y movimiento*) en el que se encuentra el texto anterior, también está un texto donde se explica cuál era la idea que el filósofo griego Aristóteles tenía sobre la materia y el movimiento. Si puede localizar el libro en su escuela, llévelo al salón para trabajar con los alumnos. Lea en voz alta el siguiente texto:

Los cuatro elementos

Aristóteles nació en Grecia (384 a. de C.-322 a. de C.), estudió con Platón y fue maestro de Alejandro Magno. Estudiando la naturaleza, concluyó que hay 4 formas básicas de materia llamadas elementos: la tierra sólida, el agua líquida, el aire gaseoso y el fuego ardiente. Creía que si se dejaban a los elementos libres, irían por sí mismos a sus lugares naturales: las burbujas irían al aire a través del agua, el fuego se elevaría a través del aire, la tierra se hundiría a través del agua. Los elementos, en su esfuerzo por alcanzar sus lugares de origen, producirían las fuerzas. El fuego y el aire, luchando por elevarse a través de la tierra, causarían los terremotos y los volcanes.

Lafferty, P. (2002). *Fuerza y movimiento*. México: SEP / Fernández Editores, p. 6 (Biblioteca de la Ciencia Ilustrada, vol. 3, Libros del Rincón).

- Después de leer el texto copie en el pizarrón el paréntesis que se encuentra después del nombre de Aristóteles (384 a. de C.-322 a. de C.) y explique a sus alumnos que esos datos permiten saber la fecha de nacimiento del filósofo. Aproveche para indicarles que las abreviaturas *a. de C.* significan *antes de Cristo*.
- Pregunte a los alumnos cuál es su opinión acerca de lo que plantea Aristóteles. Lo más importante es que identifiquen que en el texto se mencionan dos aspectos muy importantes: las cuatro formas básicas de la materia que identifica Aristóteles y la razón por la que él considera que esos elementos se mueven. Pregunte si creen que la materia se mueve por las razones que propone Aristóteles. Hágales ver que son ideas que se plantearon hace mucho tiempo, más de trescientos años antes de Cristo.
- Pregunte si tienen dudas sobre la información que se presenta en el texto y ayúdelos a aclararlas.



II. Buscar información sobre el tema

1) Elaborar y clasificar preguntas a partir de un tema y sus subtemas

- Lean las siguientes preguntas sobre el movimiento que se encuentran en el texto anterior:
 - ¿Cómo producen las fuerzas el movimiento?
 - ¿Cómo se producen algunos fenómenos naturales?
 - ¿Por qué los vientos soplan y los ríos fluyen?
 - ¿Por qué el Sol y la Luna se mueven?
 - ¿Son todos los objetos empujados o impulsados por fuerzas?
- Comente con sus alumnos si tienen alguna idea sobre posibles respuestas.
- Pida que piensen en otras preguntas sobre temas relacionados con el movimiento que quisieran conocer. Usted puede sugerir algunas, como por ejemplo:
 - ¿Por qué caen los cuerpos hacia la tierra?
 - ¿Qué es lo que hace que algunos cuerpos se muevan más rápido que otros?
- Ordenen las preguntas por subtemas, por ejemplo, *el origen del movimiento, la velocidad*. Conserve la lista porque la revisarán más adelante, cuando hayan leído diferentes textos que hablen sobre el movimiento.

2) Revisar materiales impresos, multimedia o páginas electrónicas, y seleccionar los que consideren pertinentes como fuentes de información

- Pida a sus alumnos que revisen los materiales que se encuentran en la Biblioteca de Aula o en la Biblioteca Escolar para localizar textos que estén relacionados con el tema del movimiento. También pueden consultar sus libros de texto de Ciencias II.
- Si es posible, lleve a sus alumnos a la sala de medios de la escuela para que, con la orientación del responsable, localicen y exploren algunas páginas en las que puedan encontrar información sobre el movimiento y específicamente sobre la caída de los cuerpos. No olvide que para realizar esta actividad debe usted:
 - Apartar la sala de medios.
 - Verificar disponibilidad y funcionamiento de las computadoras: comprobar que hay acceso a internet.
 - Hacer un listado de direcciones de páginas en las que pueden encontrar información.
 - En su caso, tomar acuerdos con el responsable de la sala de medios.
- Si no existe sala de medios o no hay personas encargadas de ese espacio, pero usted dispone de computadora conectada a internet en su salón, ayude a sus alumnos a buscar información.
- Si tienen oportunidad de asistir a la sala de medios o tienen computadoras disponibles en el salón de clases, pueden utilizar palabras claves como: *Galileo Galilei, caída libre de los cuerpos, mecánica*



nica o movimiento acelerado rectilíneo para encontrar páginas de información a través de algún buscador de internet.

3) Utilizar los títulos y subtítulos del texto, las palabras relevantes, las ilustraciones, gráficas, tablas y notas como claves para localizar la información rápidamente

- Una vez que hayan localizado diferentes materiales sobre el tema, pida a sus alumnos que lean los títulos de los libros para ver si alguno está relacionado con el tema del movimiento o con fundamentos de física.
- Cuando localicen libros que posiblemente tengan relación con el tema que están buscando, sugiera que revisen el índice para verificar si hay algún apartado del libro en el que se hable del movimiento. También pueden hojear los libros para ver si los títulos y subtítulos de los diferentes apartados o las ilustraciones los ayudan a identificar los temas que se presentan en cada libro o en cada sección del mismo.

4) Revisar las preguntas que plantearon originalmente y hacer las modificaciones necesarias en función del conocimiento adquirido durante la lectura

Lea las preguntas que escribieron originalmente y pregunte a sus alumnos si pueden contestarlas a partir de lo que han aprendido.

III. Seleccionar y leer los textos pertinentes al tema elegido

Para poder ejemplificar con claridad el tipo de trabajo que puede hacerse con textos de divulgación científica, las actividades que se proponen a continuación se articulan a partir de los textos que se encuentran en los Anexos. Las sugerencias que se hacen son específicas para esos materiales, pero usted puede trabajar de manera similar con otros textos seleccionados por sus alumnos. Es importante que los ayude a darse cuenta de que, aunque todos los textos hablan del mismo tema, no todos presentan la información de la misma manera. Por ejemplo, en algún caso se refieren al experimento de los objetos arrojados desde la torre de Pisa como un hecho y en otro se pone en duda al decir que se trata de *historias populares*. Los estudiantes deben aprender que eso es parte de las características de los textos que circulan.

1) Reconstruir la estructura temática de un texto leído

- Organice a los alumnos por equipos para que revisen un texto sobre el tema de la caída libre de los cuerpos. Puede organizar tantos equipos como sea necesario, dependiendo del tamaño de su grupo. Es recomendable que no haya más de cinco alumnos en cada equipo. En primer lugar todos los alumnos revisarán un mismo texto para tener una referencia común so-



bre el tema. Posteriormente cada equipo revisará diferentes materiales.

- Entregue a cada alumno una copia del texto *¿Qué es la caída libre de los cuerpos?* que se encuentra en los Anexos. La lectura puede realizarse individualmente o en equipos. Si lo hacen en subgrupos, entonces cada miembro del equipo deberá leer una parte del artículo, mientras los restantes siguen la lectura en silencio en su propio material.
- Explique que, en caso de tener dificultades con la comprensión de algunas partes, las marquen para poder comentarlas con todo el grupo más adelante.
- Después de haber leído el texto, cada equipo deberá responder, en sus cuadernos, las siguientes preguntas:
 - ¿Cuál es el tema del texto?
 - ¿Cuál era la hipótesis de Galileo Galilei con respecto a la caída libre de los cuerpos?
 - ¿Galileo está de acuerdo con Aristóteles? ¿Por qué?
 - ¿Por qué necesitaba Galileo crear vacío para probar su hipótesis?, ¿en qué fecha se inventó el instrumento necesario para hacerlo?, ¿por qué Galileo no lo utilizó?
 - En el texto se describen dos experimentos que ayudan a comprender qué es la caída libre de los cuerpos y cuál era la idea de Galileo al respecto. ¿Cuáles son?
 - ¿A qué se llama, en física, *caída libre de los cuerpos*?
- Pida que localicen en el texto las palabras que están impresas con letra más oscura o cursiva (*caída libre, aceleración, bombas de vacío, trayectoria rectilínea y movimiento uniforme acelerado*); pida que hagan una lista en su cuaderno y traten de definir las. Pueden volver a leer los fragmentos en los que se encuentran para ver si pueden inferir su significado. Pida que lean en voz alta las ideas que anotaron.
- Explique que esas palabras son términos técnicos y que están impresas con letra cursiva para indicar que sus definiciones se incluyen en un glosario.
- Entregue una copia del glosario que se encuentra en los Anexos a cada equipo y comente que, al igual que en los diccionarios, ahí encontrarán las palabras organizadas alfabéticamente. Explique que los glosarios son un anexo que se puede encontrar al final de algunos textos o libros. En ellos se definen las palabras técnicas utilizadas en dicho texto. Pida que busque las palabras que anotaron en sus cuadernos y comenten si las definiciones corresponden o tienen semejanza con las ideas que ellos habían pensado.
- Si hay algunas otras palabras que no comprendan y cuyo significado no pueda ser comprendido tomando en cuenta el contexto en el que aparecen, pueden buscarlas en el diccionario.
- Entre todos comenten los fragmentos difíciles que identificaron en la primera lectura del texto. Vuelvan a leer esos fragmentos y coméntenlos para ver si entre todos pueden aclarar el contenido. Si hay partes que todavía no comprenden explique que más ade-



lante leerán otros textos sobre el mismo tema que los ayudarán a comprender las ideas que son nuevas para ellos.

- Elabore, junto con sus alumnos, una lista de las ideas que se presentan en el texto. Puede escribirlas en el pizarrón. Pregunte a los alumnos sobre qué trata el texto y vaya escribiendo en el pizarrón las ideas que ellos identifiquen.
- Uno de los dos experimentos descritos puede ser realizado con facilidad en el salón de clases. ¿Cuál de ellos? y ¿por qué? Como el experimento es muy sencillo pueden hacerlo para comprender mejor la idea de Galileo de que todos los cuerpos caen a la misma velocidad, sin importar su peso, siempre y cuando no interfiera la resistencia del aire. Esto les ayudará a comprender mejor el contenido de los otros textos que revisarán.
- Vuelvan a leer el texto para ver si ahora es más claro el contenido.
- En equipos, revisen las respuestas que propusieron a las preguntas:
 - ¿Cuál es el tema del texto?
 - ¿Cuál era la hipótesis de Galileo Galilei con respecto a la caída libre de los cuerpos?
 - ¿Galileo está de acuerdo con Aristóteles? ¿Por qué?
 - ¿Por qué necesitaba Galileo crear vacío para probar su hipótesis?, ¿en qué fecha se inventó el instrumento necesario para hacerlo?, ¿por qué Galileo no lo utilizó?
 - En el texto se describen dos experimentos que ayudan a comprender qué es la caída libre de los cuerpos y cuál era la idea de Galileo al respecto. ¿Cuáles son?
 - ¿A qué se llama, en física, *caída libre de los cuerpos*?
- Pida a cada equipo que lea, en voz alta, el resultado de su trabajo para que todos puedan comparar las semejanzas y diferencias con lo que hicieron. Es importante que todas las respuestas de los alumnos sean justificadas. Ellos deben mostrar en qué parte del texto se dice lo que afirman o a partir de qué lo infieren.

2) *Sostener, modificar o rechazar las propias interpretaciones en función del sentido que se va construyendo*

- En los Anexos encontrará lo siguiente: texto 1, texto 2 o texto 3. Fotocópielos y entregue uno a cada equipo. Dependiendo del número de grupos, es posible que dos o más equipos reciban el mismo texto.
- Pida que uno de los integrantes del equipo lea el texto en voz alta para sus compañeros. Si puede, entregue copias a todos los integrantes para que puedan seguir, en silencio, la lectura que haga su compañero.
- Cuando todos los equipos hayan terminado de leer el texto que les tocó, pregunte a sus alumnos si sus ideas sobre la caída de los cuerpos son las mismas que tenían antes de haber leído el texto o si aprendieron cosas nuevas.
- Pida a todos los equipos que hagan una lista de las ideas nuevas que encontraron en el texto que les tocó.



3) Releer y comentar los pasajes que resulten difíciles

- Pida a sus alumnos que señalen cuáles son las partes que no entienden de los textos o los fragmentos que les resultaron particularmente difíciles.
- Pida que cada equipo lea alguna de esas partes y traten de identificar cuál es la dificultad para poder resolverla:
 - Cuando la dificultad esté relacionada con la presencia de palabras que desconocen, puede hacer lo siguiente:
 - Pregunte si hay alguien que conozca el significado de esa palabra.
 - Si nadie puede contestar, ayúdelos a buscar esas palabras en el glosario. Explique que cuando se busca un término compuesto de más de una palabra, como puede ser *teoría heliocéntrica*, es posible que no lo encuentren en la *T* de *teoría*, en ese caso deberán buscarlo en la *H*, de *heliocéntrica*.
 - Si la palabra no está en el glosario, pueden tratar de comprender su significado a partir del contexto en que se encuentra. Si no pueden inferir el significado, pueden buscar la palabra en un diccionario; cuando las definiciones resulten muy difíciles, ayúdelos a comprenderlas.
 - Cuando la dificultad esté relacionada con conceptos nuevos para ellos, puede hacer lo siguiente:
 - Pregunte al resto del grupo si sus textos tienen explicaciones o ejemplos que ayuden a sus compañeros a comprender esos conceptos nuevos y pida que compartan esa información con el resto del grupo.
 - Busque información que amplíe las explicaciones o los ejemplos en la Biblioteca del Aula o en la Biblioteca Escolar.
 - En cualquiera de los casos anteriores, también pueden pedir la colaboración del maestro de Ciencias para que amplíe la información o ayude a comprender esos nuevos conceptos.
- Pida a los alumnos que compartan los términos nuevos que aprendieron, algunos pueden ser los que encontraron en cursivas y buscaron en el glosario.
- Lean nuevamente las partes que resultaron difíciles para ver si en esta nueva lectura resultan más claras.

4) Identificar sucesos principales y paralelos en textos históricos o de temas sociales

- Para ampliar lo que han aprendido en los textos, los alumnos pueden buscar más información en otros materiales impresos o electrónicos. Esto les ayudará a comprender por qué las ideas de Galileo fueron tan importantes en su época; también comprenderán por qué la Iglesia reaccionó de esa manera.



5) Comparar los puntos de vista sobre un mismo tema en diversos textos

Las siguientes actividades permitirán a los alumnos trabajar los siguientes contenidos de reflexión:

A. Modos de plantear y explicar las ideas en diferentes textos

B. Recursos que se utilizan para desarrollar las ideas en los párrafos (ejemplificaciones, repeticiones, explicaciones o paráfrasis)

- Escriba en el pizarrón las siguientes preguntas para que las contesten de manera grupal.
 - ¿Por qué se considera que Galileo Galilei fue uno de los primeros científicos?
 - ¿Qué ocurrió en la torre de Pisa? y ¿Por qué se considera tan importante ese evento en las ideas de Galileo?
- Para contestar cada pregunta pida a los alumnos que localicen la parte del texto en la que fundamentan su respuesta a la pregunta.
- Ayude a sus alumnos a observar cómo en los textos revisados por los equipos se hace esta valoración de Galileo Galilei de diferentes maneras:

Texto 1

La ciencia del movimiento según Galileo

Su creencia en la importancia de los experimentos hace de Galileo uno de los primeros científicos.

Texto 2

Galileo Galilei

A Galileo se le considera el padre de la ciencia moderna porque fue el primero en utilizar sistemáticamente las observaciones experimentales para obtener conclusiones.

Texto 3

Caída libre de los cuerpos

Fue Galileo Galilei (1564-1642) quien finalmente abrió el camino al desarrollo de la verdadera ciencia, realizando importantes avances en astronomía, óptica y mecánica. Él fue el principal científico del siglo XVI y recurrió a los experimentos para descubrir la verdad y proclamar públicamente que la autoridad de Aristóteles al respecto debía ponerse en tela de juicio.



- Ayúdelos a observar que la forma en que se presenta la información puede marcar diferencias importantes al hablar de un mismo hecho. Llame la atención de los alumnos sobre las palabras que están en cursivas en cada texto y comenten cuáles son las diferencias.

Texto 1

La ciencia del movimiento según Galileo

De acuerdo con las historias populares, Galileo lanzó dos pesos desde arriba de la inclinada torre de Pisa para probar sus ideas acerca de la caída de los cuerpos.

Texto 2

Galileo Galilei

Respecto a la caída libre de los cuerpos, Galileo hizo varios experimentos con planos inclinados. *Desde la torre de Pisa dejaba caer objetos para demostrar al mundo* que, en efecto, cuerpos con distintos pesos llegan al suelo al mismo tiempo.

Texto 3

Caída libre de los cuerpos

Galileo dejó caer objetos de diferentes pesos desde lo alto de la torre inclinada de Pisa y comparó sus caídas. En una ocasión, Galileo supuestamente reunió una gran multitud para que atestiguará la caída de un objeto ligero y uno pesado desde lo alto de la torre. Se dice que muchos observadores de esta demostración, quienes vieron a los objetos tocar el suelo juntos, se burlaron del joven Galileo y continuaron afianzados a sus enseñanzas aristotélicas.

C. Expresiones y nexos que ordenan la información dentro del texto o encadenan argumentos (pero, aunque, sin embargo, aun, a pesar de...)

La lectura detallada de los textos puede contribuir a que los alumnos comprendan mejor el uso de expresiones como: *pero, aunque, sin embargo, aun, a pesar de...*

- Comparen la forma en que se plantea el tema de las limitaciones técnicas y la forma en que Galileo las resolvió.



Texto: *¿Qué es la caída libre de los cuerpos?*

Fue el célebre italiano Galileo Galilei (1564-1642) quien rebatió las ideas de Aristóteles al afirmar que, en ausencia de resistencia del aire, todos los objetos caen con una misma *aceleración* uniforme. *Pero* Galileo no disponía de medios para crear un vacío en el que pudiera poner a prueba sus hipótesis. Las primeras máquinas neumáticas capaces de hacer vacío, también llamadas *bombas de vacío*, se inventaron después, hacia el año 1650.

Galileo tampoco disponía de relojes suficientemente exactos que le permitieran medir tiempos muy cortos. *Sin embargo*, ingeniosamente probó su hipótesis usando planos inclinados, con lo que conseguía un movimiento más lento, el que podía medir con los rudimentarios relojes de su época. Al incrementar de manera gradual la pendiente del plano obtuvo conclusiones acerca de objetos que caían libremente.

Texto 2

Parte del mérito de Galileo radica en que sus aparatos de medición, eran bastante rudimentarios; *sin embargo*, pudo hacer mediciones suficientemente precisas que le permitieron obtener conclusiones correctas.

- Ayúdelos a darse cuenta de que, aunque en ambos textos se reconocen las limitaciones tecnológicas de la época en la que vivió Galileo, en ambos casos se reconoce que este científico logró resolverlas. Llame la atención de sus alumnos hacia el uso de expresiones como *pero* y *sin embargo* para expresar estas ideas.
- Pida que busque expresiones como ésta y otras como: *aunque*, *aun*, *a pesar de...* en sus textos. Solicite que lean a sus compañeros los fragmentos donde localizaron estas expresiones, para que observen cómo se utilizan. Más adelante, cuando escriban sus propios textos, podrán utilizar estos nexos apropiadamente.

6) Comparar los contenidos de los materiales a partir de las definiciones, los ejemplos, las ilustraciones y las gráficas con el fin de evaluar la calidad y actualidad de la información

- Para analizar las diferencias en la forma de presentar la información en los diferentes textos, dibuje un cuadro como el siguiente en el pizarrón y pida a sus alumnos que lo ayuden a completarlo. De esta manera será más sencillo comparar las ideas que se incluyen en cada texto.



Información que se presenta sobre:	Texto leído por todos <i>¿Qué es la caída libre de los cuerpos?</i>	Texto 1 <i>La ciencia del movimiento según Galileo</i>	Texto 2 <i>Galileo Galilei</i>	Texto 3
¿Qué dice Galileo sobre la caída libre de los cuerpos?				
¿Por qué fue juzgado?				
Instrumentos que se inventaron o construyeron inspirados o diseñados por Galileo				
Contribuciones de Galileo				
La invención del telescopio				

Al final de los Anexos podrá encontrar el cuadro con la información completa. Si los alumnos no pueden localizar todos los datos que se requieren para completar el cuadro, usted puede ayudarlos a identificarlos o a darse cuenta de que en su texto no se menciona nada al respecto.

Las definiciones usadas en los textos

- Pida a sus alumnos que identifiquen las definiciones que están en sus textos. Explique que generalmente las definiciones se introducen con expresiones como las siguientes:

Se denomina...

Esto es lo que *se llama...*

Se llama fuerza de gravedad a...

la fuerza de gravedad *es...*

... significa...

Estas expresiones pueden estar antes o después de la definición, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

Glosario

Se denomina movimiento rectilíneo aquél cuya trayectoria es una línea recta.



Texto: *¿Qué es la caída libre de los cuerpos?*

Al soltar un cuerpo desde cierta altura, cae hacia el suelo en forma vertical siguiendo una trayectoria rectilínea. Al lanzar un cuerpo verticalmente hacia arriba, sube perdiendo rapidez hasta que alcanza una altura máxima, en donde se detiene instantáneamente para empezar a bajar ganando rapidez hasta llegar al piso. También en este caso la trayectoria es rectilínea, a no ser que lo hayamos lanzado mal o que el viento lo desvíe. Estos movimientos *son* parte de lo que en física *se llama* caída libre.

Texto 3

La caída libre *es* un movimiento de *aceleración* constante.

A veces únicamente se presenta el término que se definirá seguido de la definición. En ocasiones el término que se define está seguido de dos puntos (:), pero otras veces no.

Glosario

Mecánica

Es la rama de la física que estudia el movimiento de los cuerpos, y su evolución en el tiempo, bajo la acción de fuerzas.

- Ayúdelos a comparar las definiciones de los diferentes textos. Pida que las localicen. Puede escribirlas en el pizarrón y comparar si dicen lo mismo con diferentes palabras o si hay alguna más clara o con más información. Pregunte cuál de ellas les resulta más fácil de comprender.
- Pida que revisen las definiciones que se encuentran en el glosario que les entregó y observen cómo están redactadas.
- Ayúdelos a identificar explicaciones que se presentan a través de expresiones como *es decir...*

Los ejemplos usados en los textos

- Comparen los experimentos que se mencionan en cada texto para ejemplificar la caída libre.



¿Qué es la caída libre de los cuerpos?

Para entender el concepto de caída libre de los cuerpos, veremos el siguiente ejemplo: *Si dejamos caer una pelota de hule macizo y una hoja de papel, al mismo tiempo y de la misma altura, observaremos que la pelota llega primero al suelo. Pero, si arrugamos la hoja de papel y realizamos de nuevo el experimento observaremos que los tiempos de caída son casi iguales.*

En el año 1971, en la misión Apolo 15, el comandante David R. Scott, inspirado en las ideas de Galileo Galilei sobre la caída libre de los cuerpos, realizó un experimento en la Luna, donde no existe atmósfera. *Soltó simultáneamente y desde una misma altura un martillo y una pluma; ambos objetos hicieron contacto con la superficie lunar al mismo tiempo.*

Texto 1

La ciencia del movimiento según Galileo

De acuerdo con las historias populares, Galileo *lanzó dos pesos desde arriba de la inclinada torre de Pisa para probar sus ideas acerca de la caída de los cuerpos.* Aristóteles creía que el peso mayor alcanzaría antes el suelo, pero Galileo demostró que dos pesos llegan al suelo prácticamente al mismo tiempo.

Texto 2

Galileo Galilei

Esto se ha comprobado en épocas muy recientes con los viajes a la Luna, donde no hay atmósfera, y utilizando las *bombas de vacío.* *Cuando no hay aire, caen al mismo tiempo una pluma de ave y un pedazo de plomo.*

Entre todos comenten lo siguiente:

- ¿Cuál de los ejemplos les aclara mejor la idea de la caída libre de los cuerpos?
- ¿Cualquier persona puede realizar esos experimentos?, ¿por qué?

7) Intercambiar diferentes interpretaciones y opiniones sobre los textos

- Comenten lo siguiente:
 - Además de explicar la caída libre de los cuerpos, ¿qué otras aportaciones hizo Galileo a la ciencia?
 - ¿Por qué es importante conocer en qué época vivió un científico, en este caso Galileo, y las cosas que ocurrían en esa época en otros lugares?



- ¿Qué instrumentos eran necesarios para probar las hipótesis de Galileo?
- ¿Qué instrumentos existían en la época de Galileo Galilei para medir el tiempo y cuáles se inventaron después?
- ¿Cuándo nació y cuándo murió? ¿Cómo lo saben?
- ¿Galileo pudo haber pensado las cosas que pensó si hubiera vivido en otra época y en otro lugar?, ¿por qué?
- Después de haber leído los textos y de haber comparado la información que se presenta en cada uno de ellos, pida a los alumnos que compartan sus opiniones sobre los datos que incluyen, la manera en que los presentan y el interés que pueden despertar en el lector.
- Es posible que consideren que algún texto es mejor que otro o simplemente que se trata de materiales complementarios. En cualquier caso, lo importante es que sean capaces de explicar su punto de vista y de justificar su opinión.

8) Ampliar la búsqueda de información siguiendo las referencias cruzadas y bibliográficas

- Ayude a sus alumnos a identificar la bibliografía de la que proceden los textos que utilizaron. Al final de cada uno de ellos, con letra más pequeña, se anota la fuente de la que provienen los fragmentos que leyeron.
 - Si tienen esos libros en los acervos de la escuela, pueden leer más sobre el tema.
 - Si tienen conectividad a internet, pueden consultar las páginas que están referidas.
- Si el trabajo ha resultado de interés para los alumnos y quieren conocer más sobre el tema pueden buscar más información en Encarta o en algún otro recurso electrónico. También pueden consultar a través de internet Wikipedia (<http://es.wikipedia.org/wiki/>) o páginas electrónicas como: http://www.her.itesm.mx/academia/profesional/cursos/fisica_2000/Fisica1/F%C3%ADsica/ftema3_cl.html
 - Para acceder a más información en internet, pueden hacer uso de algún buscador electrónico (Google, Yahoo, etcétera). Lo único que deben hacer es teclear palabras como: *Galileo Galilei*, *caída libre de los cuerpos*, *mecánica*, *movimiento acelerado rectilíneo* o alguna otra relacionada con alguno de los temas sobre el que deseen más información.
- Además pueden buscar en los acervos de la Biblioteca de Aula o la Biblioteca Escolar.
- Después de revisar los materiales que localicen, los alumnos pueden:
 - Tomar notas para elaborar posteriormente un texto en el que integren la información que encontraron.
 - Registrar nombre del autor, título del material consultado, lugar de edición, editorial y año de publicación en cada una de las fichas.



IV. Escribir un texto sobre el tema investigado y exponer el tema en el salón

- Una manera de integrar el conocimiento adquirido sobre un tema es escribir un texto con la información nueva que se descubrió durante la interpretación de distintos textos. Este escrito puede ser elaborado en equipo.
- Cada equipo puede hacer una lista de las ideas que quiere incluir en su texto.
- El maestro puede revisar estas listas y ayudar a los alumnos a ordenar las ideas, que puede ser por temas y subtemas. También puede organizar el texto en dos apartados, *lo que sabíamos del tema* y *lo que aprendimos del tema*.
- Si necesitan incluir en sus textos algunas definiciones tal como aparecen en los textos leídos, pueden copiarlas siempre y cuando señalen en dónde obtuvieron esa información; lo mismo ocurre con otros fragmentos de los textos que leyeron. Para que las personas que lean posteriormente los textos escritos por los alumnos sepan que esa definición no fue elaborada por ellos, sino que proviene de otro texto, es necesario que la escriban entre comillas y que pongan, en un pie de página, la referencia bibliográfica del material del que la copiaron. Esta referencia debe incluir: nombre del autor, título del material consultado, lugar de edición, editorial y año de publicación del libro. Si se trata de una página de internet, es necesario incluir la dirección electrónica completa. De esta manera las personas que lean los textos que escribieron los alumnos podrán consultar los mismos materiales que ellos.

V. Revisar el texto y consultar manuales de gramática, puntuación y ortografía (impresos o electrónicos) para resolver dudas

- Para revisar el texto elaborado se sugiere que los equipos intercambien el texto que escribieron.
- Pida a los alumnos que lean el texto escrito por sus compañeros y que marquen las partes que no entienden muy bien.
- Pueden consultar con sus compañeros qué es lo que quisieron decir; cuando lo tengan claro, pueden hacer sugerencias para que lo escriban de manera más clara.
- Si tienen dudas acerca de cuál es la mejor manera de poner por escrito algunas ideas, pueden consultar al maestro; también pueden consultar manuales de gramática, puntuación y ortografía (impresos o electrónicos) para resolver dudas.

VI. Escribir la versión final y hacer una copia para la biblioteca del salón o de la escuela

- Siempre resulta de interés compartir los textos elaborados por el grupo con alumnos de grupos diferentes. Es por ello que se sugiere que al terminar la versión final del texto elaborado conser-



ven una copia en la biblioteca del salón. Además de enriquecer el acervo del aula, otros alumnos tendrán la oportunidad de conocer su punto de vista sobre el tema.

5. RECOMENDACIONES DE EVALUACIÓN

Para evaluar el trabajo que los alumnos realizaron durante las actividades propuestas, se pueden tomar en consideración los criterios que se presentan a continuación. Más que responder con un sí o un no, usted puede valorar en qué medida cumplieron con lo que se enuncia:

- La lista de preguntas que plantearon al inicio del trabajo expresa sus inquietudes sobre el tema de investigación y está organizada de manera coherente, en temas y subtemas.
- Realizaron una búsqueda eficiente de información en distintos materiales.
 - Tomaron en cuenta los componentes gráficos de los textos y las palabras relevantes para agilizar la búsqueda.
 - Evaluaron la calidad y actualidad de los textos, comparando algunos de sus elementos gráficos y de contenido.
- Compartieron y contrastaron sus interpretaciones.
 - Hicieron referencia al contenido general del texto o el de pasajes específicos para sostener sus interpretaciones.
 - Explicaron el sentido de pasajes específicos.
- Pudieron identificar semejanzas y diferencias entre los textos que leyeron:
 - Describieron las diferentes formas en que se presenta la información.
 - Establecieron conclusiones sobre los puntos de vista manifestados en los textos.

6. BIBLIOGRAFÍA

Secretaría de Educación Pública (2006). *Educación Básica. Secundaria. Ciencias. Programas de estudio 2006*. México: SEP.

Lafferty, P. (2002). *Fuerza y movimiento*. Trad. Sara Román Navarro. México: SEP / Fernández Editores (Libros del Rincón, vol. 3, Biblioteca de la Ciencia Ilustrada).

Noreña Villarías, F. y J. Tonda Mazón (2002). *El movimiento*. México: SEP / Santillana (Biblioteca Juvenil Ilustrada).

Ligas sugeridas:

Página del Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y Tecnología del Gobierno de Venezuela: <http://www.rena.edu.ve/cuartaEtapa/fisica/Tema1b.html>

http://www.her.itesm.mx/academia/profesional/cursos/fisica_2000/Fisica1/F%C3%ADsica/ftema3_cl.html



ANEXO

¿Qué es la caída libre de los cuerpos?

Hasta el siglo XVI se aceptaban las enseñanzas del gran sabio de la Antigüedad, Aristóteles, para explicar la caída libre de los cuerpos. Aristóteles sostenía que los objetos pesados caen más rápido que los ligeros.

La *caída libre* de los cuerpos fue estudiada, durante mucho tiempo, por diferentes pensadores. A través de sus investigaciones todos ellos buscaban identificar las causas de esta caída. Algunos de ellos fueron: Leonardo da Vinci, Nicolás Copérnico, Galileo Galilei e Isaac Newton.

Fue el célebre italiano Galileo Galilei (1564-1642) quien rebatió las ideas de Aristóteles al afirmar que, en ausencia de resistencia del aire, todos los objetos caen con una misma *aceleración* uniforme. Pero Galileo no disponía de medios para crear un vacío en el que pudiera poner a prueba sus hipótesis. Las primeras máquinas neumáticas capaces de hacer vacío, también llamadas *bombas de vacío*, se inventaron después, hacia el año 1650.

Galileo tampoco disponía de relojes suficientemente exactos que le permitieran medir tiempos muy cortos. Sin embargo, ingeniosamente probó su hipótesis usando planos inclinados, con lo que conseguía un movimiento más lento, el que podía medir con los rudimentarios relojes de su época. Al incrementar de manera gradual la pendiente del plano obtuvo conclusiones acerca de objetos que caían libremente.

Para entender el concepto de caída libre de los cuerpos, veremos el siguiente ejemplo: Si dejamos caer una pelota de hule macizo y una hoja de papel, al mismo tiempo y de la misma altura, observaremos que la pelota llega primero al suelo. Esto es así porque el aire opone resistencia a la caída de la hoja, pero si arrugamos la hoja de papel y realizamos de nuevo el experimento observaremos que los tiempos de caída de los dos objetos son casi iguales.

En el año 1971, en la misión Apolo 15, el comandante David R. Scott, inspirado en las ideas de Galileo Galilei sobre la caída libre de los cuerpos, realizó un experimento en la Luna, donde no existe atmósfera y por lo tanto no existe resistencia del aire. Soltó simultáneamente y desde una misma altura un martillo y una pluma; ambos objetos hicieron contacto con la superficie lunar al mismo tiempo.

Cuando se emplea el término *caída libre* se incluye tanto el soltar como el lanzar hacia arriba o hacia abajo un objeto. De acuerdo con Galileo, "al soltar un cuerpo desde cierta altura, cae hacia el suelo en forma vertical siguiendo una *trayectoria rectilínea*. Al lanzar un cuerpo verticalmente hacia arriba, sube perdiendo rapidez hasta que alcanza una altura máxima, en donde se detiene instantáneamente para empezar a bajar ganando rapidez hasta llegar al piso. También en este caso la trayectoria es rectilínea, a no ser que



lo hayamos lanzado mal o que el viento lo desvíe. Estos movimientos son parte de lo que en física se llama caída libre.

La caída libre se debe a la fuerza de gravedad que la Tierra ejerce sobre todos los cuerpos, atrayéndolos hacia su centro. Esta fuerza hace que un cuerpo que va cayendo adquiera cada vez más velocidad; también es responsable de que un cuerpo lanzado hacia arriba se vaya frenando hasta detenerse para inmediatamente caer hacia el piso en forma acelerada.

Mediante experimentos puede demostrarse que un cuerpo al caer va aumentando su velocidad uniformemente, es decir, aumenta lo mismo cada segundo que pasa. De igual modo, la velocidad de un cuerpo que ha sido lanzado verticalmente hacia arriba disminuye cada segundo en la misma cantidad, es decir uniformemente.¹

Leyes fundamentales de la caída libre:

- a) Todo cuerpo que cae libremente tiene una trayectoria vertical.
- b) La caída de los cuerpos es un *movimiento uniformemente acelerado*.
- c) Todos los cuerpos caen con la misma aceleración.”²

Adaptación del texto publicado en: <http://jfinternacional.com/mf/caida-libre.html>

¹ Noreña Villarias, F. y J. Tonda Mazón (2002). *El movimiento*. México: SEP/Santillana, p. 28.

² <http://www.rena.edu.ve/cuartaEtapa/fisica/Tema1c.html>



Texto 1

La ciencia del movimiento según Galileo

La ciencia progresó muy poco en los 1 500 años posteriores a Arquímedes. Sin embargo, poco a poco, aparecieron nuevas ideas, particularmente durante el Renacimiento (1300-1600), período de gran actividad intelectual en Europa. El científico más importante de finales del Renacimiento fue Galileo Galilei, nacido en Pisa en 1564. Estudió las ideas de Arquímedes, en particular las matemáticas para resolver problemas físicos. Su estudio del principio de Arquímedes le llevó a la conclusión de que todos los objetos caen con la misma velocidad. Esta idea disentía de las enseñanzas de Aristóteles y, para demostrarlo, Galileo realizó una serie de experimentos. Su creencia en la importancia de los experimentos hace de Galileo uno de los primeros científicos y la descripción matemática que realizó sobre la caída de los cuerpos es válida todavía. En 1592 Galileo obtuvo un puesto en la Universidad de Padua, donde hizo descubrimientos astronómicos utilizando un telescopio recientemente desarrollado. Estos descubrimientos diferían de las enseñanzas de la iglesia de Roma, y en 1633 Galileo fue juzgado por la Inquisición y forzado a renunciar a sus ideas. Murió en la cárcel en 1642.

Aristóteles rebatido

De acuerdo con las historias populares, Galileo lanzó dos pesos desde arriba de la inclinada torre de Pisa para probar sus ideas acerca de la caída de los cuerpos. Aristóteles creía que el peso mayor alcanzaría antes el suelo, pero Galileo demostró que dos pesos llegaban al suelo prácticamente al mismo tiempo.

Midiendo el tiempo

Fue difícil para Galileo medir pequeños intervalos de tiempo en sus experimentos. Evidentemente, el primer reloj de sol no era adecuado para medir lapsos tan cortos. Tampoco lo eran el reloj de arena ni el de cera. Los relojes mecánicos de la época eran toscos. Estaban regulados por una pequeña barra que giraba de un lado a otro y eran muy imprecisos. Algunos de los primeros relojes mecánicos no tenían esfera, pero golpeaban una campanilla cada hora. Otros tenían esfera, pero sólo con la manecilla horaria. Galileo utilizó como reloj sencillo el pulso humano o midió la cantidad de agua proveniente de una jarra o embudo para indicar la cantidad de tiempo. De hecho, el reloj de agua egipcio fue uno de los primeros modelos de reloj. Galileo diseñó un preciso reloj de péndulo, pero no se construyó en su época.

Lafferty, P. (2002). *Fuerza y movimiento*. México: SEP/Fernández Editores, p. 24 (Libros del Rincón, vol. 3, Biblioteca de la Ciencia Ilustrada).



Texto 2

Galileo Galilei

Galileo (1564-1642), físico y astrónomo italiano, nacido en Pisa, ha sido considerado como el iniciador de la ciencia moderna. Sus contribuciones a la física fueron muchas y de gran relevancia: entre otras, las leyes del péndulo, las leyes de la caída libre de los cuerpos y el movimiento de los proyectiles; asimismo, sentó las bases de la mecánica, que poco después Newton sintetizó magistralmente. El propio Newton reconoció haber llegado tan lejos gracias a *haberse parado sobre los hombros de gigantes*, entre los que se encontraba Galileo.

Aunque Galileo no inventó el telescopio, como a veces se dice, sí fue el primero en utilizarlo metódicamente, perfeccionándolo con fines científicos.

Con ayuda del telescopio hizo importantes descubrimientos astronómicos, como las manchas solares y la rotación del Sol, las fases de Venus, las montañas de la Luna, cuatro satélites de Júpiter, y defendió la *teoría heliocéntrica* de Copérnico de que la Tierra se movía alrededor del Sol.

A Galileo se le considera el padre de la ciencia moderna porque fue el primero en utilizar sistemáticamente las observaciones experimentales para obtener conclusiones. Hasta ese entonces, se utilizaba el razonamiento y la intuición para crear las leyes que describían la naturaleza. Fue Galileo quien dio al experimento la calidad de *juez* de las leyes de la naturaleza. Actualmente, por herencia de Galileo, las teorías que se van creando se ponen a prueba experimentalmente para comprobar su veracidad.

Parte del mérito de Galileo radica en que sus aparatos de medición eran bastante rudimentarios; sin embargo, pudo hacer mediciones suficientemente precisas que le permitieron obtener conclusiones correctas. Respecto a la caída libre de los cuerpos, Galileo hizo varios experimentos con planos inclinados. Desde la torre de Pisa dejaba caer objetos para demostrar al mundo que, en efecto, cuerpos con distintos pesos llegan al suelo al mismo tiempo.

Hay que hacer notar que Galileo se dio cuenta de que por culpa del aire algunos cuerpos caen más lentamente debido a su forma, que opone más resistencia al aire. Sin embargo, fue capaz de abstraer este hecho y concluir que, sin aire, absolutamente todos los objetos caen con la misma *aceleración*. Esto se ha comprobado en épocas muy recientes con los viajes a la Luna, donde no hay atmósfera, y utilizando las *bombas de vacío*. Cuando no hay aire, caen al mismo tiempo una pluma de ave y un pedazo de plomo. De cualquier forma, incluso una gran variedad de objetos cae con la misma aceleración debido a que el efecto de *resistencia* del aire no es muy notable.

Aunque Galileo tuvo reconocimiento en vida, también fue atacado por los religiosos de la época, especialmente por sus *teorías heliocéntricas*, incluso llegaron a acusarlo de herejía, manteniéndolo confina-



do en su casa por largas temporadas. La Iglesia lo obligó a retractarse respecto a lo dicho sobre el movimiento de la Tierra; fue entonces cuando, según algunos, Galileo dijo o susurró la famosa frase y *sin embargo se mueve*. Si realmente lo dijo o no, es irrelevante, pero de lo que podemos estar seguros es de que sí lo pensó. Galileo murió en Arcetri, cerca de Florencia, a los setenta y ocho años de edad.

Noreña Villarías, F. y J. Tonda Mazón (2002). *El movimiento*. México: SEP / Santillana, pp. 26-27.

Texto 3

Caída libre de los cuerpos

El estudio del comportamiento de los objetos físicos en caída libre es un tema que ha preocupado a los científicos desde la antigüedad y su comprensión ha evolucionado a lo largo de la historia. Los cimientos de su explicación tal cual como se entiende hoy día fueron establecidos por Galileo Galilei (1564-1642), afirmando para la posteridad que para pequeñas alturas, todos los cuerpos caen en la Tierra con la misma *aceleración* si se ignora la resistencia del aire.

El término *caída libre* es una expresión aplicada tanto a los cuerpos que ascienden como a los que descienden. La caída libre es un movimiento de *aceleración* constante.

Un poco de historia

Aristóteles (348-322 a.C.) afirmó en sus escritos que los cuerpos caen a una velocidad proporcional a su peso. Este filósofo griego formuló su teoría de los objetos en caída libre, suponiendo que todos se componen de cuatro elementos: tierra, aire, fuego y agua. Los que están constituidos primordialmente por tierra y agua tratan de alcanzar su lugar natural de reposo: la Tierra; los objetos que se componen de aire tratan de subir a su estado natural de reposo: el cielo.

Aristóteles era un filósofo muy respetado; de ahí que hubiera pocos dispuestos a poner en duda sus teorías y conclusiones. Por tal razón, se avanzó poco en muchos siglos en el conocimiento de los cuerpos en caída.

Fue Galileo Galilei (1564-1642) quien finalmente abrió el camino al desarrollo de la verdadera ciencia, realizando importantes avances en astronomía, óptica y mecánica. Él fue el principal científico del siglo XVI y recurrió a los experimentos para descubrir la verdad y proclamar públicamente que la autoridad de Aristóteles al respecto debía ponerse en tela de juicio. Diseñó ingeniosos métodos para cronometrar con exactitud la forma en que caen objetos semejantes de distinto peso y pudo establecer que el peso de un



objeto no influye en su aceleración, con la condición de que sean despreciables los efectos de la resistencia del aire. Es decir que, en el vacío, todos los cuerpos caen con igual velocidad. Esto se puede demostrar experimentalmente utilizando el *tubo de Newton*. Se trata de un tubo de vidrio cerrado por sus extremos, uno de los cuales lleva una llave de paso a través de la cual se le puede extraer el aire.

Se toma el tubo, en el cual hay contenidos una pluma y una moneda. Invertiendo el tubo se ven caer estos cuerpos uno detrás de otro, cuando el tubo contiene aire; pero al abrir la llave y extraer el aire, se repite el experimento y los cuerpos caen todos a una misma velocidad.

Galileo dejó caer objetos de diferentes pesos desde lo alto de la torre inclinada de Pisa y comparó sus caídas. En una ocasión, Galileo supuestamente reunió una gran multitud para que atestiguará la caída de un objeto ligero y uno pesado desde lo alto de la torre. Se dice que muchos observadores de esta demostración, quienes vieron a los objetos tocar el suelo juntos, se burlaron del joven Galileo y continuaron afianzados a sus enseñanzas aristotélicas.

Fue Galileo quien introdujo por primera vez la idea de la aceleración. La desarrolló al descubrir el movimiento de los cuerpos que caen y probó su resultado haciendo ver primero que el movimiento de una pelota o esfera rodando por un plano inclinado era similar al de una pelota en caída libre.

Galileo demostró que si la aceleración a lo largo del plano inclinado es constante, la aceleración debida a la gravedad debe ser constante y verificó su suposición de que las esferas al descender por planos inclinados se incrementaban uniformemente con el tiempo. Encontró que las esferas adquirirían la misma cantidad de rapidez en cada intervalo sucesivo de tiempo; esto es, las esferas rodaban con aceleración uniforme o constante. Galileo encontró mayores aceleraciones para planos inclinados más empinados. La esfera adquiere su máxima aceleración cuando el plano se levanta a la posición vertical; esto es, la aceleración de caída libre.

Hasta aquí se ha considerado objetos que se desplazan directamente hacia abajo por efecto de la gravedad. Ahora bien, cuando se lanza un objeto hacia arriba, se sigue moviendo en esa dirección durante cierto tiempo, al cabo del cual vuelve a bajar. En el punto más elevado, cuando el objeto cambia su dirección de movimiento, la rapidez instantánea es cero. Entonces empieza a moverse hacia abajo como si se hubiese dejado caer desde el reposo y a esa altura. El término caída libre es aplicado tanto al movimiento de descenso como de ascenso.

Información encontrada en: <http://www.rena.edu.ve/cuartaEtapa/fisica/Tema1.html>



Glosario

Aceleración

Significa el cambio de la velocidad en el tiempo, se refiere tanto al aumento como a la disminución de la velocidad. Cuando la velocidad de un cuerpo cambia ya sea porque cambia su magnitud, su dirección o ambas cosas a la vez, se puede afirmar que existe aceleración. La aceleración puede ser positiva (si aumenta la velocidad) o negativa (si la velocidad disminuye).

Bomba de vacío

Una bomba de vacío es un tipo de bomba que se utiliza para extraer gas de un recipiente sellado para crear vacío. La bomba de vacío fue inventada en 1650 por Otto von Guericke, estimulado por el trabajo de Galileo y Torricelli.

Caída libre

En *mecánica* es el *movimiento rectilíneo* en dirección vertical con aceleración constante realizado por un cuerpo cuando se deja caer libre de obstáculos. La causa de este movimiento es la fuerza de gravedad. Galileo Galilei (1564-1642) fue el primero en afirmar que todos los cuerpos caen en la Tierra con la misma aceleración si se ignora la resistencia del aire.

Mecánica

Es la rama de la física que estudia el movimiento de los cuerpos, y su evolución en el tiempo, bajo la acción de fuerzas.

Movimiento rectilíneo

Se denomina movimiento rectilíneo aquél cuya trayectoria es una línea recta.

Movimiento uniformemente acelerado

Se refiere al movimiento que cambia de velocidad o acelera la misma cantidad cada segundo que pasa.

Resistencia aerodinámica

Se denomina *resistencia aerodinámica*, o simplemente *resistencia*, a la fuerza que ejerce el aire sobre los cuerpos en movimiento. La resistencia es siempre de sentido opuesto a la dirección que sigue el cuerpo; por esa razón se dice que es la fuerza que se opone al avance de un cuerpo a través del aire.

Heliocéntrica (teoría)

La palabra heliocéntrica significa “con el Sol en el centro”. La teoría heliocéntrica es la teoría elaborada por Nicolás Copérnico (1473-1543) en oposición a la geocéntrica (con la Tierra en el centro), que era la adoptada desde la época de Aristóteles (384-322 a. de J.C.). Galileo Galilei afirmó, a partir de sus primeras observaciones con el telescopio, que la Tierra no era el centro del Universo sino que ésta gira alrededor del Sol como lo afirmó Copérnico.

Tubo de Newton

Es un tubo de vidrio cerrado por sus extremos, uno de los cuales lleva una llave de paso a través de la cual se le puede extraer el aire. Sirve para demostrar la primera de las leyes sobre la caída de los



cuerpos, cuyo enunciado es que todos los cuerpos caen en el vacío con la misma velocidad. Si se colocan sustancias de diferente densidad, como papel, corcho o plomo y se hace vacío en su interior, al invertir el tubo se podrá observar que todos los cuerpos caen a la misma velocidad.

Cuadro con las diferentes ideas que pueden encontrarse en los textos.

Información que se presenta sobre:	Texto leído por todos <i>¿Qué es la caída libre de los cuerpos?</i>	Texto 1 <i>La ciencia del movimiento según Galileo</i>	Texto 2 <i>Galileo Galilei</i>	Texto 3
¿Qué dice Galileo sobre la caída libre de los cuerpos?	Afirma "que en ausencia de resistencia de aire, todos los objetos caen con una misma <i>aceleración</i> uniforme".	"Su estudio del principio de Arquímedes le llevó a la conclusión de que todos los objetos caen con la misma velocidad".	...cuerpos con distintos pesos llegan al suelo al mismo tiempo. ...por culpa del aire algunos cuerpos caen más lentamente debido a su forma, que opone más resistencia al aire. Sin embargo... sin aire, absolutamente todos los objetos caen con la misma <i>aceleración</i> .	"para pequeñas alturas, todos los cuerpos caen en la Tierra con la misma <i>aceleración</i> si se ignora la resistencia del aire. El término <i>caída libre</i> es una expresión aplicada tanto a los cuerpos que ascienden como a los que descienden".
¿Por qué fue juzgado?	No se menciona nada.	Porque sus ideas diferían de la iglesia.	Fue atacado por los religiosos de la época, especialmente por sus <i>teorías heliocéntricas</i> , incluso llegaron a acusarlo de herejía, manteniéndolo confinado en su casa por largas temporadas.	No se menciona nada.
Instrumentos que se inventaron o construyeron inspirados o diseñados por Galileo	Bomba de vacío.	Reloj de péndulo.	Bomba de vacío.	
Contribuciones de Galileo	No se menciona ninguna, únicamente se habla de la caída de los cuerpos.	Descubrimientos astronómicos.	Las leyes del péndulo, las leyes de la caída libre de los cuerpos y el movimiento de los proyectiles; asimismo, sentó las bases de la mecánica.	Fue Galileo Galilei (1564-1642) quien finalmente abrió el camino al desarrollo de la verdadera ciencia, realizando importantes avances en astronomía, óptica y mecánica.
La invención del telescopio	No se dice nada.	Descubrimientos astronómicos utilizando un telescopio recientemente desarrollado.	Aunque Galileo no inventó el telescopio, como a veces se dice, sí fue el primero en utilizarlo metódicamente, perfeccionándolo con fines científicos.	No se menciona nada.



REALIZAR EL SEGUIMIENTO DE NOTICIAS EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y HACER UN ANÁLISIS COMPARATIVO

María Elena Cervantes Saucedo

1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El desarrollo de esta práctica social de lenguaje *Analizar y valorar críticamente a los medios de comunicación* es de suma importancia en esta propuesta, pues propicia en los jóvenes el desarrollo de una actitud crítica ante la información que se recibe de los medios de comunicación; en su labor formadora de ciudadanos responsables y reflexivos, la escuela no puede ignorar el impacto que ejercen. El periódico, la televisión, la radio e internet forman parte del contexto histórico de los estudiantes y constituyen una vía crucial en la comprensión del mundo y la formación de identidades socioculturales.

Por ello los alumnos van a aprender de forma crítica a:

- Seleccionar noticias relevantes o de interés.
- Leer noticias del periódico.
- Ver y escuchar noticias en la televisión.
- Escuchar noticias en la radio.
- Dar seguimiento a esa noticia durante un tiempo.
- Interpretar los textos y las imágenes en circulación.
- Identificar los valores y las formas de vida que los medios apoyan y difunden.
- Descubrir sus posiciones ideológicas y asumir una postura reflexiva ante los mismos.
- Comparar el tiempo y el espacio que se da a la noticia.
- Diferenciar la información de las opiniones.
- Escribir un comentario sobre sus conclusiones del seguimiento a la noticia.

2. CONTENIDOS

Vinculación con los programas de estudio de Español 2006

La práctica específica *Realizar el seguimiento de noticias en los medios de comunicación y hacer un análisis comparativo* (página 81 del programa de Español 2006, SEP) que se desarrollará en esta propuesta de intervención está ubicada, en segundo grado, en el tercer bloque y tiene una



estrecha relación con las tareas de lectura que los estudiantes necesitan realizar cuando se enfrentan a un texto en la cual se consideran los tres procesos de lectura:

- *Recuperación de información*: implica localizar información relevante, datos aislados o vinculados a otros elementos del texto.
- *Interpretación de textos*: encontrar el significado y llegar a alguna conclusión a partir del texto escrito.
- *Reflexión y evaluación de textos*: relacionar la información escrita, en cuanto a forma y contenido, con sus conocimientos, ideas y experiencias anteriores.

En esta práctica específica se pondrá más énfasis en el proceso de lectura *Interpretación de textos* y *Reflexión y evaluación de textos*.

- Identificar la idea principal del texto, comprender relaciones, crear o aplicar categorías simples, o interpretar el significado con una parte limitada del texto cuando la información no es importante y se requieren inferencias sencillas (nivel 2, *Interpretación*).
- Integrar distintas partes de un texto para identificar la idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar según varios criterios. Manejar información en conflicto (nivel 3, *Interpretación*).
- Utilizar un nivel elevado de inferencias basadas en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto no familiar e interpretar el significado de una sección del texto teniendo en cuenta el texto en su conjunto. Manejar ambigüedades, ideas contrarias a las expectativas e ideas expresadas de forma negativa (nivel 4, *Interpretación*).
- Interpretar el significado de un lenguaje lleno de matices o demostrar una comprensión completa del texto (nivel 5, *Interpretación*).
- Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto. Demostrar un conocimiento detallado del texto en relación con el conocimiento habitual y cotidiano o hacer uso de conocimientos menos habituales (nivel 3, *Reflexión y evaluación de textos*).
- Utilizar conocimientos públicos o formales para formular hipótesis o analizar de manera crítica un texto. Mostrar una comprensión precisa de textos largos y complicados (nivel 4, *Reflexión y evaluación de textos*).
- Valorar de manera crítica o formular hipótesis haciendo uso de conocimientos especializados. Manejar conceptos contrarios a las expectativas y hacer uso de una comprensión profunda de textos largos o complicados (nivel 5, *Reflexión y evaluación de textos*).

En esta propuesta se abordarán textos continuos, los cuales están compuestos por frases que están a su vez organizadas en párrafos y pueden incluirse en estructuras más amplias, tales como secciones, capítulos o libros. Son clasificaciones ya establecidas según el contenido y las intenciones de sus autores:

- **Descripción.** Tipo de texto en el que la información hace referencia a las propiedades de los objetos situados en el espacio y responde a preguntas del tipo *¿qué?*



- **Narración.** Tipo de texto en el que la información hace referencia a las propiedades de los objetos situados en el tiempo y responde habitualmente a preguntas del tipo *¿cuándo?* o *¿en qué orden?*
- **Exposición.** Tipo de texto en el que se presentan los elementos en que pueden ser analizados ciertos conceptos o construcciones mentales, y la explicación de cómo estos elementos se relacionan para darle sentido al todo. Responde a la pregunta *¿cómo?*
- **Argumentación.** Tipo de texto que presenta proposiciones sobre relaciones entre conceptos u otras proposiciones. Responde a preguntas del tipo *¿por qué?* Una importante subcategoría de estos textos es la de los *persuasivos*.
- **Instrucción.** Tipo de texto (denominado también *prescripción u orden*) que proporciona indicaciones sobre qué hacer e incluye procedimientos, normas, reglas y estatutos.
- **Documento o registro.** Es el tipo de texto que se ha diseñado con el objeto de normalizar y conservar información. Se caracteriza por poseer rasgos textuales altamente formalizados.

Situación o contexto

El proyecto PISA distingue entre cuatro tipos de situación lectora: para usos privados (personal), para usos públicos, para usos laborales (profesional) y para usos educativos. En PISA, las situaciones lectoras pueden ser entendidas como una categorización general de los textos basada en el uso que pretenda el autor, la relación con otras personas implícita y explícitamente asociadas al texto y el contenido general y no al lugar en que se produce la lectura.

En la práctica específica *Realizar el seguimiento de noticias en los medios de comunicación y hacer un análisis comparativo* se abordará la lectura para usos públicos, que es la que se lleva a cabo para participar en las actividades de la sociedad en general. Incluye el uso de documentos oficiales y de información acerca de acontecimientos públicos. En general, estas tareas están asociadas a relaciones más o menos anónimas con otras personas.

3. APRENDIZAJES ESPERADOS

Los aprendizajes esperados de la práctica específica *Realizar el seguimiento de noticias en los medios de comunicación y hacer un análisis comparativo* son los siguientes:

Los alumnos serán capaces de:

- Comparar las versiones de un mismo acontecimiento que se presentan en dos o más medios de comunicación. Al hacerlo, establece las semejanzas y diferencias en la manera de dar a conocer la noticia con relación a:
 - Lo que se dice y no se dice en las noticias con respecto a los hechos o a las personas.
 - Las expresiones que se utilizan en las noticias para referirse a los hechos o las personas. Semejanzas y diferencias de la imagen que se da sobre ellos.



- La relevancia que se da a la noticia en cada medio y los mecanismos que se utilizan para tal fin.

Los productos esperados que se obtendrán en el desarrollo de la práctica son el de un debate y el de un comentario. En ambos casos, los estudiantes deberán incluir la exposición de los principales puntos de afinidad y contraste entre las noticias; la discusión sobre las posibles perspectivas o líneas editoriales de los medios a los que se dio seguimiento; los mecanismos empleados en los medios para dar relevancia o no a una noticia; plasmar un punto de vista sobre las noticias presentadas.

4. ACTIVIDADES

En esta propuesta de intervención se dan algunas sugerencias y recomendaciones al docente para:

- Examinar dos o más medios de comunicación, impresos o electrónicos, para elegir una noticia y darle seguimiento durante algunos días.
- Comparar las versiones de la noticia en los medios estudiados, contrastando la manera en que consiguen y presentan la información.
- Analizar la forma en que los medios ofrecen un punto de vista sobre los hechos que comunican.

Obteniendo como producto final el comentario en el que los alumnos han de plasmar lo aprendido en el proyecto y que deberá contener lo siguiente:

- La exposición de los principales puntos de afinidad y contraste entre las noticias.
- La discusión sobre las posibles perspectivas o líneas editoriales de los medios a los que se dio seguimiento.
- Los mecanismos empleados en los medios para dar relevancia o no a una noticia; plasmar un punto de vista sobre las noticias presentadas.
- Además, se proporciona información acerca de los diferentes medios de comunicación que se sugieren en la práctica social de lenguaje.

5. MATERIALES Y RECURSOS

Las prácticas sociales y los materiales asociados a ellas cambian constantemente y varían según diferentes contextos. *La diversidad de tipos de texto, la autenticidad de los materiales y propósitos, así como la interacción entre pares o en equipos, aparecen como las características de aula que mejor contribuyen a la formación de estudiantes letrados* (Tolchinsky, 2008).

La selección de material auténtico está basada en el aporte cualitativo que éste tendrá sobre el proceso y producto del proyecto didáctico a fin de maximizar los resultados a obtener, considerando la opinión, inquietudes y áreas de interés del alumno.

Asimismo, se tomará en cuenta la experiencia previa del alumnado y, si se trata de conseguir lectores activos de periódicos o novelas, los aprendices han de involucrarse, no a través de manuales que explican las



características de una noticia periodística, sino con la lectura de periódicos que han sido publicados para transmitir noticias o de novelas que han sido escritas para ser leídas y no para enseñar a leer.

El material que se utilizará en esta práctica social de lenguaje para desarrollar un proyecto didáctico es el mismo que se encuentra en nuestra sociedad, como periódicos que circulan en nuestra comunidad, pues existen grandes ventajas de utilizar este tipo de materiales para mantener el interés del alumno, el acercamiento a este tipo de textos y así mantener la identificación del joven en la sociedad.

Tiempo

El tiempo que se sugiere para abordar el proyecto didáctico es de aproximadamente diez sesiones.

Actividades a realizar dentro del proyecto didáctico:

Tercer bloque

Ámbito	→	PARTICIPACIÓN CIUDADANA
Práctica general	→	Analizar y valorar críticamente los medios de comunicación
Práctica específica	→	Realizar el seguimiento de noticias en los medios de comunicación y hacer un análisis comparativo
Actividades		Temas de reflexión
<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar una noticia relevante o de interés general y darle seguimiento durante un tiempo en diferentes medios de comunicación (impresos o electrónicos). • Comparar las interpretaciones que los medios hacen de los acontecimientos. <ul style="list-style-type: none"> - Identificar la procedencia de los datos (testimonios de protagonistas y testigos, declaraciones de personas relacionadas indirectamente con los hechos o notas de agencias periodísticas). - Comparar el tiempo y el espacio que se da a la noticia. - Diferenciar la información y las opiniones que se presentan. • Compartir los resultados del seguimiento e intercambiar opiniones sobre la postura de cada medio respecto de los hechos que dan a conocer. • Organizar un debate o elaborar un comentario sobre sus conclusiones del seguimiento a la noticia. 		Aspectos relacionados con los valores culturales <ul style="list-style-type: none"> • Lo que se dice y no se dice en las noticias sobre los hechos o las personas: la imagen que se ofrece de ellos. • Las expresiones que se utilizan en las noticias para referirse a esos hechos o personas. • Los mecanismos que emplean los medios de comunicación para dar relevancia o no a una noticia.



Presentación del proyecto ante los alumnos

La práctica *Realizar el seguimiento de noticias en los medios de comunicación y hacer un análisis comparativo* tiene como antecedente tres prácticas de primer año: *Explorar y leer noticias en diferentes periódicos*, *Hacer encuestas sobre el uso de los medios de comunicación* y *Dar seguimiento y comentar programas televisivos de divulgación de las ciencias, la cultura y las artes*, las cuales se encuentran organizadas dentro del ámbito de participación ciudadana.

Este antecedente permite al docente iniciar el trabajo del proyecto llevándoles a los alumnos periódicos para que los exploren y los lean.

Después el docente pregunta a los alumnos:

- ¿Qué noticias les interesaron más y por qué?

El docente debe permitir que los alumnos expliquen ampliamente sus intereses acerca de lo leído y preguntarles lo siguiente:

- ¿En qué otros medios de comunicación han escuchado lo que están leyendo?

De esta manera el docente se percatará de que los alumnos, además de leer el periódico, también ven y escuchan las noticias en la televisión o en la radio.

Solicite a un alumno que escriba en el pizarrón el encabezado de las noticias que más le interesaron al grupo y que todos las registren en su cuaderno, para seleccionar la de mayor interés. En seguida el docente les plantea una pregunta a los alumnos con la finalidad de conocer cuál es el interés que tienen de lo que sucede en la actualidad, ya sea en su ciudad, en el estado o en su país:

- ¿Consideran estar al tanto de los acontecimientos actuales?
- ¿Por qué?
- ¿Qué hacen para estar enterados de los hechos?

A través de una lluvia de ideas los alumnos deben mencionar lo que piensan acerca de la importancia de estar enterados de lo que sucede a su alrededor.

Después de analizar las ideas de los alumnos, el docente les informa que durante unos días trabajarán en un proyecto didáctico en el que harán el seguimiento de una noticia de su interés. Para lo cual les presenta la siguiente información:

- El nombre de la práctica general: *Analizar y valorar críticamente los medios de comunicación*.
- El nombre de la práctica específica: *Realizar el seguimiento de noticias en los medios de comunicación y hacer un análisis comparativo*.
- Las tareas que realizarán, como escuchar noticias en la radio, leerlas en el periódico, ver y escucharlas en la televisión.
- Las características del comentario que deberán elaborar como producto final, en el que compartirán los resultados del seguimiento de la noticia.

Exploración de conocimientos previos

Sin bien en un proyecto todos participan a partir de lo que saben hacer, también se hace a partir de lo que necesitan aprender. Por eso el maestro



debe procurar realizar esta actividad explorando qué tanto conocen los alumnos acerca de las temáticas por tratar, con preguntas sencillas para lograr que ellos puedan manifestar lo que saben.

De manera inmediata el docente puede explorar los conocimientos previos, ya que es prioridad para iniciar un proyecto, y de esta manera reconocer los antecedentes de los alumnos y planear las actividades subsecuentes. Puede hacerlo de la siguiente manera:

- ¿Cuáles noticias han llamado su atención en las últimas semanas?
- ¿Por qué?
- ¿Por cuál medio de información se enteraron?
- ¿En casa acostumbran a leer el periódico? ¿Cuál?
- ¿Por qué dicho periódico?
- ¿Qué noticiero ven en su casa?
- ¿En qué horarios acostumbran verlo?
- ¿Lo hacen acompañados de sus familiares?
- ¿Hacen comentarios al respecto?
- ¿Escuchas las noticias en la radio?
- ¿Qué tipo de noticias suelen atrapar la atención de su comunidad?
- ¿Por qué?

Las respuestas de los alumnos se van entrelazando con algunos de los títulos de las noticias escritas anteriormente y se permite que vayan refiriendo hechos, situaciones y personajes que intervienen en las noticias.

Actividades con base en los programas de estudio de Español 2006

En esta sección se incorporan las actividades y los temas de reflexión tal y como aparecen en los programas de estudios de Español 2006; cada una de éstas se acompaña de sugerencias de intervención que pretenden orientar y facilitar el trabajo docente. Las actividades que aparecen en el programa con una viñeta (•) aparecerán en este documento con números romanos: I, II, III... conservando el orden que mantienen en el documento curricular; las actividades señaladas con guión (-) se marcarán con incisos numerados: 1), 2), 3)... Por otra parte, los temas de reflexión marcados con viñeta (•) aparecerán con letras mayúsculas: A, B, C...

I. Seleccionar una noticia relevante o de interés general y darle seguimiento durante un tiempo en diferentes medios de comunicación (impresos o electrónicos)

Con la ayuda del docente, los alumnos seleccionan la noticia que más les interesa, después de haber deliberado sobre la relación de noticias que tenían anotadas en el cuaderno y el pizarrón. En nuestro caso se seleccionaron las noticias de las Olimpiadas Pekín 2008, centradas en los medallistas mexicanos, y se propone a los alumnos leer varias noticias de diferentes periódicos sobre la misma temática y posteriormente se les pide que llenen el siguiente cuadro de información, en binas.



Nombre del periódico	Encabezado de la noticia	Preguntas de la noticia	Respuestas
		¿Qué sucedió?	
		¿Cuándo sucedió?	
		¿Cómo ocurrió?	
		¿Dónde ocurrió?	
		¿Por qué pasó?	
		¿Quiénes fueron los protagonistas de los hechos?	

Se propone el cuadro anterior para que el alumno identifique los elementos que debe contener una noticia para determinar la utilidad para la que fue escrita (material de apoyo 1 en el Anexo).

Cada pareja comparte el llenado de su cuadro en plenaria.

II. Comparar las interpretaciones que los medios hacen de los acontecimientos

1) Identificar la procedencia de los datos (testimonios de protagonistas y testigos, declaraciones de personas relacionadas indirectamente con los hechos o notas de agencias periodísticas)

B. Las expresiones que se utilizan en las noticias para referirse a esos hechos o personas

Se propone explorar y leer la noticia número 1 que aparece en el anexo, tratando de identificar los siguientes aspectos que puede contener una noticia:

- Testimonios de protagonistas y testigos.
- Declaraciones de personas relacionadas indirectamente con los hechos o notas de agencias periodísticas.
- Expresiones que se utilizan en las noticias para referirse a esos hechos o personas.

Después de localizar y comentar los aspectos anteriores, se recomienda hacer diversos cuestionamientos para que el alumno realice un análisis crítico de la noticia, partiendo de un testimonio de la protagonista.

Se extrae el siguiente testimonio que realiza la protagonista en la noticia, se escribe en el pizarrón y los alumnos en su cuaderno.

Yo llego preparada para lo que venga. Saldré a cada combate como si fuera una final, advierte María, sin entrar en más detalles.

Con base en el testimonio anterior, se propone que se contesten las siguientes preguntas en binas y posteriormente en plenaria.

- ¿Por qué consideras que María hace ese comentario?
- ¿Te parece apropiado el comentario que realiza? ¿Por qué?
- ¿Si estuvieras en el lugar de María qué comentario harías?



2) Comparar el tiempo y el espacio que se da a la noticia

A. Lo que se dice y no se dice en las noticias sobre los hechos o las personas: la imagen que se ofrece de ellos

C. Los mecanismos que emplean los medios de comunicación para dar relevancia o no a una noticia

Organice al grupo en equipos para que exploren y lean las noticias 1 y 2 que aparecen en el Anexo. Después de la lectura se realizará un cuadro comparativo para que valoren de manera crítica la forma en que se presenta la noticia.

Noticia núm. 1		Noticia núm. 2	
Encabezado			
Fecha de publicación			
Sección de publicación			
Tamaño de letra			
Imágenes (semejanzas)			
Imágenes (diferencias)			
Semejanzas en lo que se dice			
Diferencias en lo que se dice			
Semejanzas en lo que NO se dice			
Diferencias en lo que NO se dice			

En plenaria, cada equipo socializa el llenado de su cuadro y en común acuerdo se selecciona el mejor para que sea enriquecido con las demás aportaciones de los equipos y quede un cuadro que integre las opiniones de todo el grupo.

Se organiza al grupo en seis equipos. A cada dos equipos se les da un medio de comunicación para que realicen el seguimiento de la noticia seleccionada *Olimpiadas Pekín 2008*, centradas en los medallistas mexicanos, por varios días (radio, televisión, periódicos). Comente a los alumnos que los medios de comunicación suelen ofrecer la cobertura de una noticia por un periodo variable de días, dependiendo del tipo de suceso del que se trate. El seguimiento de una noticia en diferentes medios de comunicación implica leer, registrar y analizar la cobertura de la evolución de los hechos, así como las diferentes perspectivas que cada medio presenta. Comente a los alumnos que sigan los medios de comunicación asignados para hacer el análisis correspondiente. Registren sus observaciones de cada día.



Mencione la importancia de llevar un registro de sus medios de comunicación, pues es una actividad que realizarán durante unos días, y que es necesario ver la evolución de las noticias. Después de leer diariamente la noticia y comentarla, los equipos a los que se les asignó el medio de comunicación del periódico realizarán el llenado del siguiente cuadro.

	Día 1	Día 2	Día 3	Día 4
Nombre del periódico:				
Fecha:				
Sección:				
Encabezado:				
Contenido:				
Imágenes:				

Y responderán a las siguientes preguntas, las cuales permitirán al alumno hacer un análisis más detallado.

- ¿En qué tipo de publicación y sección apareció esta noticia?
- ¿Por qué creen que se publica en este medio y sección?
- ¿A qué aspecto de la noticia le da relevancia el encabezado?
- ¿Cuál es la información que proporciona la imagen?
- ¿Cuáles son las opiniones que se presentan?
- ¿Cuál es la idea central de la noticia?
- ¿De qué tipo es la noticia? (social, cultural, económica, deportiva, etcétera).
- ¿Será ésta una noticia que permanezca en el interés del público y de los medios?
- ¿Por qué?
- ¿Qué aspectos de la noticia destacan los subtítulos y cuáles se abordan en el cuerpo del texto?
- ¿Qué impacto e importancia creen que tenga la noticia para la sociedad a la que se refiere?

Después de escuchar los noticiarios, los equipos a los que se les asignó el medio de comunicación de la radio realizarán el registro en la siguiente guía.



Guía para registrar la noticia de la radio

Fecha:	
Horario:	
Estación:	
Noticiero:	
Lema de la radio:	
Clasificación de las noticias:	
Anotar lo más importante de la noticia en seguimiento:	
Nombre del locutor:	
Actitud del comunicador:	
Intención del comunicador:	

O bien, en un cuadro de información:

Radio

Fecha de la noticia	Estación	Noticiero	Horario	Locutor	Actitud del comunicador

Y responderán a las siguientes preguntas, las cuales permitirán al alumno hacer un análisis más detallado.

- ¿Por qué creen que se difunde por este medio?
- ¿A qué aspecto de la noticia le dan relevancia los titulares?
- ¿Cuáles son las opiniones que se presentan?
- ¿Cuál es la idea central de la noticia?
- ¿De qué tipo es la noticia? (social, cultural, económica, deportiva, etcétera).
- ¿Será ésta una noticia que permanezca en el interés del público y de los medios?
- ¿Por qué?
- ¿Qué impacto e importancia creen que tenga la noticia para la sociedad a la que se refiere?

Después de ver y escuchar noticias, los equipos que tienen asignado el medio de comunicación de la televisión llevarán un registro.



Guía para registrar la noticia de la televisión

Fecha:	
Canal:	
Horario:	
Noticiero:	
Lema:	
Nombre del locutor:	
El contexto en el que se da la noticia:	
Imágenes (qué nos dicen):	
Clasificación de la noticia:	
Anotar lo más importante de la noticia en seguimiento:	
Actitud del comunicador:	

Televisión

Fecha de la noticia	Canal	Noticiero	Horario	Locutor	Actitud del comunicador

Y responderán a las siguientes preguntas, las cuales permitirán al alumno hacer un análisis más detallado.

- ¿En qué tipo de programa apareció esta noticia?
- ¿Por qué creen que se difunde por este medio?
- ¿A qué aspecto de la noticia le dan relevancia los titulares?
- ¿Cuál es la información que proporciona la imagen?
- ¿Cuáles son las opiniones que se presentan?
- ¿Cuál es la idea central de la noticia?
- ¿De qué tipo es la noticia? (social, cultural, económica, deportiva, etcétera).
- ¿Será ésta una noticia que permanezca en el interés del público y de los medios?
- ¿Por qué?
- ¿Qué impacto e importancia creen que tenga la noticia para la sociedad a la que se refiere?

Comente a los alumnos que diariamente surgen variedad de noticias y los medios de comunicación no sólo deben elegir las que incluirán en sus espacios, sino a cuáles les darán mayor relevancia. Los criterios me-



diante los cuales las seleccionan son muy variados; entre ellos se puede mencionar la importancia y el impacto que tienen en la vida de la sociedad, lo atractivo que resultarán para el público y lo extraño o insólito del suceso reportado.

Se les entregan a los equipos las siguientes preguntas relacionadas con las noticias a las que les están dando seguimiento, para que contesten las que se refieren al medio de comunicación que se les asignó.

- ¿Aparece en el titular del periódico o en los titulares del noticiero del radio o la televisión?
- ¿Se reportan otras noticias relacionadas con ella?
- ¿Se completa con fotografías, imágenes o reportes en vivo, videos, etcétera?
- ¿Qué tipo de información proporcionan esas fotografías, imágenes o reportes en vivo, videos, etcétera?
- ¿Tiene algún texto que apoye la imagen? (pie de foto).
- ¿Cómo se organiza la información en el periódico?
- ¿Todas las noticias tienen la misma extensión?

III. Compartir los resultados del seguimiento e intercambiar opiniones sobre la postura de cada medio respecto a los hechos que dan a conocer

Organice al grupo en nuevos equipos integrados por participantes que dieron seguimiento a diferentes medios de comunicación, para que al interior del equipo se cuente con la información de todos los medios de comunicación y se analicen las semejanzas y diferencias.

Posteriormente deberán contestar a las siguientes preguntas:

- ¿En qué otros medios aparecieron publicadas las noticias?
- ¿Qué aspectos del tema destacan?
- ¿Qué semejanzas y diferencias encuentran en las noticias?

Después de que cada equipo haya socializado la información con que contaban los participantes, concluyen con el llenado del siguiente cuadro:

Hecho (noticia)	Medio de difusión	Circunstancias (cómo, cuándo y dónde se produjo el hecho)	Aspectos destacados en cada medio	Forma de destacar cada aspecto	Semejanzas	Diferencias

Posteriormente dan respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Para qué te sirve darle seguimiento a una noticia en diferentes medios de comunicación?



- ¿Qué aportas a tu comunidad al conocer las interpretaciones que sobre un mismo hecho dan diferentes medios de comunicación?
- ¿Para qué te sirve:
 - identificar la procedencia de los datos (testimonios, declaraciones, notas de agencias periodísticas)?
 - comparar el tiempo y el espacio en que se dan las noticias?
 - identificar lo que se dice y no se dice en las noticias sobre los hechos o las personas?
- ¿Qué intención tienen los medios de comunicación?
- ¿Qué diferencias hay entre una noticia emitida en la televisión, la radio y la prensa?
- ¿Qué rasgos son característicos en la presentación de las noticias en cada medio?
- ¿Qué importancia tienen los recursos gráficos que se utilizan en los medios de comunicación?
- ¿Cómo se presentan las ideas principales de las noticias en cada uno de los medios?
- ¿En cuál de los medios se destina más tiempo para comunicar el contenido de la noticia?

Después de haber reflexionado y dado respuesta a estas preguntas, cada equipo realizará una conclusión de la experiencia de haber realizado el seguimiento y análisis de una noticia en su medio de comunicación.

Motive a los alumnos a escribir una noticia, tomando como referente la siguiente imagen. (Los equipos la harán desde los diferentes medios de comunicación: radio, televisión y periódico).



- ¿Cómo lo harían los de la radio?
- Los de la televisión ¿qué otro recurso utilizarían?
- ¿Qué encabezado pondría el periódico a la fotografía?

Posteriormente, redacten el cuerpo de la noticia:

Se selecciona una noticia elaborada por los compañeros de cada equipo para ser compartida en pleno, y cada grupo comparte el seguimiento realizado y las conclusiones a las que llegó.

IV. Organizar un debate o elaborar un comentario sobre sus conclusiones del seguimiento a la noticia

Solicite a cada uno de los alumnos que escriba un comentario basado en el seguimiento de la noticia en diferentes medios de comunicación y en el análisis comparativo, considerando los siguientes aspectos:

- Plantea el tema en forma breve y precisa.
- Analiza la información y los datos proporcionados del seguimiento realizado a tu noticia.
- Opina o juzga críticamente acerca de lo expuesto.
- Elabora conclusiones o sugerencias relacionadas con el tema tratado.
- Presenta una organización en apartados relativos a los distintos aspectos analizados.
- Con puntuación y ortografía adecuadas.

Comente a los alumnos que ese primer borrador se compartirá con otro compañero para que lo lea y corrija, agregándole sugerencias y comentarios.

Finalmente, solicite a los alumnos la versión final del comentario, considerando los comentarios y las sugerencias que le hicieron sus compañeros.

Para concluir, el grupo selecciona los mejores comentarios para que sean publicados en el periódico mural o el periódico escolar.



6. INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN

Práctica	Evaluación del proceso	Producto	Evaluación del producto
<p>Realizar el seguimiento de noticias en los medios de comunicación y hacer un análisis comparativo</p>	<p>Comparan la forma en que se presenta la información en las noticias revisadas. Toman nota o elaboran gráficos para registrar y organizar los elementos que sirvan de punto de contraste o afinidad: Información que se presenta en cada fuente: qué hechos se resaltan y cómo se narran. Qué opiniones se manifiestan y de qué manera. Expresiones que se utilizan para nombrar o describir a los actores y su condición, y para narrar los acontecimientos. Cuál es la procedencia de los datos (testimonios de participantes o testigos, declaraciones de personas relacionadas indirectamente con el acontecimiento, notas de agencias noticiosas). El tiempo y el espacio que se dedica a la noticia en cada fuente. Proponen una agenda para la realización de un debate o planean la escritura de un comentario, considerando las características de uno u otro formatos y el público al que se van a dirigir.</p>	<p>Debate o comentario</p>	<p>Participan en el debate, atendiendo a las formalidades de estos eventos comunicativos. El comentario presenta una organización en apartados relativos a los distintos aspectos analizados. La puntuación y la ortografía son adecuadas. En ambos casos, incluyen: La exposición de los principales puntos de afinidad y contraste entre las noticias. La discusión sobre las posibles perspectivas o líneas editoriales de los medios a los que se dio seguimiento. Los mecanismos empleados en los medios para dar relevancia o no a una noticia. Plasmar un punto de vista sobre las noticias presentadas.</p>



Recomendación a los padres de familia

Los medios de comunicación como el periódico tienen mucho que ofrecer a quienes desean modificar los problemas de lectura en la familia y apoyar los esfuerzos para combatirlos. Motivar la lectura entre padres, empleando el periódico para ello, significa procurar ejemplos decisivos para la adquisición del hábito lector de los niños y jóvenes. Un ciudadano bien informado está mejor capacitado para la práctica democrática. Los jóvenes que empleen el periódico cotidianamente comprenderán mejor los eventos internacionales, la política nacional y su propio lugar en la comunidad.

7. BIBLIOGRAFÍA

<http://www.institutodeprensa.com/ponencias/educacion.pdf>

http://sepiensa.org.mx/contenidos/2005/l_periodico/periodico3.htm

<http://www.rieoei.org/rie46a02.htm>

<http://www.didactica.dgme.sep.gob.mx>,

Cassany D., M. Luna y G. Sanz (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

González, S. (1991). *Géneros periodísticos I. Periodismo de opinión y discurso*. México: Trillas.

Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46.



Noticia núm. 1
 Periódico: *Palabra*
 21 de agosto de 2008

ENTRA HOY EN ACCIÓN

Levanta guardia María

>>Según lo estimado, sólo la china Chen complicaría plan de Espinoza

ADRIÁN BASILIO / ENVIADO

BEIJING.- México tiene hoy su última posibilidad de medalla en los Juegos Olímpicos de Beijing 2008, de hecho una de las más sólidas por tratarse de la campeona mundial en taekwondo María del Rosario Espinoza.

Mary, como le dicen en el equipo nacional, no tiene un camino fácil hacia las medallas en la división de los 67 kilos. Conforme a los pronósticos, la sinaleonesa se medirá en la tercera ronda, en una final adelantada, a la local y campeona defensora Zhong Chen.

"Yo llego preparada para lo que venga. Saldré a cada combate como si fuera una Final", advierte María, sin entrar en más detalles.

La medalla de oro ganada por su compañero de entrenamientos Guillermo Pérez le inyectó más bríos para su debut en Juegos Olímpicos ante Khaoula Ben Hamza, tunecina a la que nunca se ha enfrentado, pero que no tiene mucho cartel internacional.

"Muy bien el sorteo, era como lo esperaba. Nunca me he enfrentado a la tunecina y voy a encarar ese primer combate con todo", asevera la mexicana sobre su rival.

José Luis Onofre, entrenador de Mary, desglosa un poco la estrategia de María para el torneo.

"Sabemos de su capacidad, tenemos plena confianza en su trabajo. María no se ha enfrentado a esta muchacha que es un poquito más baja de estatura que ella (la mexicana mide 1,73m y pesa 69 kg), es guardia derecha atrás y ya tuvimos la oportunidad de analizar sus videos", explica el también mentor del campeón Memo Pérez.

"En el segundo combate ya conocemos a la que puede llegar, la española (Rosana Simón) o la sueca (Karolina Kedzierska) y ya están resueltos esos dos combates. Su tercer combate será más complicado, pero ya encarrerada... sabemos que nos iba a tocar la china en algún momento y la vamos a enfrentar como tal", apunta Onofre.

La taekwondoin de 20 años contará con el apoyo de su familia en las gradas gracias a que pudieron viajar a Beijing auspiciados por la televisora que la patrocina.

Los mecanismos que emplean los medios de comunicación para dar relevancia o no a una noticia.

Testimonio de testigos

Testimonio de protagonista

Las expresiones que se utilizan en las noticias para referirse a esos hechos o personas.

DE ESPINOZA

KHADULA BEN HAMZA
 País: Túnez Edad: 17 años
 Estatura: 1,72 metros Peso: 67 kilos



Noticia num. 2

Notimex, agosto 22 de 2008

**“Qué bárbara”, felicita Calderón a Espinoza
SE COMUNICA EL PRESIDENTE POR TELÉFONO
CON LA GANADORA MEXICANA**

El presidente de México, Felipe Calderón, felicitó hoy a la mexicana María Espinoza por su título olímpico de taekwondo y en tono familiar la calificó de una atleta bárbara por haber vencido a todas las rivales por amplio margen.

De acuerdo con un comunicado de la Presidencia de la República, el mandatario se comunicó vía telefónica con la deportista, a quien envió felicitaciones por haber mostrado corazón, coraje y gallardía durante la competencia. EFE

“Oye, qué bárbara, te llevaste a todas pero con varios puntos, así que no sabes qué contentos estamos todos y desde luego pues muy emocionados”, dijo Calderón en una llamada por teléfono a María, quien superó en la final de más de 67 kilos a la noruega Nina Solheim.

Calderón confesó haber estado un poco nervioso por la incertidumbre en la ronda semifinal de la división ganada por la mexicana, luego de que el jurado cambió el veredicto de una pelea anterior y María se vio de repente con una rival nueva, la británica Sarah Stevenson.

“Le das una alegría enorme a Sinaloa, en un momento que lo necesita mucho y de veras, qué corazón y qué coraje y qué gallardía tienes, muchas felicidades”, dijo el mandatario, quien dio muestras de estar bien informado de las actuaciones de la mexicana e indagó por el estado de su rodilla lastimada en un choque y quiso saber si sintió dolor en las peleas.

“Esto de la lesión, me imagino que fue un momento muy difícil, pero ya lo sacaste muy bien adelante”, agregó.

María Espinoza, quien hace dos años era una desconocida en el deporte mexicano, se confirmó con su triunfo de hoy como la mejor deportista olímpica mexicana de la historia, al ganar una medalla de oro que unió a su título mundial y al de los Juegos Panamericanos de Río de Janeiro en 2007.

La medalla de María fue la duodécima de oro de México en Juegos Olímpicos y la tercera del país en Pekín’08, luego del título de taekwondo de Guillermo Pérez y del bronce ganado por Paola Espinosa y Tatiana Ortiz en los saltos sincronizados desde 10 metros.



Material de apoyo 1

Según su periodicidad (ritmo de aparición regular), podemos distinguir tres tipos de prensa: el periódico (publicación impresa de periodicidad regular), el diario (periódico que se publica todos los días)²¹ y las revistas, que pueden ser semanales, mensuales, bimestrales, etcétera. En países como México a las publicaciones diarias se les llama periódicos y es a este tipo de formato al que se hará referencia a continuación, para conocer cuál es su estructura tal y como hoy lo conocemos.

1. Estructura externa

La estructura externa del periódico corresponde a sus dimensiones y a la organización de su espacio. Existe el formato clásico o estándar con ocho columnas y el tabloide o chico, que generalmente maneja cinco. De acuerdo con De la Torre Zermeño y De la Torre (1994),²² en la primera plana podemos identificar:



²¹ *Diccionario Enciclopédico Larousse* (1999). México: Larousse.

²² F. Torre de la Zermeño y F. de la Torre (1994). *Taller de análisis de mensajes de la comunicación*. México: McGraw Hill, pp. 116-117.



- **Logotipo:** nombre de la publicación que incluye el diseño, tamaño y grosor de las letras, y en muchos casos el color, de forma tal que se distingue a primera vista del resto de los periódicos.
- **Lema** enuncia el objetivo de la publicación e igualmente pretende llamar la atención.
- **Fecha:** indica lugar, fecha de aparición, año, volumen o tomo.
- **Cabeza principal:** es la noticia principal del día; ocupa un lugar preponderante, en ocasiones de lado a lado, es decir, las ocho columnas.
- **Subcabeza:** amplía lo dicho en la cabeza principal.
- **Cintillo:** se ocupa de la segunda noticia en importancia.
- **Orejas** son anuncios publicitarios que se insertan en los espacios laterales del logotipo.
- **Sumario:** menciona los temas más relevantes y centrales de la información.
- **Fotos o grabados:** ilustran la noticia.
- **Pie de foto:** es una frase breve aludiendo a la noticia de la foto.
- **Directorio:** los nombres del grupo responsable de la publicación, en orden de responsabilidad.
- **Emblema:** es el símbolo del periódico que se representa con alguna figura; el emblema proyecta la idea de un objeto o un elemento abstracto.

2. Estructura interna

La estructura interna se refiere a la forma en que se organiza la información, tanto de la primera plana como de cada una de las secciones y páginas que consta la edición del periódico, en el que se pueden identificar las secciones que lo conforman, facilitando su manejo y haciendo más ágil el acceso a la información. Cada periódico decide cuál o cuáles incluye, las más comunes son:

- Nacional
- Internacional
- Espectáculos
- Deportiva
- Cultural
- Sociales
- Bursátil o financiera
- Avisos
- Policiaca
- Textos con temáticas especiales como el editorial, las cartas al director, las participaciones del lector, los avisos de ocasión, los anuncios clasificados, los obituarios, los datos estadísticos, etcétera.

Aparte de las secciones que aparecen diariamente, muchos grupos editoriales realizan un suplemento semanal, que suele salir los sábados o domingos, en los que se ofrecen sugerencias de actividades para el tiempo libre y reportajes o ensayos más profundos que la mayoría de las noticias cotidianas. Generalmente estas publicaciones tienen ilustraciones y fotos más cuidadas, e incluyen tanto comentarios de los colaboradores del periódico como ensayos de personajes de la cultura y las artes.



3. Elaboración de un periódico

Un periódico debe tener definida su línea editorial y conocer cuál es su público objetivo; con base en ello decide y conforma su equipo de trabajo, empezando por su director, coordinadores y personal administrativo. La tendencia en muchos periódicos es incluir escritores y comentaristas de distintas tendencias ideológicas y ser cada vez más plurales.

Generalmente cada periódico tiene un grupo de reporteros que obtienen la información noticiosa de primera mano en el lugar de los hechos, realizan entrevistas, toman imágenes y grabaciones, indagan, obtienen los datos y redactan la noticia.

Posteriormente el jefe de redacción (también llamado redactor jefe o director), junto con un grupo editorial, selecciona las noticias, los artículos de opinión, que pueden ser de escritores y comentaristas fijos o colaboraciones especiales que se tengan para ese ejemplar. Una vez que se determina la selección del día, todo el material pasa a corrección de estilo y de ahí es enviado al departamento de diseño.

El jefe de cada sección conoce su espacio y distribuye el plan de trabajo entre los diseñadores.

Se inicia la fase de confección, que da la forma definitiva a la página, en el departamento de diseño o taller de composición. Ahí se hace una adecuación de los temas y se combina el material con los espacios asignados a la publicidad.

Al igual que en otros medios, en la prensa la publicidad es importante e incluso indispensable para poder sostenerse económicamente. Por ello podemos identificar en cualquier periódico la existencia de *insertos* (avisos oficiales o particulares). Además, muchos periódicos tienen secciones de anuncios por palabras y publicidad diseminada fija, ya sea en espacios pequeños o en planas completas.

La confección de las páginas debe ser armónica y debe guardar el estilo propio del periódico. Cada grupo editorial guarda para el diseño de la primera plana un cuidado especial. Ofrecen la noticia que en su opinión concentra la mejor visión de la actualidad, y con ello determinan su corriente ideológica y, sobre todo, *jerarquizan la noticia*, dándole mayor peso que al resto.

En el departamento de diseño se deciden palabras e imágenes en espacios y recuadros. Se define el tamaño y grosor de las letras (aunque cada periódico, por lo general, se presenta siempre con una tipología fija). Con esta decisión del tipo de letra se identifican las noticias: se suele poner lo más importante en la parte superior y en letras más grandes y, abajo y con letras menores, las otras noticias menos relevantes según el grupo editorial en particular.

La distribución de las noticias en cada página muestra la importancia que determinado periódico le da a los temas, pues obviamente le otorgan más espacio a lo que consideran que el lector debe leer primero y en lo que debe profundizar más.

Algunos apoyos gráficos suelen ser valorativos: la selección de fotos también implica un enjuiciamiento sobre su inserción, en ocasiones es la noticia por sí misma y en otras se empalma con el texto que le da significado.



Normalmente la noticia del día se da en ocho columnas; aunque esto depende del diseño general del diario, ya que hay algunos que utilizan la mitad de una página e incluso otros abordan una noticia en una sola página.

Cada periódico debe guardar su estilo y, una vez confeccionadas las páginas, pasan a la impresión. Si alguna noticia evoluciona durante este proceso se puede alterar la distribución de los contenidos, aunque este hecho rara vez se presenta.

Actualmente el uso de la informática facilita el proceso enormemente, desde la redacción hasta la impresión final, e incluso la mayoría de los periódicos ofrece su primera página y algunas secciones por internet.

Una parte diferenciada de la noticia son sus titulares. Titular correctamente las noticias es una tarea difícil que el periodista debe conseguir dominar. Se trata de condensar la esencia de nuestra información en un número de palabras limitado. No podemos utilizar ni más ni menos palabras de las previstas por el espacio del que disponemos en la maquetación de la página.

Los titulares informativos cumplen varias funciones:

- *Despiertan el interés del lector por la noticia*, deben incitar a la lectura de la información. Si al lector no le interesa el titular, no procederá a la lectura del resto de la noticia. Si esto sucede, el esfuerzo periodístico habrá sido en vano. Por eso es imprescindible que el titular se gane la atención del lector, y esto sólo se consigue si atrapamos su interés.

- *Anuncian y resumen* la información incluida en la noticia.

- *Poseen sentido propio*, pueden ser leídos de forma independiente porque ofrecen en sí mismos los aspectos esenciales de la noticia.

En el periodismo, el titular no se limita simplemente a *anunciar* la noticia (*Conferencia de prensa del presidente*), sino que construye una narración en sí mismo al aportar información (*El Presidente de la República anuncia su dimisión*).

La manera en que el medio titula sus noticias es siempre una manera de *interpretar* el acontecimiento. Un mismo acontecimiento se puede titular desde puntos de vista opuestos. Por ejemplo, un periódico titula su noticia sobre una huelga general: *El Gobierno y los empresarios consideran inaceptable la huelga de mañana*; sin embargo, otro periódico titula: *Los sindicatos convocan a todos los trabajadores a la huelga general*.

La titulación también señala el *grado de importancia que el medio otorga a la noticia*. Los titulares guardan una jerarquía de mayor a menor tamaño que indica la mayor o menor importancia que se presta a las noticias. Hay dos formas de diferenciar unos titulares de otros en función de su importancia: *por medio del cuerpo* (tamaño de las letras) y el *tipo* (familia y carácter de las letras).

Tipos de títulos

No todos los medios titulan de la misma forma, incluso en un mismo periódico podemos encontrar distintas formas de titular las noticias entre unas secciones y otras. Debes conocer que *existen cuatro tipos de titulares* y que debes elegir aquel que resulte más apropiado al medio donde escribas y a la noticia que trates:



- **Títulos expresivos:** no aportan información sobre el acontecimiento porque se presume que ya es conocido por el lector. Tratan exclusivamente de llamar la atención del lector utilizando palabras sueltas, generalmente acompañadas con signos ortográficos de admiración o interrogación. Se utilizan mucho en la prensa deportiva. Para informar acerca de la victoria de Colo Colo en la final del campeonato nacional un periódico podría titular: *¡El Colo campeón...!*

- **Títulos apelativos:** pretenden sorprender al lector, hacen referencia a lo más llamativo o sorprendente de la noticia. Se utilizan mucho en la prensa sensacionalista (o en algunas revistas del corazón) o de sucesos (*Espectacular fuga en cárcel de Colina*).

- **Títulos temáticos o simplificadores:** simplemente enuncian el tema de la información pero no aportan ninguna información. Se suelen utilizar para pequeñas noticias sin demasiada importancia o para titular otros géneros periodísticos no informativos como los editoriales, artículos, etcétera (*La educación secundaria*).

- **Títulos informativos:** Son los que ahora más nos interesan. Cumplen las tres funciones que hemos mencionado: explican el sujeto de la acción, la acción y sus circunstancias. Siempre se utiliza el tiempo verbal presente para dar una sensación de mayor inmediatez de la noticia.

Los *titulares* pueden constar de tres elementos: *antetítulo* o *epígrafe*, *título* y *subtítulo*. La parte principal e imprescindible es el título, que cuenta lo esencial de la noticia. Los otros dos pueden utilizarse o prescindir de ellos según acostumbre la publicación. Cuando una publicación incluye un antetítulo o epígrafe o un subtítulo lo hace para ofrecer datos complementarios a los aportados en el título que también resultan esenciales o explican mejor la noticia.



Material de apoyo 2

De acuerdo con las tecnologías que emplean, los distintos medios de comunicación favorecen ciertos contenidos y determinan en gran medida las formas en que conocemos nuestro mundo y actuamos sobre él. Descubrir el entorno a través de la palabra escrita comporta diferencias en cuanto a la manera en que se ordena, explica, define y disfruta la propia existencia.

Mirar, escuchar y leer son tres formas distintas de comunicarse con el entorno que implican distintas herramientas y habilidades. La letra impresa, como medio de comunicación, posee características que la distinguen de la comunicación audiovisual. Oralmente las palabras y las frases se unen y confunden en un discurso continuo. La comunicación oral prácticamente no tiene márgenes, el sonido está siempre presente y se pueden percibir varios mensajes auditivos a la vez: durante una conversación los interlocutores pueden oír, además de sus voces, la radio, los ladridos del perro y el tráfico simultáneamente.

En la comunicación oral se pueden agregar tono de voz y gestos para completar las ideas y no existe gran rigor para el orden y la pronunciación de las palabras. Las habilidades para descifrar el mensaje oral tienen que ver más con las emociones y los sentimientos.

Los mensajes escritos, en cambio, son lineales: una letra después de otra, una frase después de otra. Esta característica propia de la escritura trae consigo la transmisión de un solo mensaje a la vez, sin descartar que la lectura de cada receptor pueda ser distinta y que existan infinitos significados en el texto originalmente escrito. Para descifrar el mensaje escrito se debe poseer, además del conocimiento del idioma, un entrenamiento especial para la lectoescritura. Dominar la linealidad, el orden sucesivo, los límites y las reglas de la lectoescritura favorece el pensamiento lógico.

Para leer se debe aprender a no perder la atención sobre las letras y ver a través de ellas su significado. Es necesario reconocer las palabras impresas, saber distinguir entre el placer sensual que pueden despertar, su seducción y la lógica de su argumentación. El lector debe renunciar a perderse por completo en la magia de las palabras y decidirse a navegar por el mundo de las abstracciones.

Por otro lado, la comunicación oral requiere una práctica de memorización importante, y para facilitar la tarea se recurre a la narración como recurso mnemotécnico. Son orales los cuentos, los chistes, los chismes, las anécdotas, las canciones y las leyendas.

La letra impresa, que perdura independientemente de quien la recuerde, exige menos de la memoria individual y colectiva y se presta mejor al registro, transmisión y reflexión de todo tipo de discursos, sobre todo aquéllos como los textos legales, científicos, filosóficos, etcétera, que por su extensión, abstracción, o por no poseer contenidos rítmicos y narrativos, son difíciles de memorizar.

Como consecuencia de las particularidades del medio impreso y de los medios audiovisuales, encontramos que son diferentes las exigencias hechas al lector y al receptor audiovisual. Ambas formas de comunicación favorecen diferentes objetivos.



La letra impresa intensifica el punto de vista delimitado y lineal, permite la distancia crítica, fomenta la respuesta racional sobre el gesto y la emoción, propicia hábitos especializados y favorece el pensamiento científico, habilidades necesarias para una comunicación más completa y justa con el mundo actual (Carona, 1988).²³

El periódico

El periódico es uno de los medios de comunicación impreso más importantes en la actualidad; es posible encontrarlo día con día en los puestos de cada esquina; ha evolucionado tanto que, de ocupar una sola hoja, hoy se conforma por decenas de páginas divididas en secciones que contienen noticias, artículos, reportajes, crónicas, notas, entrevistas y viñetas relacionadas con datos relevantes sobre todas las áreas temáticas de interés, como la política, la ciencia y la tecnología, la cultura y los valores, los espectáculos y los deportes, sin olvidar los espacios dedicados a la publicidad. Sin embargo, estos hechos se reciben de acuerdo con la interpretación de la persona que en ese momento lo está reportando o incluso con la óptica del medio de comunicación que los transmite. Por ello, es importante mencionar que el tratamiento de los hechos expresa un modo particular de percibir y enjuiciar la realidad.

Natalia Bernabeu Morón (1998), especialista española que se dedica a la formación del profesorado en temas relacionados con los medios de comunicación y su aplicación didáctica, afirma que: *los periódicos ofrecen la posibilidad de oír muchas voces, muchas opiniones, y eso le sirve al profesor para que los niños formen la propia, y para que sean tolerantes con opiniones diferentes de las suyas... Este ejercicio de contrastar continuamente lo que nos dicen los medios con la realidad tal y como pasó, les ayuda también a la lectura crítica.*

Leer el periódico permite al lector informarse y actualizarse al mismo tiempo que conoce actividades futuras que se programan en diferentes áreas de la sociedad. La lectura de periódicos es una práctica social de lenguaje que se realiza usualmente con mucha frecuencia, por lo que al desarrollar la práctica específica de *Realizar el seguimiento de noticias en los medios de comunicación y hacer un análisis comparativo* se seleccionará una noticia, se compararán las interpretaciones, se diferenciará la información y las opiniones que se presentan.

La radio

“El proceso de elaboración de las informaciones y de otros contenidos que se emiten radiofónicamente se parece al de la prensa. La actualidad del entorno llega al público a una gran velocidad.

Pero la característica de la radio como medio no sólo es esta inmediatez de transmisión de la actualidad, sino la estrecha vinculación que se establece con el oyente. La radio ha generado un lenguaje propio que se acerca a los receptores de una manera muy individualizada, casi

²³S. Carona (1988). *No sólo para envolver sirve el periódico. Su uso didáctico*. México: Jus.



intimista en algunos programas. Es una característica de la comunicación oral: la simultaneidad y la interacción del emisor y el receptor. Por estos motivos, porque el aparato de radio es portátil y porque se puede escuchar mientras se realizan otras tareas, se dice que es el medio de comunicación que más acompaña.

La radio ofrece la gran oportunidad de tener contacto con la lengua oral más allá de las conversaciones coloquiales o de las interacciones en la clase, y ha desarrollado situaciones con niveles de formalidad muy diversos. Ofrece, por lo tanto, modelos de lengua oral variados según el público al que se dirige o el objetivo de cada programa. Es importante hacer llegar a los alumnos, de manera simultánea o previamente grabados, mensajes orales variados. Tradicionalmente las fuentes de la enseñanza siempre han sido escritas y, en general, hay falta de modelos de lengua oral.

Respecto al conocimiento de la radio como medio, hay que tener en cuenta la aportación de otras áreas del currículo como la física o la tecnología, que ayudarán al alumno a comprender cómo se produce técnicamente la transmisión de las ondas. Pero también es muy importante aprovechar la oportunidad de visitar una emisora de radio, ver cómo se emiten los programas *in situ* y conocer a quienes poseen las voces que nos llegan a través del receptor.

Desde un punto de vista de contenidos y de lenguaje, hay que tener en cuenta principalmente los siguientes objetivos:

- Comprender las características generales de la lengua oral formal.
- Distinguir los diversos tipos de programas radiofónicos: noticieros, debates, entrevistas, musicales, géneros mixtos (magacines), programas de participación, concursos, etcétera.
- Distinguir las diversas modalidades de lenguaje según el género: coloquial, medianamente formal, formal, etcétera; la alternancia de variedades dialectales locales o más estándar que implica esta gradación de registros determinada por el tema, la intención y el público del espacio radiofónico, y el hecho de que sean en directo (más espontáneos) o grabados previamente (más elaborados).

Dentro de la práctica específica *Realizar el seguimiento de noticias en los medios de comunicación y hacer un análisis comparativo* se dará a la noticia que se leyó en el periódico un seguimiento en las diferentes estaciones de radio, para su análisis e interpretación de información proporcionada.

La televisión

Hoy en día la televisión, como medio de comunicación de masas, ha llegado a ser el principal centro de atención y de configuración de la opinión pública. La televisión ha cambiado la vida cotidiana de todos los hogares. Es el medio de información con más receptores y el recurso publicitario más efectivo.

Si es cierta la frase que afirma que una imagen vale más que mil palabras, la televisión es una ventana abierta al mundo por la que todos podemos mirar de una manera fácil y cómoda y que, en principio, nos permite recibir datos documentados sobre un lugar o un acontecimiento. Es la única fuente de información que tienen muchas personas.



La televisión también ha sido objeto de muchas críticas: la imagen atrae y obceca; su influencia social no siempre es enriquecedora. Los canales de televisión compiten entre ellos; ya no es válido pensar sólo en el denominador común del gran público, hay que ofrecer espacios selectivos para grupos de edades y de intereses distintos.

Hay canales sólo de noticias, otros básicamente musicales, podemos ver televisiones extranjeras, etcétera.

Los objetivos específicos relacionados con los contenidos y el lenguaje televisivo tendrían que ser:

- Identificar la función de la imagen como soporte de la información. Educar la lectura de la imagen: primer plano, segundo, fondo, etcétera.
- Distinguir los diversos géneros de programas televisivos: noticieros, reportajes monográficos, documentales, de debate, dramáticos, cinematográficos, musicales, infantiles, espectáculos, concursos, entre otros.
- Distinguir los diversos registros lingüísticos empleados según la temática, la función y el público de cada programa.
- Descubrir el sentido implícito y explícito de los mensajes publicitarios.
- Aprender a seleccionar los programas útiles o interesantes.
- Desarrollar una actitud crítica y analítica ante la avalancha de programas” (Cassany, Luna y Sanz, 2007).²⁴

²⁴D. Cassany, M. Luna y G. Sanz (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.



PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA TERCER GRADO

EL ARTÍCULO DE OPINIÓN: UNA OPORTUNIDAD PARA REFLEXIONAR SOBRE EL CONTENIDO DE DISTINTOS TEXTOS Y EVALUARLOS

Enrique Lepe García

1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Con esta propuesta de intervención se espera que los alumnos:

- Lean artículos de opinión para ampliar la información sobre un hecho y formarse un punto de vista, y que al hacerlo:
 - Identifiquen los recursos que se utilizan en un artículo de opinión para validar argumentos y persuadir a las personas.
 - Reconozcan las expresiones que se usan para distinguir la opinión personal, jerarquizar la información y contrastar opiniones.
- Escriban un artículo de opinión usando los recursos utilizados en los textos que leyó.
- Incrementen su capacidad para interpretar textos complejos, identificando los tipos y las funciones de diversos recursos utilizados por el autor.
- Incrementen su conocimiento sobre las diferencias entre los géneros periodísticos y la manera de leerlos.

2. CONTENIDOS

Vinculación con los programas de estudio de Español 2006

El contenido que se abordará en esta propuesta es el siguiente: *Leer y escribir artículos de opinión*, que se ubica en tercer grado del programa de educación secundaria 2006; pertenece al quinto bloque del ámbito de participación ciudadana y se deriva de la práctica general *Analizar y valorar críticamente los medios de comunicación*.



Ámbito	→	PARTICIPACIÓN CIUDADANA
Práctica general	→	Analizar y valorar críticamente los medios de comunicación
Práctica específica	→	Leer y escribir artículos de opinión
Actividades		Temas de reflexión
<ul style="list-style-type: none"> • Leer artículos de opinión en diversos periódicos o revistas (impresos o en línea). • Escribir artículos de opinión para el periódico escolar. <ul style="list-style-type: none"> – Seleccionar un tema o una problemática de interés a partir de las noticias o reportajes publicados en los periódicos. – Indagar en torno al tema seleccionado y definir un punto de vista en relación con éste. – Presentar el tema desde la perspectiva definida, destacando las características que consideren relevantes. – Argumentar sus puntos de vista: aportar datos y ejemplos a favor de su postura; confrontar su posición con la de otros; prever posibles objeciones y argumentar a favor o en contra de ellas para fortalecer su postura. – Finalizar el texto enfatizando las razones por las cuales el tema se aborda desde la perspectiva asumida. • Revisar el texto y hacer las correcciones necesarias. Consultar manuales de gramática, puntuación y ortografía (impresos o electrónicos) para resolver dudas. • Elegir los artículos de opinión mejor escritos para publicarlos en la gaceta o en el periódico escolar. 		<p>Propiedades de los géneros y tipos de texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propósitos y características de los artículos de opinión. <p>Aspectos discursivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Postura del autor y formas de validar los argumentos: ejemplos, citas, datos de investigación y de la propia experiencia. • Recursos retóricos que se utilizan para persuadir: cómo se describen y valoran los hechos. <p>Aspectos sintácticos y semánticos de los textos</p> <p>Estructura sintáctico-semántica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papel de los nexos en la articulación de comentarios, explicaciones y opiniones. • La subordinación como estrategia para expandir el sujeto y los complementos del verbo. <p>Recursos gramaticales en los textos argumentativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de expresiones para distinguir la opinión personal: creo que, en mi opinión, pienso que, de acuerdo con, siguiendo la opinión de, se dice que, se cree que... • Uso de expresiones que jerarquizan la información: la razón más importante, otra razón por la que, por ejemplo, en primer lugar, finalmente, también... • Uso del modo subjuntivo para plantear situaciones hipotéticas. • Uso de expresiones que sirven para contrastar opiniones: por el contrario, de igual manera, sin embargo, no obstante... <p>Organización gráfica de los textos y puntuación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de la coma para delimitar coordinadas adversativas, subordinadas causales, condicionales y concesivas.



Vinculación con el marco teórico de PISA

El desarrollo de este contenido pretende contribuir a desarrollar la capacidad de los estudiantes en los procesos de *Interpretación* y *Reflexión y evaluación de textos*, específicamente en actividades que le permitan:

- Utilizar un nivel elevado de inferencias basadas en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto no familiar e interpretar el significado de una sección del texto teniendo en cuenta el texto en su conjunto. Manejar ambigüedades, ideas contrarias a las expectativas e ideas expresadas de forma negativa (*Interpretación de textos* nivel 4).
- Utilizar conocimientos públicos o formales para formular hipótesis o analizar de manera crítica un texto. Mostrar una comprensión precisa de textos largos y complicados (*Reflexión y evaluación de textos* nivel 4).
- Interpretar el significado de un lenguaje lleno de matices o demostrar una comprensión completa del texto (*Interpretación de textos* nivel 5).
- Valorar de manera crítica o formular hipótesis haciendo uso de conocimientos especializados. Manejar conceptos contrarios a las expectativas y hacer uso de una comprensión profunda de textos largos o complicados (*Reflexión y evaluación de textos* nivel 5).

3. APRENDIZAJES ESPERADOS

- Identificar el propósito comunicativo, el argumento y la postura del autor al leer artículos de opinión.
- Escribir artículos de opinión argumentando su punto de vista y asumiendo una postura clara en relación con el tema.

4. ACTIVIDADES

En esta propuesta se dan algunas orientaciones didácticas y estrategias de lectura con el fin de que los docentes puedan guiar a los alumnos en la lectura y el análisis de artículos de opinión. También se dan algunas sugerencias que pueden orientar la escritura de un artículo de opinión con base en los elementos identificados en su análisis. Adicionalmente se proporciona información sobre el tipo de texto que se revisa y algunas reflexiones sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Los ejemplos de artículo de opinión que se han elegido para estas actividades han sido tomados de algunos periódicos de circulación nacional; se ha procurado que el tema que se aborda sea de interés para los alumnos (uno de ellos se refiere por ejemplo a lo ocurrido con la participación de México en las Olimpiadas celebradas en el año 2008). Dado que esta propuesta tiene su base fundamentalmente en los contenidos de los programas de estudio de Español 2006, se procuró que los textos contuvieran los elementos que este documento curricular sugiere analizar.

La duración aproximada de las actividades de esta propuesta de intervención docente es de diez sesiones (dos semanas y media).



Presentación de la propuesta ante los alumnos

El contenido *Leer y escribir artículos de opinión* tiene su antecedente inmediato en dos contenidos aportados en grados anteriores: en primero se abordó la práctica de *Explorar y leer noticias en diferentes periódicos* y en segundo grado se hizo un trabajo relacionados con *Leer y escribir reportajes*; de tal modo que la presentación de esta propuesta podría hacerse pidiendo a los alumnos que recuerden lo que hicieron en grados anteriores con estos contenidos.

También podría presentarse esta propuesta proponiendo a los alumnos la realización de una discusión acerca de un tema de actualidad; en este caso es importante que el docente esté enterado de los temas más recientes del acontecer nacional e internacional y que además identifique aquellos que pueden resultar de interés para los alumnos.

El docente puede abrir la discusión con cuestionamientos que demanden la opinión de los alumnos sobre temas de interés; algunas preguntas detonadoras pueden ser:

- ¿Qué opinan sobre...?
- ¿Están de acuerdo con...?
- ¿Qué piensan de...?
- ¿Qué les parece lo que se dice sobre...?

Se debe pedir a los alumnos que a su opinión traten de agregar un porqué.

En ningún caso la pregunta debe estar planteada en términos en que se manifieste la propia opinión del docente.

Algunos ejemplos concretos de preguntas relacionados con el tema (*Resultados de México en las Olimpiadas*) que se aborda en esta propuesta pueden ser los siguientes:

- ¿Qué opinan sobre la actuación de los equipos mexicanos en las Olimpiadas? ¿Creen que el resultado fue bueno o que debieron obtenerse más medallas? ¿Por qué?

Una vez que varios alumnos o la mayoría hayan expresado su opinión sobre el tema, propóngales la idea de escribir artículos de opinión sobre este u otros temas que ellos sugieran; comente la intención de publicar los mejor escritos en la gaceta o en el periódico escolar.

En caso de que la escuela no cuente con una gaceta o periódico escolar se puede proponer a los alumnos publicarlos en el periódico escolar o leerlos en la ceremonia cívica. De acuerdo con sus posibilidades y circunstancias, cada docente deberá buscar la manera de que los trabajos de los alumnos se den a conocer al público, ya sea a miembros de la misma escuela o a las personas de la comunidad.

Otra manera de presentar a los alumnos la propuesta es introducirlos en el tema de la siguiente forma:

- Leer un artículo de opinión sobre un tema de interés de los alumnos.
- Pedir la opinión sobre el contenido del artículo.
- Proponer la escritura de un artículo de opinión con el fin de publicar los mejores.



Exploración de conocimientos previos

En esta fase de la propuesta se trata de averiguar qué conocimientos o experiencias tienen los alumnos respecto del tipo de texto que ha de revisarse y de escribirse. El propósito es determinar el punto de partida que el maestro va a considerar para la realización de las actividades.

Es importante considerar que lo que interesa no es conocer qué saben los alumnos sobre los temas acerca de los cuales se debe opinar, ni siquiera la propia opinión sobre un tema determinado; la idea es saber si tienen algún conocimiento sobre los artículos de opinión como género textual y si distinguen algunas de sus características. Por ello, algunas de las preguntas que pueden plantearse a los alumnos son:

- ¿Alguno de ustedes ha leído en los periódicos artículos de opinión? (recuérdese que se ha propuesto a los alumnos escribir uno.)
- ¿Cuál será la diferencia entre un artículo de opinión y una noticia?
- ¿Cuál será la diferencia entre un artículo de opinión y un reportaje?

Para estas dos últimas preguntas el docente puede ofrecer una noticia, un reportaje y un artículo de opinión en los que se aborde el mismo tema, y puede dedicar un momento (no más de una sesión de clase) para que los alumnos encuentren las diferencias.

- ¿Con qué intención se escribirán los artículos de opinión?

Actividades con base en los programas de estudio de Español 2006

En esta sección se incorporan las actividades tal como aparecen en los programas de estudios de Español 2006; cada una de ellas se acompaña de sugerencias de intervención que pretenden orientar y facilitar el trabajo docente. Las actividades que aparecen en el programa con una viñeta (•) aparecerán en este documento con números romanos: I, II, III...; las actividades señaladas con guión (-) se marcarán con incisos numerados: 1), 2), 3)... Por otra parte, los temas de reflexión marcados en el programa con viñeta (•) aparecerán en esta propuesta de intervención con letras mayúsculas: A, B, C...

I. Leer artículos de opinión en diversos periódicos o revistas (impresos o en línea)

Según las posibilidades de los docentes, las circunstancias de las escuelas y los conocimientos que los alumnos tengan sobre el tema se puede realizar lo siguiente:

- Pida a los alumnos que lleven al salón de clase diversos periódicos y revistas de tipo informativo.

Y además, o bien:

- Llévelos a la sala de medios de la escuela para que, con la orientación del responsable o con ayuda de usted, localicen y exploren los periódicos y las revistas que pueden encontrar en línea. Que copien o impriman algunos de los artículos de opinión encontrados. No olvide que para realizar esta actividad debe usted:
 - Apartar la sala de medios.



- Verificar disponibilidad y funcionamiento de las computadoras: checar acceso a internet.
- Hacer un listado de direcciones de periódicos y revistas electrónicos.
- En su caso, tomar acuerdos con el responsable de la sala de medios.

O bien:

- Entregar a los alumnos periódicos y revistas recientes (cuando mucho de una a dos semanas). No olvide que para realizar esta actividad debe usted:
 - Ir reuniendo con anticipación diversos periódicos y revistas.
 - Asegurarse de que los periódicos y las revistas tienen artículo de opinión.

Si los alumnos tienen dificultades para reconocer las diferencias entre noticia, reportaje y artículo de opinión:

- Pídales que identifiquen algunas noticias, reportajes y artículos de opinión relacionados con un mismo tema. (En el anexo 1 aparece un ejemplo de noticia, de reportaje y de artículo de opinión relacionados con el tema de las Olimpiadas 2008, con los que puede trabajar para modelar la actividad.)
- En grupo y mediante una lluvia de ideas pida a los alumnos que identifiquen las diferencias entre uno y otro textos.
- Anote en el pizarrón un cuadro de tres columnas en donde pueda ir anotando las características generales de cada género. Ejemplo:

NOTICIA	REPORTAJE	ARTÍCULO DE OPINIÓN
...
...

- Oriente las participaciones de manera que todo el grupo vaya conformando las características de cada tipo de texto.

Si en la exploración de los conocimientos previos se observó que los alumnos tienen presente las diferencias entre al menos los dos primeros géneros (noticia y reportaje) proceda a la lectura intensiva de un ejemplo de artículo de opinión, atendiendo las siguientes sugerencias:

- Realice, junto con los alumnos, una primera lectura del texto de manera global.
- Haga algunas preguntas enfocadas a identificar aspectos generales de contenido del texto. Ejemplos de algunas son:
 - ¿Cuál es el tema del artículo leído?
 - ¿Qué opina el autor sobre el tema?
 - ¿Cuál será la opinión del autor al expresar su opinión sobre tal tema?
- Oriente una discusión plenaria que permita a los alumnos encontrar las respuestas adecuadas con base en la información que proporciona el texto. Para ello, solicite que cuando aporten una res-



puesta fundamenten su opinión con base en la información que el texto proporciona.

- Pida a los alumnos que, en equipos, localicen un artículo de opinión en los periódicos y las revistas que trajeron, localizaron en internet o en los materiales que usted proporcionó, y que respondan las mismas preguntas que se resolvieron en plenaria.

Se prevé que con estas actividades se aborde el tema de reflexión:

A. Propósitos y características de los artículos de opinión

- Modele la siguiente situación de lectura que ayudará a los alumnos a abordar los siguientes temas de reflexión:

F. Uso de expresiones para distinguir la opinión personal: creo que, en mi opinión, pienso que, de acuerdo con, siguiendo la opinión de, se dice que, se cree que...

B. Postura del autor y formas de validar los argumentos: ejemplos, citas, datos de investigación y de la propia experiencia

C. Recursos retóricos que se utilizan para persuadir: cómo se describen y valoran los hechos

- Lea a los alumnos en voz alta el artículo de opinión 1 *Nuestro "éxito" olímpico* que se encuentra en los Anexos; pídale que identifiquen las palabras que indican que lo que se dice es la opinión personal del autor. Si es necesario, ejemplifique. A continuación se ofrecen algunos ejemplos tomados del mismo artículo:



Nuestro “éxito” olímpico

Buena parte del país está desbordando alegría por las tres medallas obtenidas en los Juegos Olímpicos. *No quiero parecer aguafiestas, pero no comparto* la euforia. *Creo que* el supuesto “éxito” en Pekín en lugar de ayudar, perjudica al deporte nacional.

La semana pasada *argumenté* que para mejorar el desempeño del país en las Olimpiadas (y en cualquier otra cosa, desde política hasta educación) era indispensable que los ciudadanos *exigiéramos* más. Con el “éxito” olímpico que se percibe, no se ve una gran voluntad para exigir.

Estoy seguro de que si hubiéramos tenido un fracaso rotundo en China, y no un pobre desempeño como sucedió, las voces que escucharíamos hoy presionando por cambios drásticos en el deporte serían mucho más ruidosas. Los mexicanos estaríamos *exigiéndoles* a las autoridades una redefinición de raíz de la mayoría de los programas deportivos.

Ejemplos de expresiones para distinguir la opinión personal.

Obsérvese que los verbos utilizados en primera persona del singular: *quiero, comparto, argumenté, etcétera,* dejan claro la posición personal del autor sobre un tema.

- Pida a los alumnos que, en el texto que les leyó, traten de identificar cifras o datos que utilice el autor (generalmente números, o bien, información citando a otra fuente). Si es necesario, ejemplifique. A continuación se ofrecen algunos ejemplos tomados del mismo artículo:



Pero las escasas tres medallas que conseguimos sirvieron para satisfacer a un número significativo de mexicanos. De acuerdo con una reciente encuesta, *un increíble 44 por ciento de la población* califica como un "éxito" la participación de nuestros deportistas en Pekín. No le quito el mérito que se merecen nuestros medallistas, pero no cabe duda que en varios aspectos somos una sociedad conformista.

Por supuesto que no fue un éxito el papel que hicimos. Dependiendo desde qué perspectiva lo analicemos (por número de medallas de oro o por número de medallas totales), *nuestro país quedó en el lugar 36 o 51*. Para uno de los países más poblados y con una de las economías más grandes del mundo estos lugares no son nada.

De acuerdo con un análisis del periódico Reforma que utilizó como base el monto de apoyo que otorgan distintos países hacia sus atletas olímpicos, *cada medalla obtenida en Pekín le costo a México 41 millones de pesos, cifra muy superior a la que le costaron sus medallas a Brasil, Argentina y Cuba, por mencionar a sólo tres países. ¿Cómo puede ser esto un "éxito"?*

Ejemplos de datos que utiliza el autor para validar sus argumentos.

- Propicie la reflexión de los alumnos sobre algunos de los recursos que utiliza el autor para convencer a los lectores de su opinión: pregunte cuál es el efecto o la intención de que el autor realice lo siguiente:
 - Usar comillas cada vez que menciona la palabra "éxito".
 - Referirse a *pobre desempeño, escasas medallas, estos lugares no son nada*.
 - La pregunta: *¿Cómo puede ser esto un "éxito"?*
 - La expresión *Qué pena*.

Guíe la discusión con los alumnos respecto a los efectos e intenciones de estos recursos. Hágalos notar que los adjetivos que utiliza (pobres, escasas y otros) valoran negativamente los hechos referidos. Llévelos a concluir que son recursos retóricos para convencer a los lectores de lo que opina el autor.

- Organice a los alumnos en equipo (pueden ser los mismos que en la actividad anterior) y solicíteles que identifiquen los elementos que usted ejemplificó: *expresiones en las que se distingue la opi-*



nión del autor, datos que utiliza para validar sus argumentos y recursos retóricos que se utilizan para persuadir: cómo se describen y valoran los hechos.

Las siguientes actividades tienen como finalidad guiar a los estudiantes en la identificación de elementos del texto que pueden contribuir a una mejor comprensión de lo que se lee. Para su realización se tomarán como guía los siguientes temas de reflexión que aparecen en el programa de estudios de Español 2006:

D. Papel de los nexos en la articulación de comentarios, explicaciones y opiniones

G. Uso de expresiones que jerarquizan la información: *la razón más importante, otra razón por la que, por ejemplo, en primer lugar, finalmente, también...*

I. Uso de expresiones que sirven para contrastar opiniones: *por el contrario, de igual manera, sin embargo, no obstante...*

Para la realización de estas actividades nos basaremos en el artículo de opinión 2 *La reflexión sobre el sida*, que aparece en el anexo.

- Ofrezca a los alumnos una copia del artículo de opinión o léales el texto. Pídales que identifiquen, subrayando o mencionando, expresiones como las siguientes: *la razón más importante, otra razón por la que, por ejemplo, en primer lugar, finalmente, también...*
- Explique que la función de estas expresiones es ordenar y jerarquizar la información. Ponga algunos ejemplos.
- Pida a los alumnos que busquen en sus artículos de opinión algunas expresiones de este tipo.



Ejemplos de expresiones que jerarquizan la información.

Las diferentes partes de un escrito bien hecho deben estar relacionadas entre sí, con el fin de ayudar al lector a seguir el hilo del discurso. Esta operación puede tener éxito sólo cuando este hilo conductor existe, es decir, cuando el texto ha sido bien planificado.

Dos proposiciones o dos párrafos consecutivos pueden ser relacionados lógicamente en un número limitado de formas que la lingüística ha estudiado y catalogado... Para escribir un texto con conexiones eficaces y explícitas no es indispensable conocer todas estas posibilidades lógicas haciendo un estudio sistemático de ellas; es suficiente adquirir el hábito de preguntarse cuál es la conexión entre la frase o el párrafo sobre el que se está trabajando y el precedente, verificando que esta conexión lógica sea comprensible.

Serafini, 1991.

Ejemplos de expresiones que se utilizan para contrastar ideas.

México llega a este encuentro con resultados encontrados y hasta paradójicos. *Por una parte*, como resultado de una política sanitaria ya consolidada en los últimos años, todos los enfermos de sida, se hallen en el nivel de la enfermedad en que se encuentren, tienen derecho a una atención médica y a la cobertura total de medicamentos de manera prácticamente gratuita. Se trata de un enorme logro, que ha permitido que en muchos casos la enfermedad se enfrente como una suerte de padecimiento crónico y no la sentencia de muerte perentoria que era hasta hace poco tiempo. *Pero, por otra parte*, asistimos a la emergencia de un nuevo modelo de diseminación de la enfermedad, pues si bien se ha reducido la transmisión de esta por las vías tradicionales, ahora se amplía la infección en relaciones heterosexuales y se dan contagios en personas cada vez más jóvenes.

En nuestro país, las políticas sanitarias han logrado que la tasa de aumento de personas infectadas crezca con menos velocidad que en otras naciones de la región. En efecto, se dispone de la cifra de más de 122 mil personas ya diagnosticadas, mientras que se estima que unas 60 mil más están infectadas sin saberlo todavía. *Por ejemplo*, cada vez hay menos infecciones perinatales (de madre a hijo, en el parto), *pero* se aumentan las transmisiones hacia las mujeres en parejas heterosexuales. Cada vez hay más información sobre los mecanismos de protección contra la transmisión del virus, al insistirse en la importancia del uso del condón, *sin embargo*, *o* *a* *poco* se genera una laxitud que lleva a muchas personas a mantener relaciones de riesgo que originan contagios que podían haber sido evitados.

- En seguida pídale que en sus artículos de opinión identifiquen expresiones como: *por el contrario, de igual manera, sin embargo, no obstante...*
- Pida a los alumnos que expliquen cuál creen que es la función de estas expresiones. Coordine las participaciones, pida y ponga ejemplos. En el esquema anterior se dan algunos que puede utilizar.

Las actividades que se proponen a continuación abordan elementos aún más específicos de los textos, por lo que se propone trabajar con unidades más pequeñas del escrito: párrafos y oraciones, pero procurando que no se desatienda la lectura global del texto y su sentido completo. Al trabajar esta parte se pretende abordar los temas de reflexión que se establecen en el programa de estudios de Español 2006.



E. La subordinación como estrategia para expandir el sujeto y los complementos del verbo

- Del artículo de opinión 1 *Nuestro “éxito” olímpico* tome el siguiente párrafo para realizar la actividad que se indica a continuación:

De acuerdo con un análisis del periódico *Reforma*, que utilizó como base el monto de apoyo que otorgan distintos países hacia sus atletas olímpicos, cada medalla obtenida en Pekín le costó a México 41 millones de pesos, cifra muy superior a la que le costaron sus medallas a Brasil, Argentina y Cuba, por mencionar a sólo tres países. ¿Cómo puede ser esto un “éxito”?

- Proponga a los alumnos leer el párrafo, omitiendo la frase *que utilizó como base el monto de apoyo que otorgan distintos países hacia sus atletas olímpicos*. Pregúnteles si consideran que el párrafo sufre algún cambio con esa omisión. Propicie una reflexión acerca de la función de este tipo de oraciones en un texto.
- Ponga algunos ejemplos: utilice el contenido que se ofrece a continuación. Recuerde que esta información es sólo para que usted pueda guiar a los alumnos y para poner ejemplos, no es necesario que los alumnos la escriban, ni mucho menos que la memoricen.

Clasificación general de las oraciones subordinadas. a) Dentro del período, la oración subordinada es un elemento sintáctico de la principal o subordinante. Por esto se da también a todas las subordinadas el nombre expresivo de oraciones *incorporadas o incluidas*. Su grado de incorporación a la principal puede ser más o menos estrecho; pero en ningún caso se borra la relación de dependencia gramatical en que se hallan. Para clasificar las oraciones incorporadas se atiende a la función gramatical que desempeñan, es decir: si ejercen el oficio que en su lugar podría ejercer un sustantivo (sujeto, complemento objetivo del verbo, complemento con preposición de un sustantivo o adjetivo), se llaman sustantivas; si su oficio equivale al de un adjetivo, se llaman adjetivas o de relativo, por ser un pronombre o adverbio relativo el nexa que las enlaza a la principal; por último, la subordinada asume el papel de complemento circunstancial, cualquiera que sea el nexa que la una a la principal (adverbio, preposición, conjunción, locución conjuntiva), se forma una clase muy extensa de subordinadas circunstanciales, en la cual se establecen subgrupos cuyas denominaciones atienden a las variadas circunstancias (de lugar, tiempo, modo, causa, comparación, condición, etcétera). Como es natural, esta clasificación –lo mismo que todas las que se proponen en las gramáticas– no constituye un todo lógico cerrado cuyos términos se excluyan sin residuo, porque superpone tres criterios de distinción de los diferentes grupos de



subordinadas: en primer lugar, la función gramatical que desempeñan; después, la naturaleza del nexos; y, finalmente, el significado total del período como unidad lingüística.

Real Academia Española (1999)

- Solicite a sus alumnos que busquen más ejemplos en los artículos de opinión que han estado revisando. Pida que los mencionen, y ayúdelos a distinguir que sean los correctos.

J. Uso de la coma para delimitar coordinadas adversativas, subordinadas causales, condicionales y concesivas

- Muestre a sus alumnos las siguientes oraciones extraídas de los artículos de opinión que se han estado tomando como modelo:
 - No quiero parecer aguafiestas, pero no comparto la euforia.
 - Estoy seguro de que, si hubiéramos tenido un fracaso rotundo en China.
 - Al insistirse en la importancia del uso del condón, sin embargo, poco a poco se genera una laxitud que lleva a muchas personas a mantener relaciones de riesgo que originan contagios que podrían haber sido evitados.
 - En efecto, se dispone de la cifra de más de 122 mil personas ya diagnosticadas.
- Pídale que observe dónde hay comas y que identifiquen cerca de qué palabras se utilizan.
- Explique el tipo de palabras que son y dé ejemplos de su uso. Utilice la información *Clasificación de las conjunciones* que aparece en los anexos, para dar su explicación. Recuerde que esta información es sólo para usted. No la dicte a los alumnos ni pida que la memoricen.

H. Uso del modo subjuntivo para plantear situaciones hipotéticas

- Pida a sus alumnos que piensen en lo que creen que pasará en las próximas olimpiadas con la participación de los atletas mexicanos: ¿es probable que ganen más medallas?, ¿es posible que pierdan posiciones? Solicite a algunos voluntarios que le dicten algunas frases cortas, pidiéndoles que utilicen antes de cada frase la expresión *Es probable...*; se espera que las oraciones que le dicten sean como las siguientes.
 - *Es probable* que los atletas mexicanos *ganen* más medallas.
 - *Quizás* México *obtenga* ninguna medalla.
 - *Tal vez* México *quede* en quinto lugar.
 - *Es probable* que *no pierda* ningún torneo.
- La idea es que los alumnos noten que al anteponer cualquiera de las expresiones subrayadas se está mencionando una situación posible, y que en estas situaciones probables o hipotéticas se utilizan verbos en subjuntivo.



- Hágalos notar que los verbos señalados no están en algún modo o tiempo de los que ellos conocen. Si es necesario ponga ejemplos de verbos en modo indicativo, que es el que ellos más conocen, y algunos ejemplos del modo imperativo para que corroboren que no pertenecen a ninguno de los modos que ellos ya conocen.
- Organícelos en equipos para que revisen si en los artículos de opinión que han estado leyendo se utiliza este tipo de verbos. Oriente la búsqueda.

II. Escribir artículos de opinión para el periódico escolar

1) Seleccionar un tema o una problemática de interés a partir de las noticias o reportajes publicados en los periódicos

- Solicite a los alumnos que elijan un tema sobre el que les gustaría verter su opinión por escrito.
- Como se supone que ha transcurrido un buen tiempo desde que se realizó la primera actividad, en la medida de lo posible proporcione a los alumnos nuevos periódicos y revistas, pídale que ellos lleven o bien acuda nuevamente al aula de medios para mirar nuevamente las páginas electrónicas.
- Para orientar a los alumnos en la elección del tema, genere con todo el grupo una lluvia de ideas sobre los temas acerca de los cuales se podría dar una opinión. Anote las propuestas en el pizarrón.

2) Indagar en torno al tema seleccionado y definir un punto de vista en relación con éste

- Una vez que cada estudiante haya elegido el tema sobre el cual desea opinar, sugiera a los alumnos:
 - Decidir si se pondrán a favor o en contra de una posición, o que tengan presente lo que desean opinar sobre el tema. Pida que lo anoten y que algunos voluntarios lo compartan con el grupo.
 - Revisar nuevamente los materiales disponibles para que busquen información relacionada con el tema: noticias relacionadas, reportajes, otras opiniones, datos que apoyen su postura, etcétera.

3) Presentar el tema desde la perspectiva definida, destacando las características que consideren relevantes

- Pida a los alumnos que empiecen a escribir su artículo de opinión. Sugiera que comiencen anotando los antecedentes de la situación que se comenta. Recuérdeles la importancia de considerar al lector: es necesario decirle de qué se va a hablar. Revisen, con los ejemplos que se tienen disponibles, la manera en que algunos autores comenzaron su artículo.
- Oriéntelos para que comiencen a manifestar su postura sobre el tema elegido; ejemplifique con los textos que se han leído o con otros.



4) Argumentar sus puntos de vista: aportar datos y ejemplos a favor de su postura; confrontar su posición con la de otros; prever posibles objeciones y argumentar a favor o en contra de ellas para fortalecer su postura

- Ayude a los estudiantes a que incluyan datos, ejemplos e informaciones que les permitan apoyar su punto de vista. Siga mostrando ejemplos de los textos leídos, e incluso, si algún alumno ha logrado hacerlo, muestre su trabajo para que los demás lo tomen como modelo.
- Retome los ejemplos en donde se usaron algunos nexos para que los alumnos los utilicen en la redacción de su artículo de opinión.

5) Finalizar el texto enfatizando las razones por las cuales el tema se aborda desde la perspectiva asumida

- Busque en los textos leídos algunos ejemplos de la manera en que los articulistas concluyen su exposición y oriente a los alumnos para que sigan los modelos.

III. Revisar el texto y hacer las correcciones necesarias. consultar manuales de gramática, puntuación y ortografía (impresos o electrónicos) para resolver dudas

- Propicie entre los alumnos el intercambio de sus trabajos y ofrezca una guía para que entre ellos se revisen los avances. La guía puede contener los siguientes datos:
 - ¿Qué tema se aborda?
 - ¿Cuál es la posición de tu compañero respecto al tema?
 - ¿Qué argumentos se aportan a favor o en contra?
 - ¿Se utilizan datos para sustentar los argumentos?, ¿son necesarios? ¿Qué sugieres?
 - ¿Cuál es la conclusión?
 - ¿Se utilizan las expresiones adecuadas para distinguir la opinión personal, jerarquizar la información y contrastar opiniones?
 - ¿Qué sugerencias harías para mejorar la redacción y la ortografía?
- Propicie que los alumnos trabajen en parejas e intercambien puntos de vista sobre los aspectos anteriores.
- Luego pida que, con la información y sugerencias de los compañeros, corrijan sus trabajos.

IV. Elegir los artículos de opinión mejor escritos para publicarlos en la gaceta o en el periódico escolar

- Organice un calendario de lecturas de artículos de opinión, mediante el cual todos los alumnos tengan la oportunidad de escuchar el contenido de todos los trabajos.
- Propicie una selección de trabajos considerando que cumplan con los requisitos que se han ido estableciendo a lo largo de la escritura de los textos. Pueden utilizarse los criterios de evaluación del producto para este fin.



5. MATERIALES Y RECURSOS

Es recomendable que, en la medida de lo posible, los artículos de opinión que servirán de modelo para el desarrollo de este contenido se obtengan de periódicos y revistas de circulación local o nacional y que sean recientes. Algunas de las páginas de periódicos y revistas en línea que pueden ser útiles son las siguientes:

- *Excélsior*: <http://www.exonline.com.mx/home/>
- *El Universal*: <http://www.eluniversal.com.mx/noticias.html>
- *La Crónica de Hoy*: <http://www.cronica.com.mx/>
- *La Jornada*: <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/>
- *Milenio*: <http://www.milenio.com/>
- *Proceso*: <http://www.proceso.com.mx/inicio.php>
- *Vértigo*: <http://www.revistavertigo.com/>

6. CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DEL PRODUCTO

Se espera que la versión final del artículo de opinión cumpla con los siguientes requisitos:

- Contener una postura evidente sobre el tema que se aborda.
- Argumentar su punto de vista.
- Ofrecer datos, ejemplos, citas o la propia experiencia para fundamentar los argumentos.
- Utilizar algunos recursos retóricos para convencer a los lectores.
- Usar adecuadamente algunos nexos para:
 - Articular comentarios, opiniones y explicaciones.
 - Expresar la opinión personal.
 - Jerarquizar la información.
 - Contrastar opiniones.
- Poseer una conclusión en la que se enfatice la opinión del autor.
- Adecuada redacción y ortografía.

7. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA Y SUGERIDA

- Alarcos, L. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española / Espasa-Calpe (Colección Nebrija y Bello).
- González, R. (1999). *Periodismo de opinión y discurso*. México: Trillas.
- Mozas, A. (2002). *Gramática práctica*. Buenos Aires: EDAF.
- Real Academia Española (1999). *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Español. Educación Básica. Secundaria. Programas de Estudio 2006*. México: SEP.
- Serafini, M.T. (1991). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. México: Paidós.



ANEXOS

Noticia 1



BEIJING - María Espinoza de México se proclamó campeona olímpica al derrotar a la noruega Nina Solheim en el combate por la medalla de oro en la división de +67 kilos del taekwondo de los Juegos Olímpicos de Pekín.

Con una excelente defensa combinada con ataques rápidos, Espinoza superó por 3-1 a Solheim, a pesar de haber sido sancionada con un punto en

el último capítulo de esta pelea, ante un público de mexicanos que le acompañó en el escenario olímpico.

La mexicana nunca perdió la ventaja en el tatami, conectó puntos en los momentos precisos en los que su rival abrió su guardia y además se ha protegido muy bien, con una defensa que ha sido su fortaleza.

Espinoza tuvo un largo día en su división al disputar un total de tres combates y pasó por encima de la tunecina Khaoula Bem Hamza, la sueca Karolin Kedzierska, a la británica Sarah Stevenson en la máxima categoría del taekwondo de Pekín 2008.

Ésta es la tercera medalla para México en Pekín 2008, dos de oro con la que ganó Guillermo Pérez en la categoría de -58 kilos en el taekwondo y el bronce conseguido por las clavadistas Paola Espinoza y Tatiana Ortiz en los sincronizados de trampolín.

Tomada de: Olimpiadas Beijing 2008, en: http://www.olimpiadasbeijing2008.com/noticias/deportivas/mexico_segunda_medalla_oro.htm. Consultada el día 6 de septiembre de 2008.



Reportaje 1:



Los Juegos Olímpicos de la era moderna regresan a Asia veinte años después, por tercera vez en la historia, tras Tokio 1964 y Seúl 1988, para cumplir en Beijing 2008, 112 años de recorrido de este magno movimiento deportivo.



El estadio olímpico de Beijing, mejor conocido como el Nido de pájaro se encuentra listo para recibir el próximo viernes la edición 25 de los Juegos Olímpicos.

La flama que nunca se apaga

Los Juegos Olímpicos de la era moderna es la competencia más importante en el mundo, donde no sólo se reúnen miles de atletas en torno al fuego olímpico, sino que se pone a prueba la capacidad del hombre que busca superar en cada edición lo ya realizado en otros tiempos.



La rica historia de este evento ha ido a la par con el andar de la humanidad, viviendo momentos dorados como oscuros. Las guerras mundiales impidieron en su momento su realización, pero no acabaron con el espíritu.

Se espera que este espíritu se respete y siga más vivo en Beijing, en donde no sólo se pondrán a prueba las competencias deportivas, sino la posibilidad de compartir la libertad y el respeto a un pueblo que se muestra al mundo.

ATENAS 2004

Los Juegos regresaron a su cuna en Grecia, el hogar de los juegos antiguos y los primeros modernos. Un récord de 201 comités olímpicos participó en la justa, con 301 eventos, uno más que en Sydney 2000. Por primera vez se incluyó la lucha femenina. El nadador australiano Michael Phelps ganó seis medallas de oro y se convirtió en el primer atleta que gana ocho medallas en una Olimpiada. La selección argentina de basquetbol, encabezada por Emmanuel Ginóbili, ganó el oro, mientras que el equipo argentino de fútbol, con Carlos Tevez a la cabeza, conquistó el oro sin conceder un solo gol. Los tenistas Nicolás Massú (sencillos y dobles) y Fernando González (dobles) le dieron a Chile sus primeras medallas olímpicas de oro.

SYDNEY 2000

La ciudad australiana logró la sede por apenas dos votos de diferencia sobre Pekín. Impecables en su organización, los Juegos también fueron un éxito en cuanto a concurrencia, al llenarse casi en su totalidad las sedes. Como encargada de encender el pebetero olímpico, Cathy Freeman, campeona de los 400 metros y de raíces aborígenes, vino a representar un símbolo de reconciliación con la población blanca. Su medalla de oro fue lo más esperado.

Marion Jones, Michael Johnson e Ian Thorpe fueron las tres grandes figuras individuales. Pero los logros de la estadounidense Jones, tres medallas de oro y dos de bronce en el atletismo, fueron borrados de los libros tras confesar que consumió sustancias dopantes.

El también estadounidense Johnson culminó su carrera olímpica con sus victorias en los 400 metros y el relevo 4x400, dejando en cinco su cosecha de oros. El australiano Thorpe quebró el récord mundial en los 400 estilo libre.

La sorpresa se dio en el beisbol, donde Estados Unidos superó a Cuba, que se había presentado a las justas con un récord de 18-0 y como campeones de las dos pasadas ediciones.



ATLANTA 1996

El legendario boxeador Muhammad Alí encendió la llama olímpica. El 27 de julio, durante un concierto en el Parque Olímpico, una bomba terrorista dejó un muerto e hirió a otras 110 personas. Un récord de 79 países ganaron medallas, y 53 ganaron oro. El estadounidense Carl Lewis se convirtió en la tercera persona que gana el mismo evento individual cuatro veces, y en el cuarto atleta que gana su novena medalla de oro. Michael Johnson destrozó el récord mundial de los 200 metros, y completó un doblete en los 200 y 400 metros. El ecuatoriano Jefferson Pérez ganó el oro en la marcha de 20 kilómetros, y la nadadora costarricense Claudia Poll se llevó el oro en los 200 metros libres. Cuba ganó nueve medallas de oro, incluyendo cuatro en boxeo, y ganó nuevamente el oro en el béisbol.

BARCELONA 1992

La ciudad natal de Juan Antonio Samaranch fue la primera sede española de los Juegos y para ello se abocó a una remodelación abarcadora, ofreciendo un ejemplo de cómo las justas pueden servir para grandes cambios en una urbe.

Barcelona fue testigo del debut del Dream Team, el equipo de superestrellas de la NBA, conformado por Michael Jordan, Magic Johnson y Larry Bird, entre otros. Individualmente, el gimnasta ruso Vitaly Scherbo descolló con su cosecha de seis medallas de oro, incluyendo cuatro conseguidas en un mismo día. El béisbol debutó como deporte olímpico oficial, y Cuba ganó la medalla de oro, una de las 14 preseas doradas que se colgó la isla en Barcelona. Siete boxeadores cubanos ganaron oro.

SEÚL 1988

La descalificación del velocista canadiense Ben Johnson por dopaje dominó los titulares de los Juegos de Seúl. La alemana Steffi Graf coronó la temporada en la que ganó el Grand Slam de tenis con una medalla de oro olímpica. El estadounidense Greg Louganis ganó dos competencias de clavados, y su compatriota Florence Griffith-Joyner dominó las pruebas de velocidad en atletismo.

LOS ÁNGELES 1984

La Unión Soviética se desquitó al boicotear los Juegos en Estados Unidos. Pero de igual forma una cifra récord de 140 países participó. Carl Lewis, el "Hijo del Viento", fue la figura excluyente con sus cuatro medallas de oro, en los 100, 200, salto de longitud y el relevo 4x100. Sebastian Coe se convirtió en el primero en repetir



los títulos en los 1,500 metros. Las mujeres marcaron hitos al disputarse por primera vez el maratón y la prueba de ruta en ciclismo, con los respectivos triunfos de Joan Benoit y Connie Carpenter-Phinney. También fueron los primeros Juegos con patrocinadores corporativos.

MOSCÚ 1980

El boicot de Estados Unidos redujo la cantidad de países participantes a 80, la menor cifra desde 1956. Aleksandr Dityatin ganó medallas en todos los eventos de gimnasia masculina para convertirse en el único atleta que ha ganado ocho medallas en una Olimpiada. El boxeador cubano Teófilo Stevenson se convirtió en el primer boxeador que gana la misma división (super pesado) tres veces.

MONTREAL 1976

A sus 14 años, la rumana Nadia Comaneci fue la sensación por su actuación en las barras asimétricas, al recibir la primera puntuación perfecta de 10. En total recibió siete dieces. El cubano Albertito Juantorena hizo historia con el primer doblete en los 400 y 800 metros, y su compatriota Teófilo Stevenson ganó por segundo año consecutivo el oro en la categoría de los super pesados. El boxeador estadounidense Sugar Ray Leonard, con su triunfo en los *junior welter*, saltó a la fama. El legado de Montreal, al menos para la ciudad, no fue positivo debido a la deuda que se adquirió al gastarse 2000 millones de dólares, tomándoles décadas para saldarla.

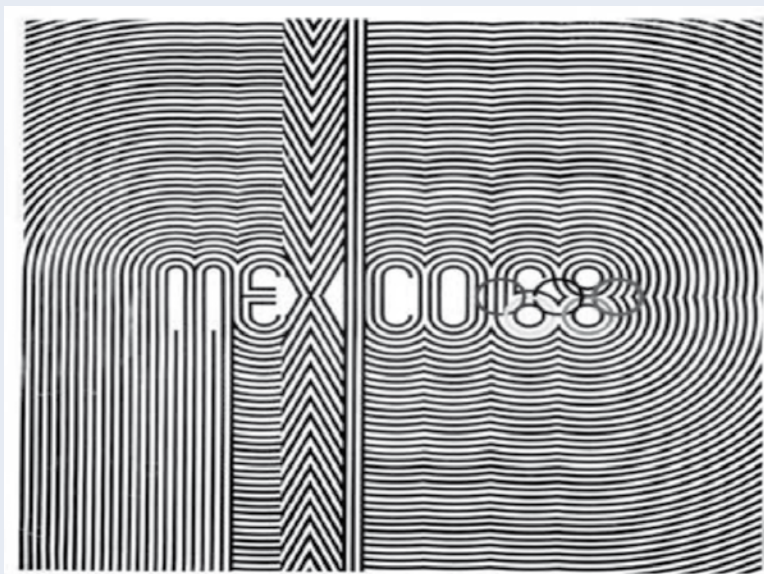
MUNICH 1972

Los Juegos fueron ensombrecidos por el secuestro y asesinato de 11 atletas israelíes por parte de terroristas palestinos el 5 de septiembre. Cinco de los ocho terroristas murieron en la balacera con la policía, al igual que un policía. Los Juegos fueron suspendidos, pero después de un receso de 34 horas, el COI ordenó su reanudación en un desafío al terrorismo. Fueron los Juegos más grandes hasta esa fecha, con 195 eventos y 7173 atletas de 121 países. El nadador estadounidense Mark Spitz ganó siete medallas de oro, que se sumaron a las dos que ganó en 1968. El legendario púgil cubano Teófilo Stevenson ganó una de las tres medallas de oro en boxeo de su país, su primer título olímpico.

MÉXICO 1968

La selección de la Ciudad de México como anfitriona fue polémica debido a la altura de la ciudad, situada a 2300 metros sobre el nivel del mar. Para muchos atletas, en las disciplinas de gran esfuerzo fí-





La selección de la Ciudad de México como anfitriona fue polémica debido a la altura de la ciudad, situada a 2300 metros sobre el nivel del mar.

sico, un aire con menos oxígeno que el que se respira sobre el nivel del mar provocó estragos.

Además, apenas diez días antes de la inauguración, los militares mexicanos reprimieron protestas de estudiantes en la Plaza Tlatelolco.

Informes oficiales dieron cuenta de 25 muertos, pero activistas de los derechos humanos indicaron que el saldo fue de más de 300 muertos.

Por otro lado, la altura facilitó que se quebrasen récords mundiales en todas las carreras de atletismo de los 400 metros para abajo. También se fijaron récords en salto de longitud y salto triple. El fenomenal salto de 8.90 metros de Bob Beamon estuvo vigente durante 22 años. La vallista mexicana Enriqueta Basilio fue la primera mujer en encender el pebetero olímpico en la ceremonia de apertura. Estos Juegos fueron los primeros en los que un atleta fue descalificado por culpa del consumo de drogas; en este caso el sueco Hans-Gunnar Liljenwall, del pentatlón moderado, quien dio positivo por exceso de alcohol.

TOKIO 1964

Los primeros Juegos en Asia. El último portador de la antorcha, Yoshinori Sakai, nació en Hiroshima el día que la ciudad fue destruida por la bomba atómica. Debutaron el judo y el voleibol como disciplinas olímpicas. El nadador estadounidense Don Schollander ganó cuatro medallas de oro, y el etíope Abebe Bikila repitió el oro



en el maratón, menos de seis semanas después que le removieron el apéndice. Al ganar dos medallas, la ucraniana Larysa Latynina aumentó su total olímpico a 18, y es una de sólo cuatro atletas que han ganado nueve medallas de oro.

ROMA 1960

Italia albergó las competencias mezclando nuevas instalaciones, como el Estadio Olímpico, y sitios antiguos (las Termas de Caracalla sirvieron como sede de la gimnasia). Éstos fueron los primeros Juegos que recibieron completa difusión televisiva.

Roma fue donde el boxeador estadounidense Cassius Clay, posteriormente conocido como Muhammad Alí, se adjudicó el oro en la división de los semipesados. El etíope Abebe Bikila ganó el maratón, corriendo descalzo.

MELBOURNE 1956

Melbourne ganó la sede por un voto sobre Buenos Aires. Las competencias de equitación se realizaron en junio en Estocolmo, debido a las estrictas leyes australianas de cuarentena que restringían la entrada al país de caballos. Fueron los primeros Juegos en el Hemisferio Sur. El húngaro Laszlo Papp fue el primer boxeador que gana tres medallas de oro. El equipo de basquetbol estadounidense, encabezado por Bill Russell y K.C. Jones, dominó a sus rivales por más del doble de puntos, ganando cada partido por al menos 30. El mexicano Joaquín Capilla ganó el oro en clavados, y el brasileño Adhemar Ferreira se impuso en salto triple.

HELSINKI 1952

Estos Juegos reflejaron las circunstancias de la Guerra Fría. Después de estar ausentes desde 1912, la Unión Soviética decidió participar. En vez de estar con los demás atletas en la Villa Olímpica, los soviéticos establecieron su propia villa para los demás deportistas del bloque oriental, evitando que los suyos tuviesen contacto alguno con los representantes de los países occidentales. Así la competencia Oeste contra Este marcó la tónica en las pruebas. La figura descollante fue el fondista checo Emil Zatopek, único hombre en la historia en ganar los 5 000, 10 000 y el maratón en una misma justa.

LONDRES 1948

Aunque ya había terminado la Segunda Guerra Mundial, Europa todavía estaba devastada por el conflicto y muchos se preguntaron si era apropiado reanudar los Juegos. Para que Inglaterra no tuvie-



ra que alimentar a todos los participantes, los atletas tuvieron que llevar sus propios alimentos y los excedentes fueron donados a los hospitales británicos. Fueron los primeros Juegos televisados, aunque poca gente en Gran Bretaña tenía televisión. No se construyeron nuevas instalaciones para los Juegos, pero el estadio Wembley sobrevivió a la guerra y fue utilizado. Tampoco se construyó una villa olímpica. Alemania y Japón, los países agresores en la Segunda Guerra Mundial, no fueron invitados a participar. Argentina ganó tres medallas de oro y México dos, ambas en equitación. El peruano Edwin Vásquez ganó oro en tiro.

BERLÍN 1936

Estos Juegos son recordados por el fallido esfuerzo de Adolf Hitler de usarlos para comprobar sus teorías de supremacía racial. Como al final ocurrió, la gran figura fue Jesse Owens, estadounidense de raza negra. Owens ganó cuatro medallas de oro en las pruebas de velocidad y el salto de longitud del atletismo. El relevo de la antorcha olímpica debutó, además de las primeras transmisiones por televisión. El basquetbol, canotaje y handball se estrenaron en el programa de competencias. A sus 13 años, la estadounidense Marjorie Gestring se coronó en clavados y hasta ahora reina como la campeona más joven en la historia de los Juegos de Verano. Con plata en los 200 metros estilo pecho y 12 años, la nadadora danesa Inge Sorensen es la medallista más joven en una prueba individual.

LOS ÁNGELES 1932

Debido a que los Juegos se realizaron en medio de la Gran Depresión, sólo participaron la mitad de los atletas que en 1928. Se establecieron o empataron 18 récords mundiales, y hubo una nueva marca de asistencia con 100 mil personas para la ceremonia inaugural. Fue la primera Olimpiada que duró 16 días, y desde entonces todas han durado entre 15 y 18. Los atletas hombres se hospedaron por primera vez en una villa, mientras que las mujeres se alojaron en un hotel de lujo. Se estrenó oficialmente el sistema electrónico para cronometrar las competencias de pista. El argentino Juan Carlos Zabala ganó el oro en el maratón, y dos púgiles de ese país subieron a lo más alto del podio.

AMSTERDAM 1928

La peculiaridad fue que atletas de 28 naciones diferentes ganaron medallas de oro, un récord que duró 40 años. También se empezó con la tradición de que, en el desfile de naciones, Grecia salga primero y el país anfitrión último. El nadador Johnny Weissmuller conquistó el oro en los 100 libres y en una prueba de relevos.



PARÍS 1924

Comienza la tradición de la ceremonia de clausura en la que se izan tres banderas: la del COI, la del país sede, y la del país de la próxima sede. El número de países participantes aumentó de 29 a 44 y hubo 1 000 periodistas, lo que confirmó la aceptación de las Olimpiadas como un evento de importancia mundial. El estadounidense Johnny Weissmuller, posteriormente protagonista de *Tarzán* en Hollywood, ganó dos medallas de oro en natación y una de bronce en polo acuático en un solo día, el 20 de julio. El corredor finlandés Paavo Nurmi ganó cinco medallas de oro, y sumó a las tres que ganó en 1920. Argentina y Uruguay ganaron sus primeras medallas olímpicas: los argentinos una de oro (polo), tres de plata y dos de bronce, y los uruguayos una de oro (fútbol masculino).

AMBERES 1920

Los de 1916 se iban a realizar en Berlín, pero fueron cancelados debido a la Primera Guerra Mundial. Entonces se le dio la sede a Amberes como gesto a Bélgica, país que quedó asolado por el conflicto armado. La ceremonia de apertura introdujo la bandera olímpica y el juramento de los atletas. Individualmente, el italiano Nedo Nadi ganó medallas de oro en cinco de las seis pruebas de esgrima en las que participó y la tenista francesa Suzanne Lenglen arrasó al perder apenas cuatro *games* en diez sets. Con 72 años, el tirador sueco Oscar Swahn obtuvo una presea de plata y hasta ahora es el medallista más longevo.

ESTOCOLMO 1912

Los suecos estrenaron el uso de aparatos electrónicos para medir el tiempo en los eventos de pista, y el pentatlón moderno debutó en el programa olímpico junto con la natación y clavados femeninos. Suecia prohibió el boxeo en el país, por lo que después de los Juegos el COI limitó el poder del país sede en la elaboración del programa. El combate por las semifinales del peso mediano en la lucha grecorromana entre el ruso Martin Klein y el finlandés Alfred Asikainen duró 11 horas. La figura fue el estadounidense Jim Thorpe, ganador del pentatlón y que rompió el récord mundial en el decatión.

LONDRES 1908

Fueron inicialmente otorgados a Roma, pero después fueron asignados a Londres. En la ceremonia de apertura, los atletas desfilaron por naciones, luego que la mayoría de los países armaron equipos. La prueba que atrajo la atención en todo el mundo fue el dramático final del maratón. Luego de 42 kilómetros, el primer hombre en



ingresar al estadio fue el italiano Dorando Pietri, pero se desvaneció cinco veces en la pista y fue descalificado luego que fue ayudado a cruzar la meta.

SAN LUIS 1904

Las competencias olímpicas se disputaron durante cuatro meses y medio y nuevamente se realizaron como parte de la Exposición Internacional. Fueron los primeros Juegos en los que se otorgaron medallas de oro, plata y bronce, y debutaron el boxeo y la lucha libre. El gimnasta estadounidense George Eyser ganó seis medallas a pesar de tener una pierna de madera. Cuba terminó tercera en la tabla general con cuatro medallas de oro, todas en esgrima, dos de plata y tres de bronce.

PARÍS 1900

Los Juegos se montaron en París como parte de la Exposición Internacional. Las competencias se realizaron a lo largo de cinco meses. Fueron los primeros con participación de mujeres. Además, fueron los primeros en los que países latinoamericanos ganaron medallas: Cuba una de oro y otra de plata, y México una de bronce.

ATENAS 1896

Primeros Juegos de la era moderna. Participaron 241 atletas de 14 países (todos hombres). El 6 de abril de 1896, el estadounidense James Connolly ganó el salto triple para convertirse en el primer campeón olímpico en más de 1 500 años. Los ganadores recibían una medalla de plata y un ramo de olivo.

Nota: No se disputaron en 1940, 1944 y 1916.
Tomado de: *El Siglo de Torreón en línea*: <http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/369291.la-flama-que-nunca-se-apaga.html>. Consultado el día 7 de septiembre de 2008.



Artículo de opinión 1

Nuestro “éxito” olímpico

Miércoles, 27 agosto, 2008

Buena parte del país está desbordando alegría por las tres medallas obtenidas en los Juegos Olímpicos. No quiero parecer agua-fiestas, pero no comparto la euforia. Creo que el supuesto “éxito” en Pekín, en lugar de ayudar, perjudica al deporte nacional.

La semana pasada argumenté que para mejorar el desempeño del país en las Olimpiadas (y en cualquier otra cosa, desde política hasta educación) era indispensable que los ciudadanos exigiéramos más. Con el “éxito” olímpico que se percibe, no se ve una gran voluntad para exigir.

Estoy seguro de que, si hubiéramos tenido un fracaso rotundo en China, y no un pobre desempeño como sucedió, las voces que escucharíamos hoy presionando por cambios drásticos en el deporte serían mucho más ruidosas. Los mexicanos estaríamos exigiéndole a las autoridades una redefinición de raíz de la mayoría de los programas deportivos.

Pero las escasas tres medallas que conseguimos sirvieron para satisfacer a un número significativo de mexicanos. De acuerdo con una reciente encuesta, un increíble 44 por ciento de la población califica como un “éxito” la participación de nuestros deportistas en Pekín. No le quito el mérito que se merecen nuestros medallistas, pero no cabe duda que en varios aspectos somos una sociedad conformista.

Por supuesto que no fue un éxito el papel que hicimos. Dependiendo desde qué perspectiva lo analicemos (por número de medallas de oro o por número de medallas totales), nuestro país quedó en el lugar 36 o 51. Para uno de los países más poblados y con una de las economías más grandes del mundo estos lugares no son nada.

De acuerdo con un análisis del periódico *Reforma*, que utilizó como base el monto de apoyo que otorgan distintos países hacia sus atletas olímpicos, cada medalla obtenida en Pekín le costo a México 41 millones de pesos, cifra muy superior a la que le costaron sus medallas a Brasil, Argentina y Cuba, por mencionar a sólo tres países. ¿Cómo puede ser esto un “éxito”?

Ya estoy viendo a varios directivos del deporte nacional celebrando y presumiendo que cumplieron gracias a esta sensación de éxito olímpico que se percibe. Qué pena.

Julio Serrano. *Apuntes financieros*
juliose28@hotmail.com

Tomado de Milenio.com; Serrano, J. (2008). *Apuntes financieros*. Disponible en: <http://www.milenio.com/node/69707> Consultado el día 7 de septiembre de 2008.



Artículo de opinión 2

La reflexión sobre el sida

Gilberto Rincón Gallardo 06-Ago-2008

No es una tarea común y corriente la lucha contra la enfermedad. Todavía se trata de un padecimiento sometido a una mirada social especial, que genera una situación de estigmatización sobre quienes viven con él.

Este domingo 3 de agosto dio inicio, en nuestra ciudad de México, la XVII Conferencia Mundial sobre el Sida, que desarrollará sus trabajos de aquí al viernes 8 de agosto. Se trata de la primera ocasión en que un encuentro de esta índole se celebra en un país latinoamericano y, por ello mismo, es una oportunidad para dar en nuestro país un nuevo impulso a la lucha contra esta gravísima pandemia.

México llega a este encuentro con resultados encontrados y hasta paradójicos. Por una parte, como resultado de una política sanitaria ya consolidada en los últimos años, todos los enfermos de sida, se hallen en el nivel de la enfermedad en que se encuentren, tienen derecho a una atención médica y a la cobertura total de medicamentos de manera prácticamente gratuita. Se trata de un enorme logro, que ha permitido que en muchos casos la enfermedad se enfrente como una suerte de padecimiento crónico y no la sentencia de muerte perentoria que era hasta hace poco tiempo. Pero, por otra parte, asistimos a la emergencia de un nuevo modelo de diseminación de la enfermedad, pues si bien se ha reducido la transmisión de ésta por las vías tradicionales, ahora se amplía la infección en relaciones heterosexuales y se dan contagios en personas cada vez más jóvenes.

En nuestro país, las políticas sanitarias han logrado que la tasa de aumento de personas infectadas crezca con menos velocidad que en otras naciones de la región. En efecto, se dispone de la cifra de más de 122 mil personas ya diagnosticadas, mientras que se estima que unas 60 mil más están infectadas sin saberlo todavía. Por ejemplo, cada vez hay menos infecciones perinatales (de madre a hijo, en el parto), pero se aumentan las transmisiones hacia las mujeres en parejas heterosexuales. Cada vez hay más información sobre los mecanismos de protección contra la transmisión del virus, al insistirse en la importancia del uso del condón, sin embargo, poco a poco se genera una laxitud que lleva a muchas personas a mantener relaciones de riesgo que originan contagios que podían haber sido evitados.

En México, como en el resto del mundo, la lucha contra esta enfermedad no es una tarea común y corriente. Se trata todavía de un padecimiento sometido a una mirada social especial, que genera una situación de estigmatización sobre quienes viven con él. Por ello, no es gratuito que entre los objetivos centrales de esta Confe-



rencia Mundial se cuentan el de impulsar las tareas de reducción de los estigmas y prejuicios que enmarcan la vida tanto de las personas que viven con sida como de quienes les asisten y trabajan con ellos y el de ampliar la información sobre la naturaleza y los alcances de la infección en todos los niveles posibles. Igualmente, se tiene como objetivo incrementar el compromiso de los líderes, incluidos quienes deciden sobre políticas y programas, para que se sumen a la formación de una nueva conciencia global sobre el sida.

En la conferencia se discuten no sólo nuevas terapias médicas y se revisan buenas prácticas sanitarias, sino se reflexiona sobre el peso social de la enfermedad y la necesidad de trabajar en el terreno de los valores colectivos. Es necesario generar una alianza global de valores a favor de la no discriminación y la aceptación social de quienes viven con sida. México tiene logros en el avance sanitario contra el mal, pero, sin detenerse allí, debe acompañarlos con una política de no discriminación y tolerancia que aún no hemos logrado consolidar.

presidencia@conapred.org.mx

Tomado del periódico *Excélsior en línea*:

<http://www.exonline.com.mx/diario/editorial/307999>. Consultado el 7 de septiembre de 2008.



Clasificación de las conjunciones

Según la función y el significado que aportan, las conjunciones y locuciones conjuntivas se clasifican en:

Adversativas

Son conjunciones coordinantes que indican oposición o contrariedad entre los elementos que unen; la contrariedad no siempre es insalvable. Las conjunciones y locuciones conjuntivas más usuales son: *pero, mas, sino, sin embargo, no obstante, antes bien, con todo, más bien, fuera de, excepto, salvo, menos, más que, antes, que no*:

Quería comprar muchas cosas, *pero* no le alcanzaba el dinero.

Trataba de resolver el caso, *mas* no sabía cómo.

No era el momento de descansar, *sino* de esforzarse más.

Se equivocó de estrategia, *no obstante* haber analizado todas las consecuencias.

Le ha ido muy mal en la vida, *sin embargo*, nunca se lamenta.

Estuvo muy bien la reunión, *fuera de* las impertinencias de mi hermano.

Estudiaba la vida de los reptiles, *que no* la de los pájaros. El ensayo no hablaba del tema de la democracia, *antes bien*, lo evitaba. La conjunción *mas* se escribe sin acento, a diferencia del adverbio de cantidad más. Otra conjunción adversativa es *empero*, que ha caído en desuso. La conjunción *aunque* adquiere valor adversativo cuando equivale a *pero*: ese relato es divertido *aunque* es de mal gusto. Algunas de estas conjunciones se emplean como nexos discursivos, es decir, para enlazar párrafos; en estos casos, no pierden su valor adversativo.

Causales

Estas conjunciones siempre subordinan una oración a otra. Expresan la causa o el motivo de la acción verbal. Algunas de las conjunciones y locuciones conjuntivas son: *porque, pues, ya que, puesto que, pues que, supuesto que, que, de que, como, por razón de que, en vista de que, dado que, por cuanto, a causa de que, por lo cual*.

No recordarás ese sueño *porque* tu olvido es ancestral.

Regresó caminando a su casa, *pues* quería hacer ejercicio.

Sospecharon de tu culpabilidad, *ya que* te escondías.

En vano te cambiarás el nombre, *puesto que* conocen tus huellas.

No estoy contento, *que* me abandonaran.

Estamos cansados *de que* la autoridad nos mienta.

Como era un hombre de poder, todos lo halagaban.

En vista de que no recogiste los cuadros, los donaré al museo.

Dado que estoy mal de salud, no asistiré a la reunión.

José sintió indignación *por cuanto* le habían dicho de su hijo.



Ellos se preocupaban por su sobrevivencia, *a causa de que* había gran escasez.

La expresión *por qué* no es conjunción; se trata de una frase prepositiva formada por la preposición *por* y el pronombre interrogativo *qué*. La palabra *porque* es sustantivo.

Condicionales

Introducen oraciones subordinadas que expresan la condición que debe cumplirse para que se realice lo señalado en la oración principal. Las conjunciones y locuciones condicionales más comunes son: *si, como, en caso de que, siempre que, con tal de que*:

Llegaremos menos fatigados *si* hacemos un recreo.

Como te atrevas a decir semejante barbaridad, te castigaremos.

En caso de que hubieran grabado nuestras conversaciones, estaremos perdidos.

Compraremos ese departamento, *siempre que* nos autoricen el crédito hipotecario.

Concesivas

Introducen oraciones subordinadas que expresan dificultad para el cumplimiento de lo manifestado en la oración principal, aunque esta dificultad no impide, necesariamente, la realización de la acción. Las conjunciones y locuciones concesivas más usuales son: *aunque, por más que, si bien, aun cuando, a pesar de que, así, como, siquiera, ya que, bien que, mal que*:

Aunque le disgustaba enormemente, escuchó completo el discurso.

Por más que el ser humano esté consciente del ridículo, no puede evitarlo.

No lo admitiría en mi clase, *así* me lo suplicara de mil formas.

Levantaron el estado de emergencia, *si bien* la epidemia continuaba haciendo estragos.

La adulación es algo frecuente, *aun cuando* denigre a quien la practique.

La campaña para defender el medio ambiente no tiene los efectos esperados, *a pesar de que* los ciudadanos han colaborado.

Existen algunas expresiones que tienen significación concesiva y por ello funcionan como locuciones conjuntivas: *digan lo que digan, sea como sea, hagan lo que hagan*; por ejemplo:

Digan lo que digan, no pienso renunciar a mis derechos de la herencia.

No retiraremos la demanda *hagan lo que hagan*.

Algunas conjunciones pueden tener varios sentidos y, por ello, es posible encontrar una misma conjunción en distintas clases; es el caso de *que, pues, como, si*.

Munguía (2006)



LECTURA DE DISTINTOS TEXTOS SOBRE EL MISMO TEMA: APRENDER A EVALUAR SU CONTENIDO

Celia Zamudio Mesa

1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

La presente propuesta de intervención didáctica tiene por objetivos:

- Apoyar el trabajo de los docentes de la asignatura de Español de tercer grado de secundaria en relación con la lectura de textos informativos.
- Ejemplificar y ampliar secuencias de actividades presentes en los programas de estudio de Español 2006, que son indispensables para alcanzar una comprensión crítica y exhaustiva de los textos informativos.
- Favorecer el logro de mejores niveles de Competencia lectora en las tareas o procesos que, desde la perspectiva de PISA, se definen como *Interpretación de textos* y *Reflexión y evaluación de textos*.
- Vincular los niveles más altos de las tareas denominadas por PISA *Interpretación de textos* y *Reflexión y evaluación de textos* a las actividades y los temas de reflexión de la práctica específica *Leer y comparar diferentes tratamientos de un mismo tema*.

2. CONTENIDO

Los contenidos que se desarrollan en esta propuesta toman como punto de partida las actividades y los temas de reflexión presentes en la práctica específica *Leer y comparar diferentes tratamientos de un mismo tema*, que se deriva de la práctica general *Obtener y organizar información*, y se ubica en el tercer grado del programa de educación secundaria 2006, primer bloque del ámbito de Estudio. Asimismo, incorporan los niveles superiores de las tareas o los procesos *Interpretación de textos* y *Reflexión y evaluación de textos* del marco teórico de PISA.



Ámbito	ESTUDIO
Práctica general	Obtener y organizar información
Práctica específica	Leer y comparar diferentes tratamientos de un mismo tema
Actividades	Temas de reflexión
<ul style="list-style-type: none"> • Elegir algún tema relacionado con el lenguaje o con los temas estudiados en otras asignaturas. • Buscar y leer distintos textos informativos (impresos o electrónicos) sobre el tema seleccionado. • Analizar y evaluar las distintas maneras de desarrollar un mismo tema a partir del análisis de descripciones, argumentos y relaciones que se establecen entre los hechos tratados. <ul style="list-style-type: none"> – Identificar los puntos de vista expresados en los diferentes textos. – Evaluar la claridad de la presentación: modos de citar la información con la que el autor está o no está de acuerdo; manejo de sustantivos y adjetivos en la denominación de objetos; uso de tecnicismos; uso de lenguaje literal y figurado en las explicaciones. – Evaluar tanto la consistencia de los argumentos como los ejemplos y datos que los apoyan. • Comparar las distintas interpretaciones que se obtengan de un mismo texto y releerlo para buscar elementos que las confirmen o las contradigan. • Elaborar resúmenes con la información recolectada. • Elaborar fichas para conservar la información registrando nombre del autor, título del material consultado, lugar de edición, editorial y año de publicación. • Organizar una exposición para compartir lo que aprendieron sobre el tema. 	<p>Aspectos sintácticos y semánticos de los textos</p> <p>Estructura sintáctico-semántica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modos de explicar y argumentar en diferentes textos. • Recursos lingüísticos que se utilizan para desarrollar los argumentos en los textos: nexos y expresiones con significado causal, concesivo y condicional. <p>Organización gráfica de los textos y puntuación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de los signos de puntuación para separar las ideas dentro de los párrafos (coma y punto y seguido). <p>Ortografía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etimología y ortografía del vocabulario.

Vinculación con los niveles y procesos del marco teórico de PISA

Las actividades de esta práctica que vincularemos directamente a los procesos y niveles PISA son las siguientes: *Analizar y evaluar las distintas maneras de desarrollar un mismo tema a partir del análisis de descripciones, argumentos y relaciones que se establecen entre los hechos tratados* y sus respectivas especificaciones, y *Comparar las distintas interpretaciones que se obtengan de un mismo texto y releerlo para buscar elementos que las confirmen o las contradigan*. También los temas de reflexión *Modos de explicar y argumentar en diferentes textos* y *Recursos lingüísticos que se utilizan para desarrollar los argumentos en los textos: nexos y expresiones con significado causal, concesivo y condicional* pueden relacionarse con ellas. Dichas actividades involucran los niveles superiores de los procesos de PISA *Interpretación de textos* y *Reflexión y evaluación de textos*; todo depende de hasta dónde se quiera llevar el análisis.



Es evidente que para evaluar un texto antes se requiere analizarlo. El análisis comprende no sólo la identificación de las ideas principales, sino la comprensión de partes específicas: descripciones, ejemplos, explicaciones, justificaciones, argumentos, giros del lenguaje, palabras y expresiones técnicas o poco comunes, etcétera. Esto se señala tanto en la práctica mencionada como en la descripción de los niveles superiores de *Interpretación de textos*:

- Integrar distintas partes de un texto para identificar la idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar según varios criterios. Manejar información en conflicto (nivel 3).
- Utilizar un nivel elevado de inferencias basadas en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto no familiar e interpretar el significado de una sección del texto teniendo en cuenta el texto en su conjunto. Manejar ambigüedades, ideas contrarias a las expectativas e ideas expresadas de forma negativa (nivel 4).
- Interpretar el significado de un lenguaje lleno de matices o demostrar una comprensión completa del texto (nivel 5).

En cuanto a la evaluación de los textos, sabemos que es necesario identificar los puntos de vista expresados en ellos, valorar su contenido y la manera de exponerlos, así como los argumentos, las explicaciones y las justificaciones que los acompañan. En este proceso la comparación de la forma y el contenido de diferentes textos constituye un punto de partida importante, pues nos ayuda a detectar discordancias en la información y los argumentos; de ahí que la comparación de textos constituya el centro de la práctica *Leer y comparar diferentes tratamientos de un mismo tema*. Esto mismo se especifica en el nivel 3 del proceso de PISA *Reflexión y evaluación de textos*:

- Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto. Demostrar un conocimiento detallado del texto en relación con el conocimiento habitual y cotidiano o hacer uso de conocimientos menos habituales.

Toda interpretación implica la elaboración de hipótesis. Es más, puesto que las interpretaciones de un texto pueden variar de individuo a individuo, podemos decir que son hipótesis que formulamos, poniendo en relación nuestro conocimiento y el contenido del texto. Por eso es que una buena lectura requiere que cotejemos nuestras hipótesis contra la información presentada en ese y otros textos. Esto permitirá no solamente formarnos una opinión justificada, sino ampliar nuestro conocimiento sobre un tema. Tanto la práctica que estamos abordando, especialmente la actividad *Comparar las distintas interpretaciones que se obtengan de un mismo texto y releerlo para buscar elementos que las confirmen o las contradigan*, como lo indicado en los niveles 4 y 5 del proceso *Reflexión y evaluación de textos*, van dirigidos en este sentido.

- Utilizar conocimientos públicos o formales para formular hipótesis o analizar de manera crítica un texto. Mostrar una comprensión precisa de textos largos y complicados.
- Valorar de manera crítica o formular hipótesis haciendo uso de conocimientos especializados. Manejar conceptos contrarios a las



expectativas y hacer uso de una comprensión profunda de textos largos o complicados.

Cabe señalar, por último, que la elaboración de resúmenes y la exposición de temas son actividades que también pueden orientarse al logro de estos niveles superiores de PISA. Un buen resumen tendría que mostrar una comprensión precisa de textos largos, de su información, explicaciones y argumentos que presenta. Por otra parte, en una buena exposición se tendrían que presentar las razones que llevaron a seleccionar el tema de la exposición, lo que implica una valoración de la temática que se va a exponer; asimismo, destacar las hipótesis y los argumentos que sostienen la información que se presenta. Como se dijo anteriormente, todo depende de hasta dónde se quiera llevar el análisis.

3. APRENDIZAJES ESPERADOS

Los aprendizajes que se espera que los estudiantes logren son acordes con los que se presentan al final del primer bloque de contenidos de tercero de secundaria, y se complementan con algunos considerados dentro del marco de PISA.

Los alumnos serán capaces de comparar y evaluar el tratamiento de un tema en diversos textos. Al hacerlo:

- Analizarán las descripciones, los argumentos y las relaciones que se establecen entre los hechos.
 - Integrarán distintas partes de un texto para identificar la idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase.
 - Demostrarán una comprensión completa del texto.
 - Manejarán información en conflicto.
 - Interpretarán el significado de un lenguaje lleno de matices.
 - Manejarán ambigüedades, ideas contrarias a las expectativas e ideas expresadas de forma negativa.
- Evaluarán los datos que se presentan.
 - Compararán, contrastarán o categorizarán información según varios criterios.
 - Realizarán conexiones o comparaciones, darán explicaciones o valorarán una característica del texto.
 - Valorarán de manera crítica o formularán hipótesis haciendo uso de conocimientos especializados.

4. ACTIVIDADES

Las actividades que se sugieren en esta propuesta se organizan alrededor de la lectura compartida de textos informativos y siguen las especificaciones de la práctica *Leer y comparar diferentes tratamientos de un mismo tema*. El trabajo comprende la lectura de dos textos. Comienza con el análisis de cada uno de ellos por separado y sigue con la lectura comparativa. Ambas tareas se desarrollan paso a paso de acuerdo con lo especificado en la práctica que nos concierne. Adicionalmente, se presenta una serie de actividades para elaborar notas y resúmenes para cada uno de los textos.



A lo largo de la propuesta usted podrá encontrar tareas, preguntas e información que le permitirán ayudar a sus alumnos a leer de manera más eficiente textos largos y complicados, con información especializada y, en cierta medida, contraria a las expectativas.

Justificación de los textos empleados

Cada uno de los textos que se han elegido para estas actividades habla sobre el cáncer. En *Los materiales del cáncer* se describen algunas sustancias que producen cáncer en el ser humano y nos cuenta algunas circunstancias interesantes en torno a su empleo. Este texto constituye un capítulo del libro *Materiales hechiceros*, dirigido a los estudiantes de secundaria, y forma parte de la colección Espejo de Urania de los Libros del Rincón, editados por la Secretaría de Educación Pública.

El segundo artículo presenta una discusión sobre los resultados de los tratamientos químicos del cáncer de los últimos treinta años. En él se reporta una serie de estudios clínicos y se comentan y evalúan sus resultados. El texto es una traducción adaptada de un artículo de opinión aparecido en *Perspectives*, del *Nature Publishing Group*, una revista de opinión sobre la investigación científica en el área de biología que se publica en la página de internet www.nature.com/reviews/cancer.

Ambos textos tienen la ventaja de incluir partes informativas, presentadas a manera de descripción o narración, y partes argumentativas, donde se toma partido por alguna idea y se justifica.

Organización del tiempo

La secuencia didáctica que se propone en estas páginas puede ser llevada a cabo en diez sesiones de cuarenta a cincuenta minutos.

Secuencia de actividades

1. Elegir algún tema relacionado con el lenguaje o con los temas estudiados en otras asignaturas

Siempre que se trate de elegir un tema sobre el cual habrá de trabajarse, debe propiciar que los estudiantes expongan sus opiniones y decidan qué prefieren tratar. Ellos deberán organizarse en equipos para desarrollar el trabajo que se indica en esta práctica. Lo ideal es que todo el salón trabaje sobre una misma temática, así cada equipo podrá desarrollar una parte del tema principal, o trabajar un tema diferente, pero afín.

En el caso de esta propuesta, dado que los artículos abordan los tratamientos del cáncer, usted puede proponerles trabajar sobre ese tema. Puede comentarles que leyó dos artículos que tratan sobre el cáncer. Para interesarlos, puede investigar las estadísticas de mortalidad y morbilidad por cáncer en la página de la Secretaría de Salud y comentarles algunas de ellas.

Propóngales realizar un proyecto cuya finalidad sea prevenir a la comunidad sobre la causas del cáncer y orientarla sobre el tipo de exámenes que se requiere hacer periódicamente para evitarlo. Entre todos definan lo que necesitan saber sobre la enfermedad; por ejemplo, en qué



consiste, sus causas, sus probabilidades de curación, los tipos de tratamiento, los modos de prevención, etcétera.

II. Buscar y leer distintos textos informativos (impresos o electrónicos) sobre el tema seleccionado

Esta actividad puede desarrollarse de acuerdo con los contenidos relativos a la búsqueda de información que se plantean en la práctica *Seleccionar, comparar y registrar información de distintos textos*, correspondiente al ámbito de estudio de segundo grado. A continuación se citan:

- Buscar información sobre el tema.
 - Elaborar y clasificar preguntas a partir de un tema y sus subtemas.
 - Revisar materiales impresos, multimedia o páginas electrónicas, y seleccionar los que consideren pertinentes como fuentes de información.*
 - Utilizar los títulos y subtítulos del texto, las palabras relevantes, las ilustraciones, gráficas, tablas y notas como claves para localizar la información rápidamente.
 - Comparar los contenidos de los materiales a partir de las definiciones, los ejemplos, las ilustraciones y las gráficas con el fin de evaluar la calidad y actualidad de la información.
 - Ampliar la búsqueda de información siguiendo las referencias cruzadas y bibliográficas.
 - Revisar las preguntas que plantearon originalmente y hacer las modificaciones necesarias en función del conocimiento adquirido durante la lectura.

5. MATERIALES SUGERIDOS

Impresos:

Richardson, H. (2005). *Enfermedades que matan. Guía para principiantes: de la muerte negra al VIH*. México: Planeta (Libros del Rincón, Col. Espejo de Urania).

Rosenstein, I., A. Santana y R. Acuña (2002). *Cuerpo saludable*. México: Santillana (Libros del Rincón, Col. Espejo de Urania).

Páginas de internet:

www.atsdr.cdc.gov/es/general/cancer/causa_cancer.html

www.healthsystem.virginia.edu/uvahealth/peds_oncology_sp/cas-can.cfm

es.wikipedia.org/wiki/Cáncer

www.cancer.gov/ESPANOL

www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/cancers

*Es importante que los estudiantes vayan a la biblioteca de la escuela y busquen en ella los materiales. Recuerde que la Biblioteca Escolar y la Biblioteca de Aula contienen materiales donde pueden encontrar mucho de lo que necesitan saber.



También es posible acceder a la información que se requiere mediante algún buscador electrónico (Google, Yahoo, etcétera). Lo único que hay que hacer es teclear la palabra o expresión que refiera a lo que se quiere investigar; por ejemplo: cáncer, causas del cáncer, origen del cáncer, tratamientos del cáncer...

III. Analizar y evaluar las distintas maneras de desarrollar un mismo tema a partir del análisis de descripciones, argumentos y relaciones que se establecen entre los hechos tratados

IV. Comparar las distintas interpretaciones que se obtengan de un mismo texto y releerlo para buscar elementos que las confirmen o las contradigan

1) Pida a los estudiantes que lean el artículo *Los materiales del cáncer*. La lectura puede realizarse individualmente o en equipos. Si se elije lo segundo, entonces cada miembro del equipo deberá leer una parte del artículo, mientras los restantes siguen la lectura en su propio material.

- Pida que lean el título del artículo, la introducción y los subtítulos, y que comenten sobre los posibles contenidos del artículo.
- Pida que lean el artículo completo. Si hay palabras de uso no especializado que no conozcan, indíqueles que traten de deducir su significado a partir del contexto o las busquen en cualquier diccionario de español. En cuanto a los términos técnicos, los estudiantes deberán buscarlos en diccionarios especializados, enciclopedias (impresas o electrónicas) o en los glosarios de los materiales que ocuparon para su investigación. Es importante que los haga ver cómo, a diferencia del otro artículo que se presenta en la propuesta, no siempre es necesario conocer el significado de los términos técnicos, pues lo que se requiere saber sobre ellos está explicado en el propio artículo.
- Después de haber leído el texto, cada equipo deberá responder a las preguntas que en seguida se presentan, y anotar sus respuestas en un cuaderno:
 - ¿Cuál es el tema del artículo leído?
 - ¿Cuál es su intención?
 - ¿Cuál es el punto de vista de la autora en relación con el tema que desarrolla?
 - ¿Qué ideas plantea?
 - ¿Cuáles son sus argumentos o cómo las desarrolla?
- Pida a los equipos que compartan sus respuestas con el resto del salón, comparen las semejanzas y diferencias, y comenten si el contenido del artículo se asemeja a lo que pensaron al leer la introducción y los subtítulos.
- Explique a sus alumnos que esta vez leerán el artículo parte por parte. Lea con ellos el primer apartado y pídales que identifiquen la intención del mismo y las principales ideas que contiene. El equipo deberá escribir sus respuestas y compartirlas con el resto del grupo al terminar el análisis que se propone realizar. Es



importante que todas las respuestas de los alumnos sean justificadas. Ellos deben mostrar en qué parte del texto se dice lo que afirman o a partir de qué lo infieren.

- Usted puede orientar la discusión y ayudar a sus alumnos a encontrar las ideas y los argumentos principales, por medio de preguntas como las siguientes:
 - ¿En cuál de los párrafos del apartado se desarrolla lo que el subtítulo menciona? ¿Qué contiene el primer párrafo? ¿A qué refieren el segundo y el tercero?
- Lleve a sus alumnos a hacer un análisis más detallado de los contenidos del apartado.
 - Pídales que comparen la definición del texto con la información obtenida en sus investigaciones y evalúen si aquella es suficiente para que un lector no enterado se haga una idea acertada de lo que es la enfermedad.
 - Pídales que enumeren las causas del cáncer de acuerdo con la explicación del párrafo y las comparen con la información que tienen en la gráfica. Si no encuentran el mismo orden, hágalos que verifiquen su lectura del párrafo.
 - Invítelos a observar la tabla. Pregúnteles a qué referirá el factor *Ocupación* y revisen si hay ejemplos de ello en la información que investigaron. De no tenerlos, proporcione usted alguno.
 - Pregúnteles si los demás factores de la gráfica se mencionan en el texto de este apartado. Pídales que busquen dónde.
 - Analicen lo que se dice sobre el ajo. Pregúnteles si éste verdaderamente puede evitar el cáncer.
 - Ayude a sus alumnos a entender el significado de la oración que sigue. Esto les permitirá responder con mayor precisión la pregunta anterior.

Con ello no se evitaron los tumores, *aunque* sí hicieron que crecieran más despacio.

- Comente con ellos el significado de *aunque*. Hágales ver cómo sirve para expresar objeción o restricción a lo dicho en la oración con la que se pone en relación, pero sin llegar a negarlo o invalidarlo. Pídales que busquen otras oraciones con *aunque* en este mismo texto y observen este efecto; después, que localicen cuál es la objeción que se presenta y qué es lo que se objeta.
- Pida que lean el segundo apartado y encuentren las ideas centrales y los argumentos que las sostienen. Usted puede ayudar a sus alumnos a encontrarlos por medio de preguntas como las siguientes:
 - ¿Son cancerígenos los combustibles de los automotores? ¿Cómo se muestra?
 - ¿Cuáles son los efectos del benzopireno y el benceno?
- Lleve a sus alumnos a hacer un análisis más detallado de los contenidos del apartado.



- ¿Se solucionó el problema de la contaminación al sustituir el plomo por benceno en las gasolinas? ¿Es conveniente seguir usando las gasolinas actuales?
- Además de la combustión del diesel, ¿de qué otro modo se puede producir benzopireno? ¿Qué es el hollín?
- Pídales que lean la oración siguiente.

Las tostadas quemadas pueden ser peligrosas *si* se comen en exceso, *porque* contienen una sustancia que se llama benzo-pireno, también presente en el hollín y en las partículas que se emiten durante la combustión de los motores que trabajan con diesel.

- Analice junto con sus alumnos los nexos que aparecen *subrayados*. Pregúnteles qué es o cómo funciona una condición. Pídales que identifiquen en dónde se expresa una condición. ¿Cuál de los eventos relacionados con el nexo *si* es condición del otro?
- Analice junto con ellos el significado de *porque*. Explíqueles que esta conjunción puede expresar razón o causa. Luego pídale que identifiquen de qué evento es razón lo referido por el *porque*.
- Pídales que comparen el significado de *si* con el de *cuando* en la siguiente oración y analicen si guardan semejanza.

El cuerpo elimina el benzopireno *cuando* no es excesivo.

- Pídales que comparen el significado del *cuando* de la oración anterior con el de la siguiente.

Cuando se descubrió que el plomo se acumulaba en la sangre, se buscó un sustituto.

- Hágales ver que *cuando* no siempre indica tiempo, que también puede funcionar con significado condicional.
- Pida que lean el tercer apartado y encuentren las ideas centrales y los argumentos que las sostienen. Usted puede ayudar a sus alumnos a encontrarlos por medio de preguntas como las siguientes:
 - ¿Es cancerígeno el diclorometano? ¿Cómo se muestra?
 - ¿Cuál fue su efecto en los ratones y cuál en el ser humano?
 - ¿Es contaminante del aire?
- Lleve a sus alumnos a hacer un análisis más detallado de los contenidos del apartado.
 - ¿Para qué se usa el diclorometano?
 - ¿Por qué dice la autora que de haber seguido con el diclorometano las vacas no hubieran enloquecido?
 - ¿Convendría volver a usarlo como solvente en el proceso de extracción de grasas en el matadero?



- Pídale que lean la oración siguiente.

Al diclorometano también se le acusó de alterar la capa de ozono, *pero* eso tampoco es cierto, *porque* el diclorometano se oxida con el aire y los productos de esa oxidación pueden ser barridos por la lluvia.

- Pídale que identifiquen las oraciones que la expresión *pero* pone en relación y que comparen el significado de esta conjunción con el de *aunque*. Analicen si se parecen. Pídale que identifiquen la oración que restringe el significado o alcance de la otra.
- Pídale que identifiquen de qué evento es causa lo referido por el *porque*.
- Pídale que comparen el significado de *porque* con el de la expresión *por eso* que aparece en el ejemplo que sigue. Analice junto con ellos la diferencia entre causa y consecuencia.

El ser humano tiene esa enzima, *pero* no en el núcleo de sus células, *por eso* el diclorometano no actúa como cancerígeno en nosotros.

- Pídale que analicen el significado de *por eso* en los dos ejemplos que siguen e identifiquen de qué es consecuencia lo marcado por esa expresión.

Una tostada tiene cantidades mínimas de este conocido cancerígeno, *por eso* se elimina fácilmente.

El exceso de hierro también aumenta el riesgo de cáncer, *por eso* en Rusia al cáncer causado por el hierro se le llamó enfermedad corrosiva.

- Pida que lean el cuarto apartado y encuentren las ideas centrales y los argumentos que las sostienen. Usted puede ayudar a sus alumnos a encontrarlos por medio de preguntas como las siguientes:
 - ¿Cómo puede ser que el hierro sea indispensable para la vida y al mismo tiempo pueda dañarla?
 - ¿Qué función tiene? ¿Qué efectos produce su exceso?
 - Pídale que lean la oración siguiente.

Como el hierro es el responsable de llevar el oxígeno por el torrente sanguíneo, es obvio que sin este elemento la vida no es posible.



- Pídales que comparen el significado de *como* con el de *porque* de las oraciones presentadas más arriba. Hágales ver que a veces *como* puede tener también significado causal.
- Pida que lean el quinto apartado y encuentren las ideas centrales y los argumentos que las sostienen. Usted puede ayudar a sus alumnos a encontrarlos por medio de preguntas como las siguientes:
 - ¿Son cancerígenos el níquel y el cadmio? ¿Cómo se muestra?
 - ¿Cuáles son los efectos negativos del níquel en el organismo humano? ¿Cuáles son los del cadmio?
 - ¿Tiene alguna función vital el níquel? ¿Por qué necesitamos ingerirlo?
 - ¿Tiene alguna función vital el cadmio?
- Lleve a sus alumnos a hacer un análisis más detallado de los contenidos del apartado.
 - ¿Para qué se usan el níquel y el cadmio?
 - ¿Cómo contaminan? ¿Qué es un manto freático?
 - ¿Pueden, en verdad, el níquel y el cadmio considerarse el bueno y el villano?
- Pida que lean el sexto apartado y encuentren las ideas centrales y los argumentos que las sostienen. Usted puede ayudar a sus alumnos a encontrarlos por medio de preguntas como las siguientes:
 - ¿Es cancerígeno el plutonio? ¿Cómo se muestra? ¿Qué efectos produce exponerse a este metal?
 - ¿Cómo contamina?
- Lleve a sus alumnos a hacer un análisis más detallado de los contenidos del apartado.
 - ¿Qué clase de metal es el plutonio? ¿Para qué se usa?
 - ¿Cómo actúa en las bombas?
 - ¿Cómo puede hacerse del plutonio una ayuda terapéutica contra el cáncer?
 - Pida a los alumnos que lean los fragmentos siguientes:

El hierro, el níquel y el cadmio fueron metales que se crearon en la naturaleza, *pero* hay otros que fueron inventados por el ser humano.

El plutonio es un metal inusual, porque no conduce demasiado bien el calor ni la electricidad. *Sin embargo*, siempre está caliente porque emite su propia radiación, y el calor que emite se puede utilizar para generar electricidad.

- Pídales que comparen los significados de *pero* y *sin embargo* en las oraciones presentadas arriba. Analicen si son semejantes. Pídales que prueben a sustituir los *pero* que hay en el texto por *sin embargo*. Después pueden probar a sustituir ambos por *aunque*. Es importante que observen los casos en que se



pueden sustituir y las modificaciones sintácticas que es necesario hacer.

- Pida a los alumnos que vuelvan a responder las preguntas que se les dieron cuando leyeron por primera vez el artículo:
 - ¿Cuál es el tema del artículo leído?
 - ¿Cuál es su intención?
 - ¿Cuál es el punto de vista de la autora en relación con el tema que desarrolla?
 - ¿Qué ideas plantea?
 - ¿Cuáles son sus argumentos o cómo las desarrolla?

Para ayudarlos a identificar el tema:

- Pídales que lean de nuevo la introducción y escojan la oración que mejor resuma lo que se presenta en el artículo.
- Céntrelos en la oración: *Impresionante resulta hoy la cantidad de causas o sustancias que provocan cáncer o lo evitan*. Pregúnteles si la autora logra desarrollar esta idea a lo largo del texto.

Para ayudarlos a responder las restantes preguntas:

- Analice junto con ellos la manera en que la autora presenta cada una de las sustancias o los elementos que trata. Llévelos a ver cómo siempre ofrece información que se opone.
- Pregunte a los alumnos si hay en el artículo algunas ideas de las que la autora nos quiera convencer o si sólo presenta información para que nosotros reflexionemos y juzguemos.
- Analice con los alumnos lo que quiere decir la autora en la introducción con la afirmación: *Todo son estadísticas y estudios*. Llévelos a ver la relatividad de la información y cómo cambia en la medida que avanza nuestro conocimiento. Ésta es una idea central del artículo.

- Por último, pídales que comparen las respuestas de ahora con las dadas en aquella ocasión.

2) Pida a los estudiantes que lean el artículo *Los nuevos tratamientos para el cáncer: desafíos y oportunidades*. La lectura puede realizarse individualmente o en equipos. Si se elige lo segundo, entonces cada miembro del equipo deberá leer una parte del artículo, mientras los restantes siguen la lectura en su propio material.

- Pida que lean el título del artículo, el resumen introductorio y los subtítulos, y que comenten sobre los posibles contenidos del artículo.
- Pida que lean el artículo completo.
- Si hay términos técnicos que desconozcan (metástasis, angiogénesis, citotoxicidad, factores de crecimiento, histología, etcétera) los estudiantes deberán buscarlos en los materiales que seleccionaron, en el internet o pedir ayuda a sus maestros de Ciencias. Usted puede sugerir a los alumnos hacer un glosario de términos técnicos semejante al que se presenta al final de esta propuesta. Recuerde que hay que distinguir entre términos técnicos y palabras de uso poco frecuentes. El significado de estas últimas puede deducirse del contexto en que aparecen o buscarse en un diccionario de uso de la lengua; en cambio, el de los términos técnicos difícilmente puede deducirse a partir de su contexto de uso;



también es posible que no se encuentren en los diccionarios de palabras del español.²⁵

- Después de haber leído el texto, cada equipo deberá responder a las preguntas que en seguida se presentan, y anotar sus respuestas en un cuaderno:
 - ¿Cuál es el tema del artículo leído?
 - ¿Cuál es su intención?
 - ¿Cuál es el punto de vista del autor en relación con el tema que desarrolla?
 - ¿Qué ideas o hipótesis plantea?
 - ¿Cuáles son sus argumentos?
- Pida a los equipos que compartan sus respuestas con el resto del salón. Comenten entre todos las semejanzas y diferencias; comenten también si el contenido del artículo se asemeja a lo que pensaron al leer el resumen y los subtítulos.
- Explique a sus alumnos que ahora leerán el artículo parte por parte. Comience por la introducción y el primer apartado. Indíqueles tener a la mano su glosario para buscar los términos cuyo significado no recuerden.
- Al terminar la lectura de esta parte, pídale a cada equipo que identifique la o las hipótesis que se plantean en el primer apartado y los argumentos que desarrolla el autor para sostenerlas. El equipo deberá escribir sus respuestas y compartirlas con el resto del grupo al terminar el análisis que se propone realizar. Es importante que todas las respuestas de los alumnos sean justificadas. Ellos deben mostrar en qué parte del texto se dice lo que afirman o a partir de qué lo infieren.
- Usted puede orientar la discusión y ayudar a sus alumnos a encontrar la hipótesis y los argumentos por medio de preguntas como las siguientes:
 - ¿Qué cambios hubo en la investigación sobre las sustancias para combatir el cáncer?
 - ¿Qué es una eclosión? ¿Qué causas produjeron la eclosión de la que se habla?
 - ¿Por qué dice el autor que la pauta de desarrollo de medicamentos contra el cáncer disminuyó? ¿Cómo lo muestra? ¿Cuándo comenzó la disminución?
 - ¿Dónde está la paradoja?
 - Ayude a sus alumnos a entender el significado de la oración:

En esa década se aprobaron 36 nuevos agentes, cifra que rebasaba *no sólo* lo que se había aprobado en los 40 años anteriores, *sino* lo que existía hasta esa fecha.

²⁵Puesto que en el momento en que usted lea esta propuesta aún no contará con la información sobre el cáncer, necesaria para entender algunas cuestiones planteadas en estos artículos, al final se proporciona un glosario de términos técnicos sobre el tema. Éste le servirá para ayudar a sus alumnos en caso de que no aparezcan dichos términos en los materiales encontrados o no puedan tener acceso a internet.



- Destaque cómo el adverbio de negación no niega el enunciado que precede, sino el significado indicado por *sólo* (esta forma indica que se deben conjuntar los elementos nombrados: lo aprobado en los 40 años anteriores, y excluir todo lo demás). El enunciado introducido por la conjunción *sino* adquiere así un carácter puramente aditivo; funciona para dar énfasis a lo que sigue. Busque en alguna gramática más ejemplos de este uso de *sino*, y proporciónelos a sus alumnos para que puedan entenderlo. Es importante que note que hay otros usos donde *sino* tiene, más bien, un significado sustitutivo.
- Recuerde que al finalizar el análisis de cada apartado los equipos deberán compartir los resultados de su lectura.
- Pida que lean el segundo apartado y encuentren la o las hipótesis centrales y los argumentos que las sostienen. Usted puede ayudar a sus alumnos a encontrarlos por medio de preguntas como las siguientes:
 - ¿Qué es un dilema? ¿Por qué es un dilema decidir la autorización de un agente anticancerígeno?
 - ¿Qué es un resultado confiable? ¿Por qué no son confiables los resultados de las pruebas clínicas? Pida que encuentren por lo menos dos razones expresadas por el autor.
 - ¿Cómo proponen algunos científicos evaluar la eficiencia de un agente? ¿Es confiable ese método?
 - ¿Qué relación hay entre la reducción del progreso de un tumor y el beneficio clínico para el paciente? ¿Beneficio clínico es igual a supervivencia?
 - Ayude a sus alumnos a entender el significado de la siguiente oración.

Aunque para el paciente la supervivencia es quizás la demostración más clara del beneficio clínico de un tratamiento, no resulta igual cuando se trata de evaluar los efectos específicos de un agente.

- Pida a sus alumnos que traten de explicar el significado de *aunque* (expresar una objeción o restricción a lo dicho en la oración con la que se pone en relación, sin que llegue a invalidarlo). Pídales que busquen más oraciones con *aunque* en este mismo texto; después, que identifiquen las oraciones que constituyen la oración compleja y localicen cuál es la objeción que se presenta y qué es lo que se objeta.
- Pídales que lean el párrafo siguiente.



Por estas razones, algunos investigadores han propuesto seguir la progresión de los tumores a lo largo del tiempo como un medio más seguro de aislar los efectos de los agentes puestos a prueba. *No obstante*, este método tampoco está exento de dificultades. El propio factor tiempo puede hacer parecer mejor o peor de lo que es el efecto de un agente.

- Pídales ahora que comparen el significado de *no obstante* con el de *aunque*. Pídales que busquen en el diccionario el significado de *obstar*. Hágalos ver que objetar no es negar.
- Pídales que identifiquen las oraciones que constituyen el párrafo y localicen cuáles son las que se oponen mediante *no obstante*; después, que identifiquen la objeción que se presenta y qué es lo que se objeta.
- Pida que lean el tercer apartado y encuentren la o las hipótesis centrales y los argumentos que las sostienen. Usted puede ayudar a sus alumnos a encontrarlos por medio de preguntas como las siguientes:
 - ¿Qué efectos esperaban obtener los científicos con las terapias químicas que desarrollaron en los años noventa?
 - ¿Funcionaron en todos los casos los agentes químicos? ¿Qué consecuencias tiene que las sustancias que se pensaban citostáticas resultaran citotóxicas? ¿Puede tener el mismo impacto matar una célula cancerosa por envenenamiento que detener su actividad de crecimiento y reproducción?
- Pida que lean el cuarto apartado y encuentren la o las hipótesis centrales y los argumentos que las sostienen. Usted puede ayudar a sus alumnos a encontrarlos por medio de preguntas como las siguientes:
 - Según el autor, ¿cuál fue la razón principal del fracaso de las pruebas clínicas de las enzimas MMPs?
 - ¿Cuáles han sido las consecuencias de las fallas?
 - ¿Puede concluirse que estas enzimas no han servido para tratar el cáncer?
 - Pídales que lean el párrafo siguiente.

La falla de estos ensayos clínicos, provocada por un error en la selección de los pacientes, tuvo como resultado un repliegue del financiamiento destinado a la investigación sobre los inhibidores MMPs. *Este hecho*, unido a las regulaciones y a la falta de incentivos económicos para probar drogas en pacientes en estados tempranos de la enfermedad, ha logrado que el interés sobre dichas enzimas se reduzca, *a pesar de que* se ha demostrado su efectividad en diversos grupos de pacientes, incluidos algunos con cáncer de estómago avanzado.



- Pregúnteles a qué refiere la expresión *Este hecho* dentro del párrafo que se está analizando.
- Pídales que identifiquen las oraciones que la expresión *a pesar de que* pone en relación; después, que identifiquen las ideas que opone y el efecto que su uso produce. Pídales que comparen el significado de *a pesar de que* con el *aunque* analizado anteriormente.
- Pida que lean el quinto apartado y encuentren la o las hipótesis centrales y los argumentos que las sostienen. Usted puede ayudar a sus alumnos a encontrarlos por medio de preguntas como las siguientes:
 - ¿Qué dice el autor respecto al poder de análisis de la nueva tecnología? ¿Se puede mejorar la caracterización del estado de un tumor y los efectos que tiene sobre él un agente químico anticancerígeno?
 - Menciona dos logros del análisis molecular de la bioquímica celular.
 - Describe el efecto exitoso de un agente anticancerígeno probado mediante el empleo de las nuevas tecnologías.
 - ¿Cuál de todas las técnicas desarrolladas recientemente piensa el autor que puede ayudarnos a precisar la caracterización de los tejidos humanos?
 - Menciona un caso en que la tecnología de análisis genético haya contribuido al entendimiento de la relación estado del tumor-efecto de un agente químico.
 - ¿Qué postura tiene el autor respecto a la investigación genética del tejido humano? ¿Cuáles son los argumentos que la apoyan? ¿Cuál es su opinión respecto a las ideas contrarias a su postura?
 - Pídales que lean el párrafo siguiente.

Aunque la caracterización histológica del tumor y el número de terapias recibidas con anterioridad hayan sido medidas útiles para clasificar clínicamente a un paciente, no son suficientes para dar cuenta de la relación entre las características de un cáncer y los efectos de los agentes anticancerígenos. La aplicación de las técnicas de análisis molecular y genético en el diseño de pruebas clínicas tendría como resultado el mejoramiento de los tratamientos y de las drogas con actividad antitumoral, *pero* también una reducción del tamaño de las muestras de pacientes.

- Pídales que identifiquen las oraciones que la expresión *aunque* pone en relación; después, que identifiquen la objeción que se presenta y qué es lo que se objeta.
- Pídales que identifiquen las oraciones que la expresión *pero* pone en relación y que comparen el significado de esta conjunción con el de *aunque*. Pregúnteles si se parece. Pídales que identifiquen la oración que restringe el significado o alcance de



- la otra. Comenten entre todos por qué la reducción del tamaño de las muestras de pacientes es una dificultad para la investigación.
- Pida que lean las conclusiones e identifiquen las ideas que el autor concluye. Usted puede ayudar a sus alumnos a encontrarlas por medio de preguntas como las siguientes:
 - ¿Cuál es el balance de los resultados de la investigación sobre el cáncer que se presenta en el artículo? En términos generales, ¿se pueden considerar exitosos o, más bien, desconcertantes?
 - ¿Cuáles han sido los principales obstáculos?
 - ¿A qué se han debido las fallas en la investigación?
 - Una vez identificadas las conclusiones del autor, pida a los alumnos que evalúen si son consistentes con lo planteado a lo largo del artículo.
 - Pídales que busquen en qué apartados se tratan esas ideas y si fueron demostradas; además, que cotejen si las ideas demostradas que no aparecen en las conclusiones no las contradicen.
 - Pídales que evalúen los argumentos que el autor desarrolla para demostrar sus hipótesis.
 - Primero, que identifiquen si son datos de investigación, ejemplos, explicaciones o justificaciones construidas únicamente con opiniones. Por ejemplo, en el primer apartado la hipótesis se comprueba exponiendo datos estadísticos; en cambio, las hipótesis del segundo apartado se muestran a partir de una serie de explicaciones. Hágales notar que puede haber más de una manera de argumentar: uno puede presentar ejemplos que son al mismo tiempo datos de investigación, como en la demostración del subapartado *Caracterización molecular del huésped y el tumor*.
 - Segundo, pídales que comparen todos los modos de argumentar que aparecen en el artículo y discutan cuáles les parecen más convincentes y cuáles más precisos.
 - Pídales ahora que vuelvan a responder las preguntas que se les dieron cuando leyeron por primera vez el artículo y comparen las respuestas de ahora con las dadas en aquella ocasión.
- 3) Proponga a los alumnos comparar los textos que leyeron.
- Pídales que comparen la manera de desarrollar las ideas de los dos textos.
 - Pídales que lean los siguientes fragmentos:

Texto 1

Los motores de gasolina emiten muy poco benzopireno, solamente 25 miligramos por kilómetro, pero su combustión es un problema. Antes las gasolinas tenían plomo para ayudar a su funcionamiento; ahora contienen benceno. Cuando se descubrió que el plomo se acumulaba en la sangre, se buscó un sustituto. Así se comenzó a usar el benceno, que también resultó ser contaminante.



Texto 2

En la década de 1990 hubo una explosión en el desarrollo de nuevas drogas para el tratamiento de las enfermedades oncológicas. En esa década se aprobaron 36 nuevos agentes, cifra que rebasaba no sólo lo que se había aprobado en los 40 años anteriores, sino lo que existía hasta esa fecha. La identificación de blancos moleculares fructíferos, los avances en el diseño racional y síntesis de drogas, el establecimiento a gran escala de programas para buscar anticancerígenos en productos naturales, y el refinamiento de las técnicas de análisis contribuyeron a este éxito.

- Analice junto con ellos cómo se argumenta la idea que se propone.
- Llévelos a ver cómo la idea *La combustión de los motores de gasolina es un problema* se desarrolla mediante una serie de contrastes que, más que una demostración, integran una explicación.
- Llévelos a ver cómo la idea *En la década de 1990 hubo una explosión en el desarrollo de nuevas drogas para el tratamiento de las enfermedades oncológicas* se demuestra con un dato numérico.
- Pídales que examinen el tipo de argumentación que caracteriza a cada uno de los textos.
- Pídales que evalúen los argumentos que los autores desarrollan para demostrar sus hipótesis.
 - Pídales que comparen los modos de argumentar de ambos artículos y discutan cuáles les parecen más convincentes y cuáles más precisos.
- Por último, pídales que comparen la intención de cada artículo. Es importante que observen cómo la intención y la estructura del texto se relacionan.

V. Elaborar resúmenes con la información recolectada

Como se dijo anteriormente, el resumen también permite trabajar con los alumnos la comprensión de los textos. Éste puede tener distintos grados de elaboración, todo depende de los propósitos de la tarea y las motivaciones que los llevan a resumir.

Usted puede realizar esta actividad de acuerdo con lo que se propone en la práctica de primer grado *Escribir resúmenes como apoyo al estudio o al trabajo de investigación*. Específicamente:



- Elaborar diferentes resúmenes atendiendo a los siguientes aspectos:
 - Que tengan distintos propósitos (responder a preguntas previamente planteadas, dar a conocer información sobre un tema, estudiar para un examen).
 - Que sean de diferente extensión.
- Revisar que la información parafraseada en los resúmenes preserve el sentido del texto, que se incluyan definiciones textuales y ejemplos pertinentes y que se incorpore vocabulario técnico y nombres de personas y lugares cuando sea necesario.

Las propias preguntas planteadas a lo largo del análisis de los textos pueden ser una guía interesante para realizar los resúmenes. Usted puede proponer resumir, por ejemplo, los efectos negativos de todas las sustancias químicas que se presentan en el texto 1, como punto de partida para una exposición de ese tema; o bien, resumir las fallas en la investigación de los tratamientos de cáncer como parte de un trabajo más amplio sobre lo que son los tratamientos de esa enfermedad. Lo importante es que el contenido de los resúmenes sea revisado y utilizado como apoyo para realizar trabajos posteriores.

6. RECOMENDACIONES DE EVALUACIÓN FORMATIVA

La evaluación formativa es una parte integral del proceso de aprendizaje. El docente requiere saber cuál es el nivel de conocimiento que sus alumnos van adquiriendo a lo largo del año, pues de esto depende la planeación de las actividades bimestrales y semanales. Los estudiantes necesitan conocer su nivel de logro y compararlo con lo que los programas de estudio establecen; de este modo podrán valorar lo que saben y prepararse para adquirir lo que, aún no dominan.

Usted puede evaluar tanto la ejecución de los estudiantes durante la realización de las actividades como la calidad de lo que producen (resúmenes, exposiciones, otros textos informativos, reseñas de artículos científicos, etcétera). La comparación de las respuestas de ellos antes del análisis de los textos y después de éste son también un indicador importante de lo que han entendido durante el proceso. Los siguientes criterios le permitirán evaluar el nivel de logro de sus alumnos:

- Referir el contenido general del texto o el de pasajes específicos.
- Explicar el sentido de pasajes específicos:
 - Establecer las relaciones entre ideas, tomando en cuenta los nexos utilizados en el pasaje, el uso del lenguaje figurado y el vocabulario técnico.
- Mostrar una comprensión adecuada del vocabulario técnico: citar las definiciones, parafrasearlas y usar los términos para referir el contenido del texto.
- Sostener o redefinir sus interpretaciones de acuerdo con argumentos basados en el texto.
- Identificar los puntos de vista adoptados sobre el tema en cada texto y su pertinencia.



- Analizar y evaluar las formas en que se presenta la información.
- Expresar de manera explícita y fundamentada su acuerdo o desacuerdo con el autor del texto.



ANEXOS

Texto 1

Los materiales del cáncer

(Adaptación del texto de Ana María Martínez Vázquez (2004), Los materiales del cáncer. En *Materiales hechiceros*. México: SEP / Santillana (Libros del Rincón, Colección Espejo de Urania).

Dicen que tener una vida sana disminuye la incidencia de cáncer. Si es así, ¿qué es eso de una vida sexual sana? Impresionante resulta hoy la cantidad de causas o sustancias que provocan cáncer o lo evitan. Desde el ajo hasta el plutonio, todo parece ser un motivo o una cura para esta enfermedad, que bien a bien seguimos sin saber cómo se dispara. Todo son estadísticas y estudios. De querer disminuir los riesgos, ¿qué cosas tendremos que hacer o dejar de hacer?

Causas del cáncer

El cáncer es una multiplicación incontrolada de células, que a menudo forma tumores, y se debe a una alteración del material genético de las mismas. Los carcinógenos dañan los genes que controlan la división celular; una infección viral, la herencia y en muchos casos los factores ambientales como la alimentación, la exposición a sustancias químicas o la radiación pueden contribuir al desarrollo de la enfermedad. Observa en la tabla que se presenta en seguida las principales causas de muerte por cáncer establecidas por un grupo de investigadores.

Factor	Total de muertes por cáncer %
Dieta	35
Tabaco	30
Infecciones	13
Comportamiento sexual y reproductivo	7
Ocupación	4
Luz solar, ultravioleta y otras radiaciones	3
Contaminación	2
Aditivos alimenticios	Menos de 1
Productos industriales	Menos de 1
Medicinas y productos médicos	Menos de 1

Hay muchos tipos de cáncer. El tabaco y la dieta son sin duda las principales causas de algunos de ellos: 30% de las personas mueren de cáncer provocado por el tabaco y otro 35% debido a



lo que comen. A estas dos causas le siguen las infecciones, como el VIH, y el comportamiento reproductivo y sexual. Por ejemplo, las mujeres que no han tenido relaciones sexuales, o hijos, tienen mayor probabilidad de tener cáncer de mama y de útero; lo mismo ocurre con los hombres célibes y el cáncer de testículos.

Comer alimentos ricos en grasa de origen animal y poca fibra son factores que se relacionan también con el cáncer de mama y de colon. Hablando de la dieta y el cáncer de colon, se ha observado que los comedores de ajo tienen menos cánceres gástricos y de colon. Para comprobarlo los científicos tomaron un montón de ratones y los hicieron comer dosis masivas de ajo. Con ello no se evitaron los tumores, aunque sí hicieron que crecieran más despacio. De estos resultados no se puede concluir nada definitivo. Quizás sólo podamos decir que el ajo nos ayuda a protegernos contra el cáncer, aunque por el mal aliento no sabemos si favorecerá aquello de la vida sexual sana.

Los combustibles de los automóviles

Las tostadas quemadas pueden ser peligrosas si se comen en exceso, porque contienen una sustancia que se llama benzopireno, también presente en el hollín y en las partículas que se emiten durante la combustión de los motores que trabajan con diesel. El cuerpo elimina el benzopireno cuando no es excesivo. Una tostada tiene cantidades mínimas de este conocido cancerígeno, por eso se elimina fácilmente. En cambio, un coche de diesel emite alrededor de 330 miligramos de partículas por cada kilómetro y medio que recorre. Los vehículos de diesel emiten humos con finas partículas de carbono de menos de una milésima de diámetro, que al ser tan pequeñas se albergan en los pulmones y aumentan las enfermedades respiratorias. Esas partículas son las que contienen el benzopireno.

Los motores de gasolina emiten muy poco benzopireno, solamente 25 miligramos por kilómetro, pero su combustión es un problema. Antes las gasolinas tenían plomo para ayudar a su funcionamiento; ahora contienen benceno. Cuando se descubrió que el plomo se acumulaba en la sangre, se buscó un sustituto. Así se comenzó a usar el benceno, que también resultó ser contaminante.

El benceno es un gas muy inflamable y tóxico. Respirarlo en un lugar cerrado produce la muerte. Causa, además, cáncer en los animales de laboratorio y leucemia en los trabajadores expuestos a sus vapores. Antes de que sus efectos fueran conocidos, los médicos de principios de siglo pasado lo inyectaban a los pacientes con leucemia para tratar de curarlos. Sin quererlo, lo que hacían era acelerar su muerte. La cantidad de benceno que inhalamos diariamente es una buena razón para utilizar con discreción el automóvil.



El diclorometano es un solvente que se creyó malo y resultó bueno

El diclorometano se utiliza para limpiar superficies metálicas y disolver aceites, grasas, ceras, resinas, gomas y alquitranes. Es una sustancia ideal para extraer grasa del matadero. Con esa grasa se hace comida para el ganado, lo que significa que a las vacas se las alimenta con su propia grasa.

El proceso de extracción de grasas por medio del diclorometano se interrumpió cuando la Agencia de Protección Medioambiental de Estados Unidos comunicó que éste causaba cáncer en ratones. Entonces se comenzó a usar otra sustancia, que provocó que aparecieran las vacas locas. El diclorometano necesita que las mezclas se calienten a una temperatura de 120°C para extraer las grasas, la nueva sustancia realizaba la extracción a 80°C. El problema fue que el agente infeccioso de las vacas locas sobrevive esta última temperatura, por ello el ganado comenzó a enfermarse. De haber seguido con el diclorometano las vacas no hubieran enloquecido.

Lo del cáncer en ratones, según se supo después, se debía a su especial sensibilidad. Estos roedores tienen en los núcleos de sus células un nivel alto de una enzima que puede activar el diclorometano y formar un metabolito que provoca la mutación del ADN de la célula y desencadenar el cáncer. El ser humano tiene esa enzima, pero no en el núcleo de sus células, por eso el diclorometano no actúa como cancerígeno en nosotros.

Al diclorometano también se le acusó de alterar la capa de ozono, pero eso tampoco es cierto, porque el diclorometano se oxida con el aire y los productos de esa oxidación pueden ser barridos por la lluvia. También la luz lo destruye; vive sólo nueve meses en el aire, por lo que no crea contaminación fotoquímica ni tienen efecto de gas invernadero.

El hierro, indispensable para la vida, en exceso corroe el cuerpo

A veces el mismo nombre químico de las sustancias las hace sospechosas; sin embargo, elementos tan conocidamente benévolos como el hierro pueden también ser un problema. Como el hierro es el responsable de llevar el oxígeno por el torrente sanguíneo, es obvio que sin este elemento la vida no es posible.

Además de las personas anémicas, existen personas que retienen demasiado hierro. Esto se produce por una anomalía genética llamada hemocromatosis. El exceso de hierro se concentra en el páncreas, el hígado, el bazo y el corazón. Enfermedades como la de Parkinson se relacionan con niveles de hierro en el cerebro mayores de lo normal. El exceso de hierro también aumenta el riesgo de cáncer, por eso en Rusia al cáncer causado por el hierro se le llamó enfermedad corrosiva.



Níquel y cadmio, la pareja invencible para producir energía, también contamina

El níquel y el cadmio se utilizan principalmente en la fabricación de baterías recargables. Aunque ofrecen una solución al problema ambiental originado por los combustibles derivados del petróleo, generan otro cuando la vida de las pilas termina. Al arrojarlas al basureo, el níquel y el cadmio pasan al ambiente y sus sales contaminan las aguas, tanto las superficiales como los mantos freáticos.

De los dos metales el níquel es el bueno y, de hecho, todos tenemos nuestra dosis en el cuerpo. Es esencial en la realización de algunas funciones vitales y guarda estrecha relación con el crecimiento, por eso necesitamos ingerirlo en los alimentos. La mayoría de los compuestos de níquel no son tóxicos, aunque hay algunos venenosos y otros que producen cáncer, como el carboncillo de níquel. El cáncer se produce porque este metal es capaz de reemplazar al zinc y al magnesio en el ADN. Al inmiscuirse, provoca una secuencia de ADN equivocada. Si esto sucede y el error no es detectado y rectificado produce una célula cancerosa.

Contrario a lo que ocurre con el níquel, que realiza funciones vitales, el cadmio sólo estorba. Es el villano. Este metal se acumula en el hígado y causa cáncer a las ratas, pero no a los ratones ni a los hamsters. Se desconoce si en el ser humano tiene efectos cancerígenos. No obstante, una buena parte del que ingerimos se queda en el organismo para toda la vida, porque no somos capaces de eliminarlo. Está en la lista de los diez contaminantes más peligrosos del Programa Medioambiental de la Organización de las Naciones Unidas; por ello es muy importante establecer programas de reciclado de pilas y baterías.

El plutonio: un metal radioactivo inventado

El hierro, el níquel y el cadmio fueron metales que se crearon en la naturaleza, pero hay otros que fueron inventados por el ser humano. El plutonio es uno de ellos. Se hizo artificialmente en 1940 y sus creadores, Glenn Seaborg, Arthur Wahl y Joseph Kennedy, lo bautizaron así en honor al planeta Plutón.

Al principio había poco; hoy existen alrededor de 1200 toneladas, de las cuales 300 se han utilizado para las bombas atómicas y de hidrógeno, y el resto se ha ido acumulando como residuo de la industria nuclear. El plutonio actúa como detonador de las bombas; alrededor de sólo un cuarto de él explota y lo demás se evapora. Es un emisor de neutrones que provoca una reacción en cadena. Cuando uno de sus neutrones choca contra el núcleo de un átomo, lo parte; entonces se libera mucha energía y se desprenden más neutrones que van y hacen lo mismo con otros núcleos.

El plutonio es un metal inusual, porque no conduce demasiado bien el calor ni la electricidad. Sin embargo, siempre está caliente



porque emite su propia radiación, y el calor que emite se puede utilizar para generar electricidad. Se emplea en los vuelos espaciales para cargar de energía los detectores; también se usa como fuente de energía en los trajes de buceo para mares profundos y en los marcapasos para el corazón.

Las pruebas nucleares que se realizaron en los años cincuenta del siglo pasado hicieron que se dispersaran átomos de plutonio por todos lados. Hoy todos tenemos plutonio en los huesos. Éste no se distribuye de manera uniforme en la masa ósea, sino que se concentra en la superficie de los huesos. Al quedarse en el interior del cuerpo daña el ADN de las células y pone en marcha cánceres como la leucemia.

Con el plutonio se fabrica otro elemento, el californio, otro emisor de neutrones que se emplea en las terapias contra el cáncer. Así, un elemento que puede provocar el cáncer también se utiliza para fabricar otro que puede curarlo.



Texto 2

Los nuevos tratamientos para el cáncer: desafíos y oportunidades.

(Traducción y adaptación de: Rothenberg, L. Mace, Carbone, P. David y Johson H. David, Improving the evaluation of new cancer treatments: challenges and opportunities, *Nature Reviews*, vol. 3, abril de 2003, pp. 303-308.)

Actualmente existen más de 350 agentes para curar el cáncer. Esta cantidad es diez veces más grande que la que se tenía hace 15 años. No obstante, el espíritu de la incertidumbre y la frustración se extiende sobre el campo de la investigación de los tratamientos del cáncer. La tarea de diseñar pruebas clínicas que puedan establecer claramente el impacto benéfico de nuevos agentes sobre pacientes con cáncer se ha vuelto cada vez más difícil. El problema radica en que muchas de las nuevas clases de agentes se dirigen a pequeñas poblaciones de pacientes, generalmente mal seleccionadas; afectan los tumores de manera no convencional, e interactúan con otros agentes, sea nuevos o conocidos.

El precio del éxito

En la década de 1990 hubo una eclosión en el desarrollo de nuevas drogas para el tratamiento de las enfermedades oncológicas. En esa década se aprobaron 36 nuevos agentes, cifra que rebasaba no sólo lo que se había aprobado en los 40 años anteriores, sino lo que existía hasta esa fecha. La identificación de blancos moleculares fructíferos, los avances en el diseño racional y síntesis de drogas, el establecimiento a gran escala de programas para buscar anticancerígenos en productos naturales, y el refinamiento de las técnicas de análisis contribuyeron a este éxito.

Desafortunadamente, parece que la pauta de desarrollo de medicamentos está disminuyendo. Desde 2000, sólo cinco nuevos agentes anticancerígenos han sido aprobados por la Administración de Comida y Drogas (FDA) de Estados Unidos. Si se compara la producción y aprobación de nuevas drogas en el lapso 2000-2004 con la de los cinco años anteriores, se encuentra una reducción de 68%. Esto resulta paradójico en una época en la que los descubrimientos de la base genética y molecular del cáncer ofrecen una oportunidad sin precedente para el desarrollo de nuevos agentes anticancerígenos.

La definición de seguridad y eficacia

Aunque para el paciente la supervivencia es quizás la demostración más clara del beneficio clínico de un tratamiento, no resulta igual



cuando se trata de evaluar los efectos específicos de un agente. En la medida que unos agentes se combinan con otros durante el tratamiento, se oscurecen sus efectos.

Por estas razones, algunos investigadores han propuesto seguir la progresión de los tumores a lo largo del tiempo como un medio más seguro de aislar los efectos de los agentes puestos a prueba. No obstante, este método tampoco está exento de dificultades. El propio factor tiempo puede hacer parecer mejor o peor de lo que es el efecto de un agente.

El problema, por un lado, es que no hay manera de precisar cuánto tiempo es necesario esperar para observar efectos confiables; por otro, no se ha podido determinar cómo la reducción del progreso de un tumor se traduce en beneficio clínico para el paciente. A esto se añade la dificultad para evaluar mediante métodos estandarizados la tolerancia a los agentes y su toxicidad.

Los resultados obtenidos en la investigación de los tratamientos del cáncer no logran constituir aún una guía suficiente para resolver dilemas como el siguiente: ¿se debe autorizar un agente que logra mejorar el tiempo de supervivencia de un paciente o detener la progresión de un tumor por un margen significativo de tiempo, aunque esté asociado a una alta tasa de morbilidad inducida por él mismo?

El fallo de las terapias químicas dirigidas a la detención de la actividad celular

En un inicio, la mayoría de los agentes quimioterapéuticos se dirigieron contra las moléculas necesarias para mantener la integridad estructural de las células malignas. En contraste, hacia el final de los años 90, muchos de los agentes se dirigieron contra los receptores de los factores de crecimiento y los asociados a las vías de señalización intracelular y transducción de señales, aspectos cruciales para el establecimiento de un tumor, su progresión local y la metástasis.

Este cambio en la orientación terapéutica buscaba probar las siguientes hipótesis: 1) que el empleo de los nuevos agentes tendría como efecto la detención del tumor (efecto citoestático), más que su reducción (efecto citotóxico); esto es, el efecto consistiría en la suspensión de la actividad de las células cancerígenas y no en la muerte de las mismas; 2) que el efecto de estos agentes se limitaría a detener la actividad de las células cancerosas y respetaría la vida de células sanas, y 3) que los nuevos agentes serían tan efectivos que suplantarían a los viejos agentes. Un corolario de estos supuestos era que en el futuro la terapia citoestática podría complementar a la citotóxica para garantizar el aniquilamiento del cáncer.

Desgraciadamente, salvo en el caso de un agente llamado *imatinib*, ninguna de estas predicciones se cumplió. En la mayoría de los casos, hubo regresión en los tumores e intoxicación de los tejidos sanos. En los casos de padecimientos avanzados, los inhibidores de



la angiogénesis, que habían sido efectivos en pruebas preclínicas, no tuvieron efecto alguno.

¿Cómo se pudo ir tan lejos en las predicciones? ¿Qué cambios son necesarios para evitar semejantes consecuencias? Para poder evaluar de manera más precisa el efecto de las drogas que se utilizan o se propone utilizar en el tratamiento del cáncer es necesario identificar qué otras variables pudieran estar afectando las pruebas clínicas realizadas hasta ahora.

La paradoja de la selección del paciente

A pesar de que existe la tentación de atribuir resultados como los mencionados a fallas en los estudios preclínicos (v. gr. ciertos resultados obtenidos con ratones no han podido generalizarse al ser humano), es importante notar que muchos de los agentes investigados han dado resultados positivos en estudios con humanos.

Un caso equívoco en la elección de las etapas de la enfermedad

Las enzimas MMPs son clave en el proceso de crecimiento de los tumores, la invasión de tejidos sanos, la angiogénesis y el establecimiento de metástasis. La mayoría de los estudios preclínicos relacionados con estas enzimas han probado su poder inhibitorio en estados tempranos de un tumor o metástasis. Paradójicamente, los ensayos clínicos de las MMPs se condujeron casi exclusivamente con pacientes en estados avanzados de la enfermedad o con metástasis muy extendidas; como consecuencia, los efectos inhibitorios de las MMPs no tuvieron el impacto positivo que se esperaba.

La falla de estos ensayos clínicos, provocada por un error en la selección de los pacientes, tuvo como resultado un repliegue del financiamiento destinado a la investigación sobre los inhibidores MMPs. Este hecho, unido a las regulaciones y a la falta de incentivos económicos para probar drogas en pacientes en estados tempranos de la enfermedad, ha logrado que el interés sobre dichas enzimas se reduzca, a pesar de que se ha demostrado su efectividad en diversos grupos de pacientes, incluidos algunos con cáncer de estómago avanzado.

Caracterización molecular del huésped y el tumor

En la actualidad, la tecnología desarrollada para el estudio de la química molecular de la célula permite caracterizar los tumores en detalle. Ésta comprende desde pruebas para evaluar la immuno-histo-química de la expresión de proteínas y pruebas fármaco genéticas para determinar los niveles de expresión de los genes asociados con agentes antitumores, hasta pruebas para identificar el micro arreglo del ADN o el análisis proteómico, las cuales pueden identificar huellas moleculares asociadas con la tolerancia o la respuesta a la terapia.



El uso de estos recursos y la información que generan pueden ayudarnos a entender las razones que están detrás de los fallos en las pruebas clínicas y, en consecuencia, a mejorar significativamente el diseño de las mismas. Mediante dichas técnicas se puede realizar una evaluación detallada del estado de los pacientes que entran a esta clase de pruebas; asimismo, se puede incrementar el rango de indicadores para evaluar más pormenorizadamente un agente.

Por ejemplo, gracias a estas técnicas se ha encontrado que el *imatinib*, originalmente diseñado para inhibir el receptor tirosín kinasa en pacientes con leucemia mielógena crónica, inhibe también la actividad del tirosín kinasa en el factor de crecimiento derivado de plaquetas y se ha convertido en el primer tratamiento efectivo del tumor estromal gastrointestinal. Del mismo modo, la caracterización molecular del huésped y el tumor ha permitido identificar correlaciones importantes entre los niveles de expresión de ciertas enzimas en los tumores y la respuesta a determinadas terapias, como sucede con las enzimas desintoxicantes en el caso de pacientes con leucemia linfoblástica, cuyo nivel de expresión puede ser usado para determinar qué pacientes pueden reaccionar mejor a la terapia con mercaptopurina.

Un ejemplo más de las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías es el de la pérdida del cromosoma 1p, identificada en pacientes con oligodendroglioma anaplásico (un tipo de tumor cerebral formado con células no diferenciadas), que se asocia con una respuesta durable a la quimioterapia y mayor supervivencia del paciente. Resulta ser que esta respuesta es más común en pacientes con tumores recurrentes que con un tumor recién aparecido. De ahí que la evaluación de cualquier agente anticancerígeno en pacientes diagnosticados con esa clase de tumores debería tener en cuenta dicha pérdida genética. De otro modo, se corre el riesgo de un resultado equivoco; por ejemplo, que los pacientes con tumores recientes rechacen un agente que ha resultado altamente efectivo en pacientes en etapas avanzadas.

Ahora bien, de todas estas técnicas, el análisis del microarreglo del ADN es el que puede proporcionar datos más fidedignos para caracterizar el estado de los tejidos y ampliar nuestro conocimiento sobre el funcionamiento del cáncer y el efecto de los tratamientos. Para ello se requeriría contar con una base de muestras de tejidos tanto sanos, como enfermos, de muchos pacientes con diversos tipos de cáncer. Sin embargo, los prejuicios y las interpretaciones erróneas que rodean las pruebas genéticas han impedido su uso generalizado. Lo más desafortunado es que son las propias agencias gubernamentales las que los promueven bajo el disfraz de proteger la privacidad del paciente. Algo que no se dice es que las actuales medidas de protección de los pacientes funcionan eficientemente (v. gr. hasta ahora no se sabe de casos de discrimina-



ción genética producto de la información obtenida en alguna prueba clínica del cáncer); tampoco se toma en cuenta que, según la experiencia de muchos investigadores, la mayoría de los pacientes de cáncer aceptan donar tejidos y ser evaluados constantemente, con tal de tener información precisa de su estado y el efecto de los tratamientos.

Aunque la caracterización histológica del tumor y el número de terapias recibidas con anterioridad hayan sido medidas útiles para clasificar clínicamente a un paciente, no son suficientes para dar cuenta de la relación entre las características de un cáncer y los efectos de los agentes anticancerígenos. La aplicación de las técnicas de análisis molecular y genético en el diseño de pruebas clínicas tendría como resultado el mejoramiento de los tratamientos y de las drogas con actividad antitumoral, pero también una reducción del tamaño de las muestras de pacientes.

Conclusiones

Estamos ante un período extraordinario de la investigación del cáncer. Nunca habíamos tenido tantas oportunidades para convertir los resultados de la investigación en avances terapéuticos. Sin embargo, pocos tratamientos nuevos y eficaces han surgido. Aunque parte de esto puede atribuirse a las limitaciones en nuestro conocimiento de la biología molecular del cáncer, la mayoría de los obstáculos han sido fabricados por los propios investigadores y agencias encargadas de la investigación.

Estos problemas incluyen la aplicación de los nuevos agentes en condiciones clínicas inapropiadas y la selección de los pacientes basada en un conocimiento inadecuado del estado de la enfermedad y efecto de las drogas. La recolección y el análisis genético y molecular de los tejidos de los pacientes en periodos diferentes de evolución de la enfermedad permitirían entender de manera más precisa cómo y por qué trabajan ciertos agentes y otros no. No obstante, el análisis genético de las muestras de tejido de los pacientes es una cuestión que se encuentra atrapada en un debate ético un tanto difícil de resolver, y en el cual la opinión de los pacientes tendría que ser escuchada.

Los obstáculos científicos, éticos, financieros y administrativos para llevar a cabo investigaciones más detalladas son formidables, pero no insalvables. Lo que se requiere es una política que articule la investigación básica y la clínica. El desarrollo de tales políticas involucraría a todas aquellas instituciones que participan en la realización de las investigaciones, el financiamiento de las mismas, la aprobación de medicamentos y la protección de los derechos humanos. Por último, el compromiso entre dichas instituciones tendría que tener autoridad suficiente como para influir en las políticas y prácticas de investigación, tanto de las universidades como de la industria farmacéutica.



GLOSARIO

Cáncer

El cáncer refiere a un conjunto de enfermedades que se caracterizan por el crecimiento y la división descontrolada de las células que componen los tejidos del organismo. El exceso de células malignas (también conocidas como cancerígenas o cancerosas) termina invadiendo y dañando el tejido circundante y, a veces, produciendo tumores fuera del lugar de origen. Las células tumorales no sólo destruyen la arquitectura de los órganos, sino que sus residuos metabólicos son tóxicos para las células sanas adyacentes y causan la eliminación de este tipo celular. La división celular desordenada, la destrucción del tejido sano y la metástasis diferencian a los tumores malignos (carcinomas) de los benignos (a veces simplemente llamados tumores). Pese a que la mayoría de los cánceres forman tumores, algunos como la leucemia no lo hacen.

Citotoxicidad

De *bitos*, célula, y *tóxico*, venenoso. Es la cualidad de ser tóxico para la célula; por ejemplo, ciertas sustancias químicas que matan las células son citotóxicas. Hay células que se vuelven citotóxicas por efecto de los anticuerpos: matan ciertos linfocitos que han sido marcados como blanco por un anticuerpo.

Análisis proteómico

El análisis proteómico (AP) consiste en la comparación cuantitativa y cualitativa del total de proteínas de las células, según sus características, en condiciones fisiológicas o patológicas. Los métodos de AP separan los polipéptidos en función de sus características físicas y químicas. Los cambios en la expresión de proteínas, por lo general, sugieren un estado de enfermedad y las mismas pueden representar marcadores con importante valor diagnóstico, pronóstico y terapéutico. Con la aparición de nuevas técnicas para el AP es posible evaluar simultáneamente cientos de proteínas.

Anaplasia

Las células tumorales se caracterizan por una morfología alterada, que depende de la diferenciación y de la anaplasia. Generalmente, los tumores benignos son bien diferenciados, mientras que los cánceres varían desde bien diferenciados a indiferenciados. La ausencia de diferenciación o anaplasia conduce a una falta de especialización o indefinición de la función celular, hecho que amplía las posibilidades invasoras de las células cancerígenas. Por eso, cuanto más indiferenciado sea un cáncer, más alta es su velocidad de crecimiento, más agresivo y maligno se vuelve.

Angiogénesis

Capacidad de las células cancerosas que consiste en inducir la producción de vasos sanguíneos para nutrirse. Las células tumorales secretan



hormonas que estimulan la formación de extensas redes de capilares y vasos sanguíneos nuevos; esta característica le permite al tumor tener un gran aporte de oxígeno y nutrientes, lo cual favorece su crecimiento y proliferación a mayor velocidad y distancia. Esta capacidad se encuentra generalmente ausente en las neoplasias benignas, por lo que es de esperar que crezcan hasta un determinado tamaño, compatible con la cantidad de nutrientes de que disponen.

Metástasis

La metástasis es la propagación a distancia, por vía fundamentalmente linfática o sanguínea, de las células originarias del cáncer. El tumor metastático contiene células semejantes a las del tumor original. En general, lo que diferencia un tumor maligno de otro benigno es la capacidad de sus células para lograr una trasvasación exitosa; esto es, poder infiltrarse al torrente sanguíneo o linfático mediante la ruptura de las moléculas de adhesión celular a la membrana basal y la posterior destrucción de esta última. Esta característica que se adquiere luego de sucesivas alteraciones en el material genético celular, como la fragmentación de los cromosomas y la pérdida de genes supresores de tumores, es la que origina el proceso de metástasis.

Mutación genética

Las anomalías genéticas encontradas en el cáncer afectan dos tipos de genes. Primero, los genes transformados, u oncogenes, se activan en el interior de las células cancerígenas, otorgándoles nuevas propiedades, tales como crecimiento y división hiperactivos, protección contra la muerte celular programada en caso de patología (apoptosis), capacidad de invadir todos los tipos de los tejidos y establecerse en cualquiera de ellos. Segundo, los genes supresores de tumores son inactivados, provocando con ello la alteración del ciclo celular, la replicación correcta del ADN de las células sanas, la interacción anormal con las células protectoras del sistema inmunitario y la adhesión de las células cancerosas a los tejidos.

Péptidos, polipéptidos y proteínas

Los *péptidos* son un tipo de moléculas formadas por la unión de varios aminoácidos mediante enlaces peptídicos. Los péptidos, al igual que las proteínas, están presentes en la naturaleza y son responsables de un gran número de funciones, muchas de las cuales todavía no se conocen.

Un *polipéptido* es un péptido formado por una cadena lineal de más de diez aminoácidos y de menos de cincuenta aminoácidos. Varias cadenas de polipéptidos se pueden asociar para formar las proteínas. Éstas tienen por lo general más de cien aminoácidos. Un ejemplo de polipéptido es la insulina, la cual se compone de 55 aminoácidos y se conoce como una hormona de acuerdo con la función que tiene en el organismo de los seres humanos.

Las *proteínas* son macromoléculas que tienen múltiples funciones en el organismo: controlan las condiciones fisicoquímicas dentro de la



célula, forman parte de las estructuras celulares y, sobre todo, catalizan prácticamente todas las reacciones que tienen lugar en la célula. A las proteínas que realizan esta última función se les denomina *enzimas*. Las unidades estructurales de las proteínas son los aminoácidos. Todas las proteínas están construidas a partir del mismo conjunto de veinte aminoácidos.

Quimioterapia

Consiste en la utilización de fármacos para el tratamiento del cáncer. Puesto que los fármacos se distribuyen en el organismo a través del sistema circulatorio, la quimioterapia es útil para aquellos tumores cuya diseminación los hace inaccesibles a la cirugía o a la radioterapia. Existen multitud de fármacos anticancerosos, la mayor parte de los cuales actúan interfiriendo la síntesis o función del ADN.

Receptores del factor de crecimiento

Los factores de crecimiento, algunas veces llamados mitogénicos porque inducen a la célula a crecer y a pasar a la fase de mitosis, son polipéptidos de unos cincuenta a cien aminoácidos de longitud. Cuando están presentes en suficiente cantidad, un factor de crecimiento estimulará a la célula para que entre en un ciclo de crecimiento y división. Actúan ligándose a los receptores que se encuentran en la superficie de la membrana.

Los receptores del factor de crecimiento son los que ayudan a la célula a determinar si debe o no crecer. El dominio receptor extracelular puede imaginarse como una cavidad que acomoda al factor de crecimiento apropiado en una complementación tipo llave-cerradura excluyendo así a los otros factores. Por ejemplo, el factor de crecimiento de la epidermis (EGF) sólo se ligará al receptor EGF en la superficie de la célula, pero no al receptor del factor de crecimiento de plaquetas. En general, se dice que cada tipo de receptor se *pega* específicamente a su propio *ligando*.

Transducción de señales

La transducción de señales es el conjunto de procesos o etapas por el que una célula convierte una determinada señal o estímulo exterior en otra señal o respuesta específica. El proceso de transmisión de señal produce una secuencia de reacciones bioquímicas dentro de la célula, que se lleva a cabo a través de enzimas unidas a otras sustancias llamadas segundo mensajero. Cada proceso se realiza en intervalos de tiempo muy pequeños, como milisegundos, o en periodos más largos, como algunos segundos.

Las respuestas desencadenadas por las señales de transducción incluyen la regulación de la expresión genética, como la activación de genes; la regulación de una vía metabólica, como la producción de energía por medio del metabolismo, y la locomoción celular por medio de cambios en el citoesqueleto.

La recepción de información por parte de una célula es una cuestión compleja. Para este propósito las células presentan un elaborado arreglo



de proteínas de transmembrana llamados receptores, cuya función es adquirir información del espacio extracelular y transferirla al interior de la célula. Al respecto, los receptores de la superficie celular actúan como *antenas* de la célula.

Transductores de membrana

La unión de un factor de crecimiento al dominio extracelular de su receptor es sólo el comienzo del proceso de información. ¿Cómo se transmite al interior de la célula la *novedad* de este encuentro? Esta transmisión de información es lo que los bioquímicos llaman *transducción de la señal*.

La respuesta nace cuando se examina detalladamente la estructura de las proteínas receptoras de los factores de crecimiento. La célula tienen un dominio que actúa como ligando. Éste tiene características enzimáticas que sólo se activan cuando el dominio receptor encuentra y liga un factor de crecimiento. En el caso de muchos receptores el dominio enzimático actúa como proteínas-kinasa.

Las proteínas-kinasas son enzimas que *fosforilan* a la proteína transfiriéndole fosfato gamma; el resultado es una proteína fosforilada. En el caso de los receptores de los factores de crecimiento, los fosfatos se agregan a la tirosina de la proteína-sustrato. Toda la actividad de transmisión transmembrana de la señal ocurre con el ligando en el espacio extracelular. La manera como el ligando externo causa la actividad tirosín kinasa en el interior de la célula es producto de otros mecanismos.



Anexos



ANEXO I. ANÁLISIS DE UNIDADES DE REACTIVOS

En esta sección se presenta el análisis pedagógico de dos unidades de reactivos de lectura liberadas por PISA, realizado por dos de las especialistas en Lectura que participaron en la elaboración de las propuestas incluidas en esta obra.

Las unidades analizadas y las especialistas encargadas de esta labor fueron:

Unidad de reactivos analizada	Especialista
<i>El regalo</i>	Celia Díaz
<i>Fuerza laboral</i>	Celia Zamudio

El análisis presentado incluye una exploración de las características del estímulo y reactivos de cada unidad a partir de su relación con el programa de estudios de Español de nivel secundaria y su relevancia y pertinencia para estudiantes de este nivel.



Análisis pedagógico de:

El regalo

Celia Díaz Argüero

Introducción

El siguiente análisis corresponde a la unidad de reactivos que se derivan del texto *El regalo*. En primer lugar se presentarán las semejanzas y diferencias entre los aspectos evaluados a través de esta unidad de reactivos y los contenidos incluidos en el programa de Español 2006.

La unidad está integrada por un texto narrativo titulado *El regalo* y siete reactivos que buscan evaluar, fundamentalmente, la interpretación de textos (reactivos 2, 3, 5, 6), aunque también permite conocer las posibilidades que tienen los alumnos de recuperar información (reactivo 4) y su capacidad de reflexionar acerca de las características de textos de este tipo y evaluarlos (reactivos 1 y 7).

UNIDAD: REGALO

5 Cuántos días, se preguntó, había pasado sentada así, mirando la fría y parda agua subir lentamente por el escarpe que se estaba disolviendo. Apenas si podía recordar el inicio de la lluvia, acercándose a lo ancho de la ciénaga desde el sur y azotando el armazón de su casa. Después el mismo río empezó a elevarse, primero lentamente hasta que al fin hizo una pausa para regresar sobre sí mismo. De hora en hora subió arrastrándose por arroyos y acequias y se derramó sobre los lugares bajos. Por la noche, mientras ella dormía, se apoderó de la carretera y la rodeó para dejarla sentada y sola, su lancha desaparecida, la casa como algo arrastrado por la corriente que se ha atorado en su basamento. Ahora, las aguas se tocaban incluso contra las planchas alquitranadas de los soportes. Y seguían subiendo.

10

Hasta donde le alcanzaba la vista, hasta las copas de los árboles donde habían estado las márgenes opuestas, la ciénaga era un mar desierto, inundada por láminas de lluvia, el río perdido en algún lugar de su inmensidad. Su casa con su fondo de bote había sido construida exactamente para flotar en una inundación como ésta, si alguna vez ocurriese una, pero ahora ya estaba vieja. Quizá los tablones de abajo estaban parcialmente podridos. Acaso el cable que amarraba a la casa con gran y vital roble podría partirse y dejarla ir río abajo, en la dirección que había desaparecido su bote.

15

Nadie podría venir ahora. Podría gritar pero no serviría de nada, nadie la oiría. A lo largo y ancho de la ciénaga los demás estaban luchando para salvar lo poco que podían,

20



incluso hasta sus vidas. Había visto una casa completa pa-
sar flotando, tan silenciosa que le dio la sensación de es-
tar en un funeral. Al verla creyó saber de quién era la casa.
Fue duro verla pasar flotando, pero los dueños debieron
25 haber escapado a terrenos más altos. Más tarde, cuando
la lluvia y la oscuridad empezaron a cercarla, oyó a una
pantera rugir.

Ahora la casa parecía estremecerse alrededor de ella
como algo vivo. Se estiró para asir una lámpara que estaba
cayendo de la mesa junto a su cama y la colocó entre sus
pies para sujetarla firmemente. Entonces, chirriando y gi-
miendo por el esfuerzo, la casa se liberó de entre el lodo,
30 flotó libremente meneándose como un corcho y lentamen-
te viró hacia fuera con el tiro de la corriente. Se asió a la
orilla de la cama. Meciéndose de lado a lado, la casa se mo-
vió a todo lo largo de su amarre. Hubo un jalón y las quejas
de los viejos tablones y después una pausa. Suavemente la
corriente la soltó y la dejó girar hacia atrás de nuevo, para
restregarse en contra de su atadura. Detuvo la respiración
y permaneció sentada por largo tiempo sintiendo los len-
tos y pendulares vaivenes. La oscuridad cayó sobre la llu-
35 via incesante, y, con la cabeza sobre el brazo, se durmió
sujeta a la cama.

A alguna hora de la noche la despertó el chillido, un so-
nido tan angustiado que estaba de pie antes de despertar.
En la oscuridad tropezó contra la cama. Venía de allá fuera,
del río. Podía oír algo moverse, algo grande que producía
un sonido rasposo y rasante. Podría ser otra casa. Entonces
40 chocó, no de lleno sino rebotando y deslizándose a lo largo
de su casa. Era un árbol. Escuchó mientras las ramas y las
hojas se soltaban y seguían río abajo, dejando sólo la lluvia
y el chapaleo de la inundación, sonidos tan constantes que
ya parecían parte del silencio. Acurrucada en la cama, esta-
ba de nuevo casi dormida cuando se oyó otro chillido, esta
vez tan cercano que pudo haber sido en la habitación. Con
45 la vista clavada en la oscuridad, se movió lentamente hacia
atrás en la cama hasta que su mano sintió la fría forma del
rifle. Entonces, agazapada sobre la almohada, acunó el ri-
fle sobre su regazo. “¿Quién anda ahí?” gritó.

La respuesta fue un llanto repetido, pero menos agudo,
cansado, después el silencio vacío envolviéndolo todo. Se
recogió en contra de la cama. Sea lo que fuere, ella podía
50 oírlo moviéndose en el pórtico. Los tablones crujían y po-
día distinguir los sonidos de las cosas que estaban siendo
volcadas. Hubo rasguídos sobre la pared como si quisiera
abrirse paso. Ahora sabía qué era, un gato grande, deposi-
tado por el árbol desarraigado que había pasado a la vera.
Había venido con la inundación, un regalo.



55 Inconscientemente pasó su mano por su rostro y a lo largo de su apretada garganta. El rifle se balanceó sobre sus rodillas. Nunca en la vida había visto a una pantera. Había oído acerca de ellas por otros y escuchado sus llamados, como sufrimiento, en la distancia. El gato estaba rasguñando nuevamente la pared, zarandeando la ventana junto a la puerta. Siempre que vigilara la ventana y mantuviera al gato confinado entre la pared y el agua, enjaulado, ella estaría bien. Afuera, el animal hizo una pausa para arrastrar sus garras sobre el oxidado mosquitero exterior. De vez en cuando, gemía y gruñía.

60 Cuando al fin la luz se filtró a través de la lluvia, llegando como otro tipo de oscuridad, ella estaba aún sentada sobre la cama, tiesa y fría. Sus brazos, acostumbrados a remar en el río, le dolían por mantenerlos quietos sosteniendo el rifle. Casi no se había permitido moverse por temor a que cualquier sonido pudiera darle fuerza al gato. Rígida, se mecía con el movimiento de la casa. La lluvia aún caía como si nunca fuera a parar. A través de la grisácea luz, finalmente, pudo ver la inundación marcada por la lluvia y en la lejanía el contorno nuboso de las copas de los árboles sumergidos. El gato no se movía ahora. Tal vez se había ido. Dejando el rifle a un lado, se deslizó de la cama y se desplazó sin hacer ruido hacia la ventana. Todavía estaba ahí. Agazapado en la orilla del pórtico, mirando fríamente el roble vivo, el amarradero de su casa, como si estuviera midiendo las probabilidades de poder saltar a una de las ramas que sobresalían. No parecía tan atemorizante ahora que podía verlo, su grueso pelambre apelmazado con ramillas, enjutos los lados y mostrando las costillas. Sería fácil tirarle ahí donde estaba echado, azotando su larga cola de lado a lado. Estaba regresando para traer el rifle cuando la pantera volteó. Sin ninguna advertencia, sin agazaparse ni tensar los músculos, brincó a la ventana, rompiendo uno de los vidrios. Ella cayó de espaldas, sofocando un grito, y tomando el rifle, disparó a través de la ventana. No podía ver a la pantera ahora, pero había fallado. Empezó a ir y venir nuevamente. Ella podía avistar su cabeza y el arco de su lomo cuando pasaba por la ventana.

75 Temblando, volvió a subir a la cama y se acostó. El adormecedor y constante sonido del río y la lluvia; el frío penetrante, la privaron de su voluntad. Vigilaba la ventana y mantenía listo el rifle. Después de esperar largo rato, se movió nuevamente para ver. La pantera se había quedado dormida, su cabeza sobre sus patas, como un gato doméstico. Por primera vez desde que las lluvias empezaron tenía deseos de llorar, por ella misma, por toda la gente, por todo lo que se encontraba en la inundación. Deslizán-



90 dose hacia abajo sobre la cama, se cubrió los hombros con la colcha. Debió haber salido cuando aún podía hacerlo, cuando las carreteras aún estaban despejadas o antes de que su bote fuera arrastrado. Mientras se mecía hacia delante y hacia atrás al compás de la casa, un agudo dolor en el estómago le recordó que no había comido. No podía recordar por cuánto tiempo. Como el gato, estaba famélica. Moviéndose lentamente hacia la cocina, hizo fuego con los pocos leños que le quedaban. Si la inundación duraba, tendría que quemar la silla, tal vez incluso la mesa misma.

95 Bajando del techo lo que quedaba de un jamón ahumado, cortó gruesas rebanadas de la carne parda rojiza y las colocó en una sartén. El olor de la carne al freír hizo que se mareara. Había algunas galletas rancias de la última vez que había cocinado y podía preparar algo de café. Había agua en abundancia.

100 Mientras cocinaba su comida, casi se olvidó del gato hasta que éste gimió. También él tenía hambre. “Déjame comer”, le gritó, “y después me encargaré de *tí*”. Y rió para sus adentros. Al colgar el resto del jamón de nuevo en su clavo, el gato emitió un gruñido bajo y gutural que hizo que la mano le temblara.

105 Después de haber comido, se encaminó nuevamente hacia la cama y tomó el rifle. La casa había subido tanto que ya no raspaba en contra del escarpe cuando el río la empujaba. La comida la había calentado. Podría librarse del gato mientras la luz aún flotaba en la lluvia. Se arrastró lentamente hasta la ventana. Aún estaba ahí, maullando, empezando a moverse por el pórtico. Lo miró un gran rato, sin miedo. Después, sin pensar en lo que estaba haciendo, dejó el rifle a un lado y dándole la vuelta a la cama fue a la cocina. A su espalda, el gato se movía, inquieto. Descolgó lo que quedaba del jamón y regresando por el piso bamboleante hasta la ventana lo empujó a través del vidrio roto. Del otro lado hubo un gruñido de hambre y algo parecido a un choque fue transmitido del animal a ella. Aturdida por lo que había hecho, se retiró otra vez a la cama. Podía oír los ruidos de la pantera desgarrando la carne. La casa se mecía a su alrededor.

115

La siguiente vez que despertó supo al instante que todo había cambiado. La lluvia había cesado. Trató de sentir el movimiento de la casa pero ya no oscilaba con la inundación. Abriendo su puerta, vio a través del mosquitero roto un mundo diferente. La casa descansaba nuevamente sobre el basamento donde siempre había estado. Unos metros más abajo, el río aún corría en un torrente, pero ya no cubría los pocos metros entre la casa y el vital roble. Y el gato se había ido. Yendo desde el pórtico hasta el roble

120



vivo y sin duda adentrándose en la ciénaga había huellas borrosas que estaban ya desapareciendo en el suave lodo. Y ahí, en el pórtico, roído hasta el hueso, estaba lo que quedaba del jamón.

ANÁLISIS DEL ESTÍMULO

Descripción

El estímulo de esta unidad es un texto titulado *El regalo*, en el que se narra la historia de una mujer que repentinamente se encuentra sola, en medio de una gran inundación. Al oscurecer, una pantera se pasea por el pórtico de su casa e intenta entrar por una ventana. Ella tiene una escopeta y en medio de la noche debe tomar una decisión.

Se trata de un texto continuo, bien estructurado, con algunos elementos que permiten mantener el suspenso hasta el final de la narración. Tiene un grado de complejidad adecuado para estudiantes de 15 años, que es la población evaluada por PISA. La extensión del material también es adecuada para una evaluación de esta naturaleza. En cuanto al vocabulario, en general es pertinente para la edad y los intereses de los alumnos.

Relación del estímulo con los programas de estudio de Español 2006

El trabajo con textos narrativos como el que se presenta en esta unidad de reactivos está relacionado con los conocimientos que los alumnos podrán adquirir al trabajar con algunas de las prácticas generales propuestas en los programas de Español 2006: *Leer y escribir para compartir la interpretación de textos literarios*, *Leer para conocer otros pueblos*, *Escribir textos con propósitos expresivos y estéticos* y *Hacer el seguimiento de algún subgénero, temática o movimiento*, que se ubican en el ámbito de la literatura. Estos contenidos se encuentran desarrollados en diferentes prácticas específicas en cada grado.

Primer grado

- Hacer el seguimiento de un subgénero narrativo: cuento de terror, de ciencia ficción, policiaco o algún otro.

Segundo grado

- Hacer el seguimiento de una temática en textos literarios.
- Leer cuentos de la narrativa latinoamericana de los siglos XIX y XX.

Tercer grado

- Elaborar y prologar antologías.

Los contenidos y los temas de reflexión que se trabajarán en cada grado y que están relacionados con los aspectos que se evalúan a través de esta unidad de reactivos se especifican a continuación.



Primer grado

En el caso de la práctica *Hacer el seguimiento de un subgénero narrativo: cuento de terror, de ciencia ficción, policiaco o algún otro*, que se encuentra en primer grado, los estudiantes deberán, entre otras cosas:

- Leer varios textos del subgénero seleccionado.
 - Identificar los aspectos estructurales y temáticos relevantes del subgénero.
 - Atender a la organización de la trama y la caracterización de los personajes.
 - Identificar aspectos espaciales y temporales que crean el ambiente propio del subgénero.
- Analizar algunos aspectos discursivos de los textos, como son:
 - Los recursos para crear emociones, miedo, sorpresa o expectación.
 - Los tipos de narrador y sus efectos.
- Analizar algunas propiedades de las narraciones, como son:
 - Las características psicológicas y acciones que llevan a cabo los personajes.
 - Los tipos de desenlace.

Segundo grado

En segundo grado, al *Hacer el seguimiento de una temática en textos literarios*, los alumnos tendrán que:

- Elegir una temática (el amor, la muerte, la naturaleza, lo femenino, la lealtad, la honra, el futuro...) para seguirla a través de textos literarios de diversas épocas o autores.
- Comparar el tratamiento del tema en diversos textos.
 - Identificar semejanzas y diferencias.
- Analizar algunos aspectos relacionados con los valores culturales
 - Cómo se presenta un mismo tema en diferentes textos: qué se dice, qué se destaca, con qué ideas, sentimientos o actitudes se relaciona.
 - Los términos que se usan para nombrar, describir y recrear el tema en los diferentes textos.
- Y al *Leer cuentos de la narrativa latinoamericana de los siglos XIX y XX* los alumnos trabajarán los siguientes contenidos:
- Leer cuentos para:
 - Identificar el ambiente social en que transcurre la narración.
 - Identificar las características de los personajes y relacionarlas con los ambientes descritos.
 - Observar las variantes sociales o dialectales del español y analizar su efecto en la caracterización del habla de los personajes.

Tercer grado

Al *Elaborar y prologar antologías* los alumnos aprenderán a:

- Comentar la información que proporcionan los prólogos de las antologías y la manera como se organizan.
 - Compararlos con reseñas, dedicatorias, presentaciones y otros textos introductorios.
 - Señalar algunas semejanzas y diferencias tomando en cuenta las funciones que cumplen.



- Seleccionar textos literarios de un mismo género, siguiendo un criterio previamente definido para integrarlos en una antología.
- Elaborar un prólogo o comentario introductorio para la antología usando como referente alguno de los textos leídos.
 - Explicar los criterios que emplearon para ordenar la antología.
 - Incluir comentarios sobre los aspectos formales y expresivos que más los impresionaron o fueron de su interés.

Todos estos contenidos tienen una relación directa con los conocimientos que se evalúan en esta unidad de reactivos diseñada para el examen de PISA. Adicionalmente, a lo largo de la secundaria los alumnos abordarán otras prácticas, como *Escribir cuentos* (segundo año) y *Escribir su autobiografía* (tercer año) que, al colocarlos en la posición de productores de textos, permiten que los estudiantes adopten diferentes puntos de vista y comprendan mejor lo que leen.

Puede afirmarse que, al término de la educación secundaria, los alumnos deberán estar preparados para comprender estímulos como el propuesto en la unidad de reactivos *El regalo*.



Utiliza el relato de *El Regalo* que aparece en las tres páginas anteriores para contestar las preguntas que están a continuación. (Date cuenta que los números de las líneas que se dan en el margen del artículo son para ayudarte a encontrar las partes a las que se hace referencia en algunas preguntas.)

Pregunta 1: REGALO

R119Q09A

R119Q09B

Aquí está parte de la conversación entre dos personas que leyeron "El Regalo".



Usa información del relato para mostrar cómo estas personas podrían justificar sus puntos de vista.

Persona 1

.....

Persona 2

.....

Clasificación

Procesos o subescala: *Reflexión y evaluación*

Contenido: *Texto continuo*

Situación: *Personal*

Nivel: 3 (537 puntos)



Criterios de calificación

1 punto: Respuestas que extraen elementos del relato para apoyar la idea de que la mujer es cruel y despiadada. Pueden referirse a su intención de disparar a la pantera o al hecho de que realmente dispara a la pantera. Pueden utilizar citas o paráfrasis.

0 puntos: Respuestas que son insuficientes o vagas.

- Respuestas que muestran una comprensión inadecuada del material o que son inverosímiles o irrelevantes.

Persona 2: “compasiva”

Criterios de calificación

1 punto: Respuestas que extraen elementos del relato para apoyar la idea de que la mujer es compasiva.

- Pueden referirse a su acción de alimentar a la pantera, o indicios de su capacidad para sentir compasión de la pantera o de un modo más global.
- Pueden utilizar citas o paráfrasis.

0 puntos: Respuestas que son insuficientes o vagas.

- Respuestas que muestran una comprensión inadecuada del material o que son inverosímiles o irrelevantes

ANÁLISIS DE LA PREGUNTA 1

Este reactivo tiene una estructura particular porque se introduce un texto discontinuo (formato de historieta) en la base del reactivo, en él se presenta una conversación entre dos personas que hipotéticamente leyeron el texto *El regalo*. Los participantes en el diálogo expresan puntos de vista opuestos y se pide a los estudiantes que justifiquen el punto de vista de cada uno.

El texto proporciona información para sostener cualquiera de los dos puntos de vista. Esta circunstancia hace muy interesante la pregunta. Los alumnos deben identificar que algunas partes del comportamiento de la mujer permiten afirmar que se trata de una mujer *cruel y despiadada*, mientras que otras permiten señalar que, por el contrario, se trata de una mujer *compasiva*. Puesto que la finalidad es que los alumnos justifiquen las respuestas de los personajes de la historieta, se trata de un reactivo de respuesta abierta. Si los alumnos han tenido la oportunidad de *Analizar las características psicológicas y acciones que llevan a cabo los personajes*, como se plantea en el programa de primer grado, y de *Identificar las características de los personajes y relacionarlas con los ambientes descritos* (segundo año), estarán en condiciones de responder sin dificultad esta pregunta.



En la escala de PISA este reactivo se clasifica en el nivel 3 del proceso o subescala que define como *Reflexión y evaluación* y que en el marco teórico se define de la siguiente manera:

Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto. Demostrar un conocimiento detallado del texto en relación con el conocimiento habitual y cotidiano o hacer uso de conocimientos menos habituales.



Pregunta 2: REGALO

¿En qué situación se encuentra la mujer al principio de la narración?

- A Está demasiado débil para salir de la casa después de pasar días sin alimento.
- B Se está defendiendo de un animal salvaje.
- C Su casa se encuentra rodeada de agua por la inundación.
- D Un río que se ha desbordado se ha llevado su casa.

Clasificación

Procesos o subescala: *Interpretación de textos*

Contenido: *Texto continuo*

Situación: *Personal*

Nivel: 2 (447 puntos)

Criterios de calificación

1 punto: Respuesta correcta: C

ANÁLISIS DE LA PREGUNTA 2

En este reactivo los alumnos deben hacer una interpretación detallada del texto para identificar la situación en la que se encontraba el personaje central al inicio de la narración. Se trata de un reactivo relativamente sencillo y los distractores utilizados son adecuados. La pregunta no plantea mayor dificultad y si los estudiantes son capaces de leer con cuidado la descripción inicial que se hace en el texto, podrán resolver con facilidad este reactivo.

El programa de secundaria 2006 ofrece distintas oportunidades de trabajar aspectos relacionados con lo que se evalúa con este reactivo. Al *Hacer el seguimiento de un subgénero narrativo: cuento de terror, de ciencia ficción, policiaco o algún otro* (primer año) y al *Leer cuentos de la narrativa latinoamericana de los siglos XIX y XX* los alumnos tendrán la oportunidad de identificar y caracterizar los ambientes en que transcurren las narraciones.

En la escala de PISA este reactivo se clasifica en el nivel 2 del proceso o subescala que define como *Interpretación de textos* y que en el marco teórico se define de la siguiente manera:

Identificar la idea principal del texto, comprender relaciones, crear o aplicar categorías simples, o interpretar el significado con una parte limitada del texto cuando la información no es importante y se requieren inferencias sencillas.



Pregunta 3: REGALO

R119Q07

A continuación están algunas de las primeras frases que se refieren a la pantera en el relato:

"La despertó el chillido de un sonido tan angustiado..." (línea 37)

"La respuesta fue un llanto repetido, pero menos agudo, cansado ..." (línea 49)

"Había oído...y escuchado sus llamados, como sufrimiento en la distancia." (líneas 58–59)

Considerando lo que pasa en el resto del relato, ¿por qué crees que el autor elige introducir a la pantera con estas descripciones?

.....

.....

.....

.....

Clasificación

Procesos o subescala: *Interpretación de textos*

Contenido: *Texto continuo*

Situación: *Personal*

Nivel: 5 (645 puntos)

Criterios de calificación

2 puntos: Respuestas que reconocen que las descripciones tratan de provocar lástima. Las referencias a la intención del autor sobre el lector pueden ser explícitas o implícitas. Las referencias a lo que ocurre en el resto del relato pueden también ser explícitas o implícitas. Las respuestas pueden dar a entender que:

- las descripciones citadas asocian a la pantera con la mujer (y con los seres humanos en general) en el sufrimiento.
- O bien: las descripciones citadas preparan el comportamiento compasivo de la mujer hacia la pantera.
- O bien: la pantera es presentada como un objeto de compasión.

1 punto: Respuestas que hacen referencia a las posibles intenciones (o efectos) de las descripciones citadas, distintas de las de provocar lástima. El comentario es coherente con la comprensión del texto. La referencia a la intención del autor sobre el lector puede ser explícita o implícita. Las referencias a lo que ocurre en el resto del relato pueden también ser explícitas o implícitas. Las respuestas pueden dar a entender:



- la intención o el efecto de crear suspense o misterio. (Nótese que se considera que términos como “aterrador” o “preocupante” muestran una falta de comprensión de las descripciones citadas, y que “interesante”, “de fácil lectura” o “claro” no son suficientemente concretos);
- O bien: la idea de que la pantera se presenta desde el punto de vista de la mujer.
- O bien: Respuestas que hacen referencia a la información literal dada en las descripciones citadas. El comentario es coherente con la comprensión del texto. Las referencias a la intención del autor o efecto sobre el lector pueden ser explícitas o implícitas. Las referencias a lo que ocurre en el resto del relato pueden también ser explícitas o implícitas. Las respuestas pueden dar a entender que:
 - el realismo en la caracterización de la pantera; O BIEN
 - el modo con el que las descripciones concuerdan con el escenario y situación literal.

0 puntos: Respuestas que son insuficientes o vagas. Respuestas que muestran una comprensión inadecuada del material o que son inverosímiles o irrelevantes.

ANÁLISIS DE LA PREGUNTA 3

Al igual que en el caso del reactivo 1, nos encontramos aquí con una pregunta de respuesta abierta. Para contestarla es necesario que los estudiantes expliquen por qué el autor decidió hablar de la pantera que aparece en el relato de la manera en que lo hace. La formulación de un juicio sobre la forma en que se describe a un personaje no es sencilla porque implica, entre otras cosas, ponerse en el lugar del autor y tratar de identificar la reacción que se deseaba provocar en el lector.

Al trabajar diferentes contenidos en el programa de Español 2006, los alumnos tendrán oportunidad de hacer juicios semejantes sobre la forma en que se presentan los personajes en distintos textos y comprender las decisiones de los autores. Así, por ejemplo, al *Hacer el seguimiento de un subgénero narrativo: cuento de terror, de ciencia ficción, policiaco o algún otro*, que se encuentra en primer grado, los estudiantes deberán, entre otras cosas: *analizar la caracterización de los personajes y los recursos para crear emociones, miedo, sorpresa o expectación*.

Lo mismo ocurre en el caso de segundo grado cuando los alumnos tienen la oportunidad de *Identificar las características de los personajes y relacionarlas con los ambientes descritos al Leer cuentos de la narrativa latinoamericana de los siglos XIX y XX*.

PISA clasifica este reactivo en el nivel 5 del proceso o subescala que define como *Interpretación de textos* y que en el marco teórico se define de la siguiente manera:

Interpretar el significado de un lenguaje lleno de matices o demostrar una comprensión completa del texto.



Pregunta 4: REGALO

R119Q06

“Entonces, chirriando y gimiendo por el esfuerzo, la casa se liberó...” (líneas 28 y 29)

¿Qué le sucedió a la casa en esta parte del relato?

- A Cayó en pedazos.
- B Empezó a flotar.
- C Chocó contra el roble.
- D Se hundió hasta el fondo del río.

Clasificación

Procesos o subescala: *Recuperación de información*

Contenido: *Texto continuo*

Situación: *Personal*

Nivel: 1 (367 puntos)

Criterios de calificación

1 punto: Respuesta correcta: B

ANÁLISIS DE LA PREGUNTA 4

Este reactivo es el más sencillo de esta unidad, únicamente requiere que los estudiantes ubiquen el fragmento del texto en el que se ubica la cita que se presenta en la base del reactivo: *Entonces, chirriando y gimiendo por el esfuerzo, la casa se liberó...* y que continúen leyendo, porque la respuesta correcta se encuentra explícitamente mencionada a continuación: *...de entre el lodo, flotó libremente...* Basta con que los alumnos localicen información específica que está presente en el texto.

En la escala de PISA este reactivo se clasifica en el nivel 1 del proceso o subescala que define como *Recuperación de información* y que en el marco teórico se define de la siguiente manera:

Localizar uno o más fragmentos independientes de información, generalmente ajustándose a un criterio, con muy poca o ninguna información en conflicto en el texto.



Pregunta 5: REGALO

R119Q08

¿Cuál es el motivo, que sugiere el relato, por el que la mujer alimenta a la pantera?

.....

.....

.....

Clasificación

Procesos o subescala: *Interpretación de textos*

Contenido: *Texto continuo*

Situación: *Personal*

Nivel: 3 (529 puntos)

Criterios de calificación

- 1 punto:** Respuestas que reconocen que la implicación de la mujer está motivada por lástima o empatía hacia la pantera. Pueden también mencionar que la mujer no comprende conscientemente su propia motivación.
- Respuestas que reconocen que el relato no explica explícitamente la motivación de la mujer y/o que ella no la comprende conscientemente.
 - Respuestas dadas en términos de la necesidad física de la pantera de alimento o ayuda, sin referirse a la motivación de la mujer.
- 0 puntos:** Respuestas que son insuficientes o vagas.
- Respuestas que muestran una comprensión inadecuada del material o que son inverosímiles o irrelevantes. Pueden describir los motivos de la mujer en términos de auto-protección o miedo.

ANÁLISIS DE LA PREGUNTA 5

Se trata del tercer reactivo de respuesta abierta en esta unidad. Aquí se solicita a los alumnos que expliquen el motivo por el que la mujer decide alimentar a la pantera. Para contestarlo existen varias posibilidades: hablar de la actitud de la mujer hacia la pantera, mencionar la necesidad de alimentación de la pantera o señalar que las razones no se presentan de manera explícita en el texto. Cualquiera de estas posibilidades sería plausible. El reactivo tiene una dificultad entre media y alta ya que implica comprender una buena parte del texto, relacionar información y hacer inferencias sobre las



motivaciones de un personaje para actuar de determinada manera en un momento específico de la narración.

Los programas educativos ofrecen oportunidades para trabajar estos aspectos en los textos. En primer año, por ejemplo, los alumnos identificarán *la organización de la trama y la caracterización de los personajes y los aspectos espaciales y temporales que crean el ambiente propio del subgénero*. Asimismo analizarán algunos aspectos discursivos de los textos como son: *los recursos para crear emociones, miedo, sorpresa o expectación y las características psicológicas y acciones que llevan a cabo los personajes*. En el caso de segundo año, los maestros podrán ayudar a sus estudiantes a *identificar el ambiente social en que transcurre la narración y a identificar las características de los personajes y relacionarlas con los ambientes descritos, durante el desarrollo de la práctica*: Leer cuentos de la narrativa latinoamericana de los siglos XIX y XX.

El trabajo con estos contenidos señalados en el programa proporcionará a los estudiantes elementos para contestar este tipo de reactivos.

En la escala de PISA este reactivo se clasifica en el nivel 3 del proceso o subescala que define como *Interpretación de textos* y que en el marco teórico se define de la siguiente manera:

Integrar distintas partes de un texto para identificar la idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar según varios criterios. Manejar información en conflicto.



Pregunta 6: REGALO

R119Q04

Cuando la mujer dice, "y después me encargaré de ti" (línea 103) esto significa que ella:

- A Está segura que el gato no la lastimará.
- B Está tratando de asustar al gato.
- C Tiene la intención de darle un tiro al gato.
- D Tiene la intención de alimentar al gato.

Clasificación

Procesos o subescala: *Interpretación de textos*

Contenido: *Texto continuo*

Situación: *Personal*

Nivel: 4 (603 puntos)

Criterios de calificación

1 punto: Respuesta correcta: C

ANÁLISIS DE LA PREGUNTA 6

Este reactivo es de dificultad media alta, pues algunos de los distractores propuestos en el reactivo son respuestas plausibles. La intención de la mujer al decir ...y después me encargaré de ti, refiriéndose a lo que hará más adelante con la pantera, es ambigua. La identificación de la respuesta correcta requiere que los estudiantes hagan inferencias acerca de algo que no está explícito en el texto.

El trabajo que se desarrollará a lo largo de la secundaria, con la lectura de diferentes subgéneros narrativos, dará a los estudiantes oportunidades para enfrentarse a las ambigüedades que el lenguaje puede tener, particularmente en el ámbito de la literatura.

En la escala de PISA este reactivo se clasifica en el nivel 4 del proceso o subescala que define como *Interpretación de textos* y que en el marco teórico se define de la siguiente manera:

Utilizar un nivel elevado de inferencias basadas en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto no familiar e interpretar el significado de una sección del texto teniendo en cuenta el texto en su conjunto. Manejar ambigüedades, ideas contrarias a las expectativas e ideas expresadas de forma negativa.



Pregunta 7: REGALO

R119Q05

¿Crees que la última oración de "El Regalo" es un final apropiado?

Explica tu respuesta refiriéndote a la forma en que entendiste la última oración y su relación con el resto de la narración.

.....

.....

.....

Clasificación

Procesos o subescala: *Reflexión y evaluación*

Contenido: *Texto continuo*

Situación: *Personal*

Nivel: 5 (652 puntos)

Criterios de calificación

- 2 puntos:** Respuestas que desbordan una interpretación literal del relato pero son consistentes con una comprensión literal adecuada. Deben evaluar el final en términos de acabamiento temático relacionando la última frase con las metáforas, relaciones y temas del relato. Las respuestas pueden referirse, por ejemplo, a la relación entre la pantera y la mujer, a la supervivencia o a un regalo o un acto de agradecimiento. Las opiniones sobre lo adecuado de la situación pueden ser explícitas o implícitas.
- Respuestas que desbordan la interpretación literal del relato pero son coherentes con una comprensión literal adecuada. Deben evaluar el final en términos de estilo o clima relacionando la última frase con el estilo o clima del resto del relato. Las opiniones sobre lo adecuado de la situación pueden ser explícitas o implícitas.
- 1 punto:** Respuestas literales, que interpretan el relato de un modo coherente con la comprensión literal adecuada. Evalúan el final en términos de secuencia narrativa, relacionando la frase final con sucesos explícitos (p.e. el felino ha devorado la carne, la visita de la pantera a la casa, el descenso de la inundación). Las opiniones sobre lo adecuado de la situación pueden ser explícitas o implícitas.
- 0 puntos:** Respuestas que son insuficientes o vagas.
- Respuestas que muestran una comprensión inadecuada del material o que son inverosímiles o irrelevantes.



ANÁLISIS DE LA PREGUNTA 7

Valorar si la última oración del texto *El regalo* es un final adecuado para la narración implica la comprensión de toda la narración. Se trata de un reactivo de dificultad alta ya que para contestarlo correctamente se requiere que los estudiantes integren información que se encuentra en diferentes apartados del material y valoren la decisión del autor de concluir la narración de esa manera. Cabe señalar que hay una dificultad adicional al hacer referencia a una pieza de jamón con hueso que en ciertos contextos culturales es común, pero que en México es poco frecuente. Habitualmente el jamón que los niños conocen se vende en rebanadas.

A lo largo de la secundaria, los estudiantes tendrán oportunidad de leer numerosas narraciones. Esto les da la posibilidad de conocer diferentes maneras de concluir este tipo de textos. Particularmente en el caso de primer grado, los estudiantes, al *Hacer el seguimiento de un subgénero narrativo: cuento de terror, de ciencia ficción, policiaco o algún otro, Identificarán los aspectos estructurales y temáticos relevantes del subgénero; Atenderán a la organización de la trama y la caracterización de los personajes; Identificarán aspectos espaciales y temporales que crean el ambiente propio del subgénero* y analizarán algunas propiedades de las narraciones como son *los diferentes tipos de desenlaces* que pueden tener este tipo de textos. Todo este trabajo les dará la posibilidad de emitir valoraciones como la que se solicita en este reactivo.

En la escala de PISA este reactivo se clasifica en el nivel 5 del proceso o subescala que define como *Reflexión y evaluación* y que en el marco teórico se define de la siguiente manera:

Valorar de manera crítica o formular hipótesis haciendo uso de conocimientos especializados. Manejar conceptos contrarios a las expectativas y hacer uso de una comprensión profunda de textos largos o complicados.

NOTA: Cabe señalar que, a diferencia de los reactivos de opción múltiple, los reactivos de respuesta abierta (1, 3, 5 y 7 de esta unidad de reactivos), además de las dificultades propias de las preguntas que plantean, implican la necesidad de articular por escrito la respuesta; esto último constituye una dificultad adicional para los estudiantes.



Análisis pedagógico de:

Fuerza laboral
Celia Zamudio Mesa

Introducción

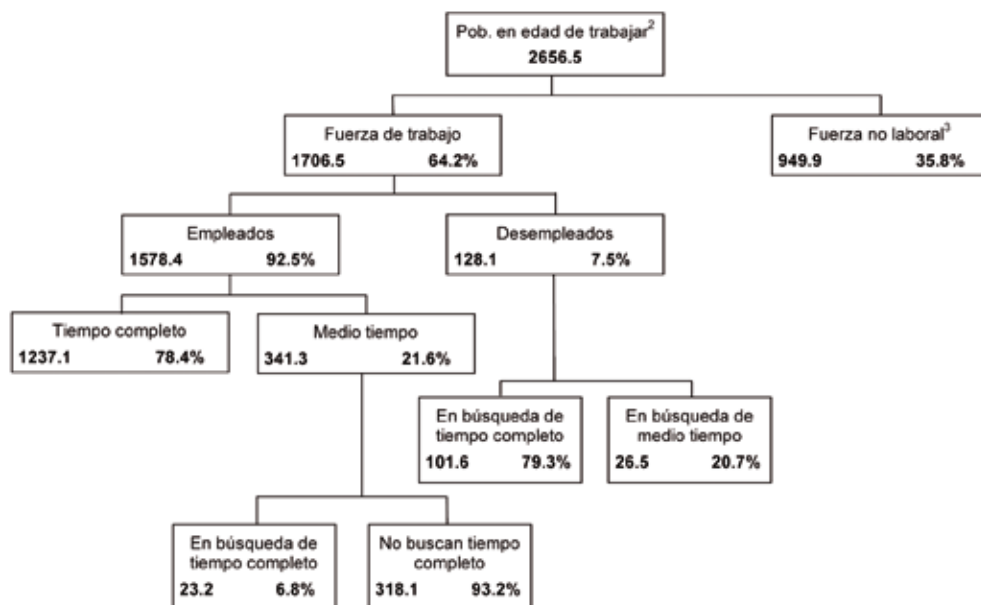
En este documento se presenta el análisis de una unidad de reactivos utilizada en la prueba PISA 2003. En primer lugar, se revisa el estímulo o texto sobre el cual se evalúan las habilidades de Lectura: se examina la pertinencia de la información, los conceptos o conocimientos requeridos, el vocabulario y el interés que pueda suscitar en función de la población a que está dirigido (estudiantes de 15 años de edad), así como la relación que guarda con los contenidos de los programas de estudio de Español 2006 para la escuela secundaria. En segundo lugar, se revisan los reactivos, esto es, las preguntas o tareas relativas al texto que sirven para evaluar los procesos y niveles de desempeño establecidos por PISA.



UNIDAD: FUERZA LABORAL

El siguiente diagrama muestra la estructura de la fuerza laboral de un país de la "población en edad de trabajar". La población total del país en 1995 fue cerca de 3.4 millones.

La estructura de la fuerza laboral, 31 de marzo de 1995 (x 1000)¹



Notas:

1. El número de personas se da en miles.
2. La población en edad de trabajar se define como el conjunto de personas entre 15 y 65 años.
3. Personas en la "fuerza no laboral" son las que no están buscando activamente trabajo y/o no están disponibles para trabajar.



Descripción

El estímulo es un diagrama donde se presenta la estructura de la fuerza laboral de un determinado país. Se trata de un texto informativo con formato discontinuo que muestra la relación que existe entre las diversas categorías que integran la población en edad de trabajar de ese país.

El diagrama del estímulo tiene una estructura de árbol que se ramifica a partir de un punto inicial, mismo que se corresponde con la categoría de información sujeta a análisis: la población en edad de trabajar. Cada categoría en que se divide y subdivide esta población se inserta en una caja que pende de una rama del diagrama. Las ramificaciones del árbol indican las divisiones sucesivas de las categorías.

El propósito del texto es mostrar de manera abreviada y transparente la organización de las categorías, y, adicionalmente, la proporción de personas que se agrupan en ellas. La información que trata y el vocabulario son claros (incluso, en caso de desconocerse el término *fuerza laboral*, es posible inferir su significado a partir de lo que se presenta en el propio texto). Por su contenido, el contexto en que se inscribe es socioeconómico y pudiera resultar de interés para los estudiantes, siempre y cuando la información refiriera a su país o un país real. Textos como éste suelen aparecer en la sección financiera de los periódicos o en revistas de análisis económicos.

Por su forma, los diagramas clasificatorios son característicos de los manuales escolares y su objetivo primordial es esquematizar clases y subclases, como es el caso del estímulo. Es importante señalar que la forma de los diagramas es el sostén de la información que contienen. De ahí que para poder comprenderlos se requiera identificar 1) la dirección que siguen (por ejemplo, arriba-abajo o izquierda-derecha), 2) el significado de las líneas que parten de las cajas (por ejemplo, ramificaciones o flechas), pues pueden referir a cuestiones muy distintas (divisiones de una categoría o pasos de un proceso o procedimiento), y 3) la relación que implican (por ejemplo, en el caso del diagrama que se analiza, la jerarquía entre las categorías es central para entenderlo).

Cabe señalar, por último, que el estímulo contiene información que, si bien no forma parte del diagrama, es importante para comprender lo que en él se enuncia. Dicha información se explicita en notas a pie de ilustración. El lector debe estar atento a esta clase de llamadas (asteriscos, índices u otras señales), porque no sólo aclaran o explican el contenido de un texto, sino que en ocasiones pueden cambiar el curso de una interpretación.

Relación del estímulo con los programas de estudio de Español 2006

La interpretación de diagramas, tablas, gráficas y cuadros sinópticos es tratada en los programas de estudio de Español 2006 dentro de la



práctica *Buscar, seleccionar y registrar información de distintos textos*, que se localiza en el primer bloque del ámbito de estudio de primer grado, en donde se indica que el estudiante debe aprender a *reconstruir el orden de un proceso o una clasificación a partir de un diagrama, resolver problemas interpretando la información de uno o más gráficos y localizar información específica en un texto y relacionarla con la que se presenta en diversos gráficos*; asimismo, en los temas de reflexión aparece que se debe reflexionar sobre la manera en que los gráficos presentan la información, y la función que cumplen.

Ahora bien, puesto que gran parte del trabajo específico con los gráficos depende de las características formales y el contenido de los mismos, la práctica del lenguaje deja abierto su tratamiento; es decir, que corresponde al maestro plantear los problemas que sean relevantes, de acuerdo con la forma y el contenido informativo de los gráficos que se analizan. Esto mismo vale para las actividades de producción de gráficos indicadas en otras prácticas que componen el programa, como *Revisar informes sobre observaciones de procesos*, del ámbito de estudio, o bien, *Hacer encuestas sobre el uso de los medios de comunicación*, del ámbito de participación ciudadana, ambas ubicadas en el cuarto bloque de primer grado.

En resumen, puede decirse que el contenido de la unidad de reactivos *Fuerza laboral* se integra en los programas de estudio de Español, vigentes para el nivel secundario de la educación básica. No obstante, como la forma en que se plantea el tratamiento de los gráficos en el programa es genérica, es importante que el docente trate de trabajar la interpretación de esta clase de textos, abordando artículos y materiales que contengan gráficos diversos. En este sentido, las tareas que se proponen en la evaluación de PISA pueden resultar de suma utilidad para entender el tipo de conocimientos que es relevante desarrollar y orientar el trabajo didáctico.



Utiliza la información acerca de la fuerza laboral del país de la página anterior para responder las siguientes preguntas.

Pregunta 1: FUERZA LABORAL

R088Q01

¿Cuáles son los principales grupos en los cuales está dividida la población en edad de trabajar?

- A Empleados y desempleados.
- B En edad de trabajar y en edad de no trabajar.
- C Trabajadores de tiempo completo y de medio tiempo.
- D En la fuerza laboral y fuerza no laboral.

Clasificación

Procesos o subescala: *Interpretación de textos*

Contenido: *Texto Discontinuo*

Contexto o Situación: *Educativa*

Nivel: 2 (477 puntos)

Criterios de calificación

1 Punto: Respuesta correcta: D

ANÁLISIS DE LA PREGUNTA 1

Esta pregunta requiere que los estudiantes comprendan la función y estructura general del diagrama. Es decir, deben entender que este diagrama presenta una clasificación y, consecuentemente, que sus ramificaciones indican cómo se dividen las categorías, según criterios específicos. El estudiante debe, además, identificar dónde se localiza la categoría *población en edad de trabajar*, encontrar las categorías en que se divide y equiparar el significado de *fuerza de trabajo* con el de *fuerza laboral*. PISA considera el conjunto de estas actividades como de bajo nivel, pues clasifica este reactivo en el nivel 2 del proceso *Interpretación de textos*, mismo que se describe del siguiente modo:

Identificar la idea principal del texto, comprender relaciones, crear o aplicar categorías simples, o interpretar el significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no está resaltada (o no es evidente) y se necesita efectuar inferencias de bajo nivel.

Puede considerarse que este tipo de trabajo con los gráficos está presente en los programas de estudio de Español 2006. Por ejemplo, cuando se indica que el estudiante debe aprender a *reconstruir el orden de un proceso o una clasificación a partir de un diagrama*, se está aludiendo tanto a la interpretación global como



a la de aspectos específicos del texto; asimismo, *resolver problemas interpretando la información de uno o más gráficos y localizar información específica en un texto y relacionarla con la que se presenta en diversos gráficos* implican no sólo el tipo de problemas planteado en el reactivo bajo análisis, sino poner en relación la información de textos distintos.



PREGUNTA 2: FUERZA LABORAL

R088Q03

¿Cuántas personas en edad de trabajar no están incluidas en la fuerza laboral? (Escribe el número de personas, no el porcentaje.)

Clasificación

Procesos o subescala: *Recuperación de información*

Contenido: *Texto Discontinuo*

Contexto o Situación: *Educativa*

Nivel: 5 (631 puntos)

Criterios de calificación

1 punto: Respuestas que indican que el número en el gráfico y los millares en el título y la nota a pie de página han sido tenidos en cuenta: 949,900. Permítanse aproximaciones entre 949,000 y 950,000 en números o palabras. Acéptese así mismo 900,000 o un millón (en número o palabras).

- Respuestas que indican que el número en el gráfico ha sido localizado, pero que los millares en el título y nota al pie no se han tenido correctamente en cuenta.
- Respuestas que afirman 949.9 en número o palabras.

0 puntos: Otras respuestas.

ANÁLISIS DE LA PREGUNTA 2

Para resolver correctamente este reactivo, el estudiante debe centrarse nuevamente en la clasificación de las personas en edad de trabajar y buscar la categoría *fuerza no laboral*; cabe notar que debe inferir esa categoría a partir del enunciado *no están incluidas en la fuerza laboral*. Después debe localizar los números absolutos y convertirlos a millares. Como podrá apreciarse, para llevar a cabo esta última tarea deberá tener en cuenta la información que se encuentra fuera del diagrama; específicamente, la que corresponde a la llamada 1, localizada en el título del texto.

PISA clasifica este reactivo en el nivel más alto del proceso *Recuperación de información*, que requiere:

Localizar y posiblemente ordenar o combinar varios fragmentos de información que no resultan evidentes en absoluto, algunos de los cuales podrían encontrarse fuera del corpus principal del texto. Inferir qué información del texto es relevante para la tarea. Manejar información muy verosímil y/o abundante información en conflicto.

Cabe destacar que en los programas de estudio de Español 2006 no se llega a la especificidad del reactivo en el desarrollo de las actividades de interpretación, pues, como se dijo anteriormente, esto



depende de la forma y los contenidos de los textos. Puesto que un programa no puede abordar las problemáticas que genera la interpretación de textos específicos, corresponde al maestro dirigir la atención de los alumnos hacia aquellos aspectos del texto que permitan al estudiante interpretarlos exhaustivamente.

(Nota: No se entiende por qué se clasifica este reactivo en el nivel 5, si se aceptan como correctas las respuestas que no tienen en cuenta dicha información. Este criterio disminuye la complejidad del reactivo, ya que desaparece la condición que alude a la información no evidente. Una condición relevante para alcanzar la interpretación de detalle del texto.)



Pregunta 3: FUERZA LABORAL

R088Q04

¿En qué categoría del diagrama, podría incluirse a cada una de las personas que se enlistan en la siguiente tabla? En caso de existir la categoría correspondiente.

Muestra tu respuesta colocando una cruz en el cuadro de la siguiente tabla.

La primera ha sido resuelta.

	"En la fuerza laboral: empleado"	"En la fuerza laboral: desempleado"	"En la fuerza no laboral"	No se incluyen en alguna categoría
Mesero de medio tiempo, 35 años.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mujer de negocios de 43 años, que trabaja 60 horas a la semana.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudiante de tiempo completo de 21 años.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un hombre de 28 años, que recientemente vendió su tienda y que ahora está buscando trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mujer de 55 años, que nunca ha trabajado o que quisiera trabajar fuera del hogar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abuela de 80 años, que sigue trabajando unas horas al día en el negocio familiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Clasificación

Procesos o subescala: *Interpretación de textos*

Contenido: *Texto Discontinuo*

Contexto o Situación: *Educativa*

Nivel: 5 (727 puntos)

Criterios de Calificación

1 punto: 3 a 5 respuestas correctas.

0 puntos: menos de 3 respuestas correctas.

*Respuesta correcta*¹: 1 0 0 0
 1 0 0 0
 0 0 1 0
 0 1 0 0
 0 0 1 0
 0 0 0 1

¹El número "1" indica la selección de respuesta.



ANÁLISIS DE LA PREGUNTA 3

Este reactivo está compuesto por varias preguntas que requieren un nivel elevado de inferencias y relaciones. Por una parte, hay que deducir, a partir de la descripción de cada persona y nuestro conocimiento del mundo, la categoría a la que pertenece; por ejemplo, un estudiante de tiempo completo, estrictamente hablando, no puede ser sujeto de empleo, aunque esté en edad de trabajar; de ahí que se tenga que ubicar en la categoría *fuerza no laboral*.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta las propiedades que definen cada categoría. El problema es que, como esta información tampoco es explícita, hay que obtenerla a partir de la posición que tienen las categorías en el diagrama y la comprensión de los términos que las nombran. Por ejemplo, para entender lo que la categoría *tiempo completo* significa es necesario identificar que es una clase de la categoría *empleados*, esto es, las personas que tienen actualmente trabajo y, a su vez, una subclase de la categoría *fuerza de trabajo*.

Este tipo de trabajo puede plantearse como una elaboración de la actividad *Localizar información específica en un texto y relacionarla con la que se presenta en diversos gráficos*, que forma parte de la práctica del programa de Español mencionada más arriba. No obstante, cabe reconocer que valdría la pena desarrollar dicho trabajo de manera explícita en el programa.

PISA clasifica este reactivo en el nivel más alto del proceso *Interpretación de textos*, que requiere:

Interpretar el significado de un lenguaje lleno de matices o demostrar una comprensión completa del texto.

Al respecto, es importante comentar que la generalidad con que se describen las tareas de interpretación del nivel 5 no permite relacionarlas con las operaciones que requiere la interpretación del reactivo. No obstante, si consideramos que dichas operaciones están descritas en el nivel 4 de ese mismo proceso, debemos entender que el nivel 5 las incluye. Cabe destacar que todo nivel superior comprende las tareas del nivel que le precede.

(Nota: Es importante que las definiciones de los niveles dejen claro cuál es la complejidad que se añade respecto al nivel precedente, pues de otro modo se puede confundir a los docentes. La descripción del nivel 5 del proceso *Interpretación de textos* es un claro ejemplo de la imprecisión de algunas definiciones.)



Pregunta 4: FUERZA LABORAL

R088Q05

Supongamos que la información acerca de la fuerza laboral se presentó en un diagrama como el anterior, para cada año.

Abajo se señalan cuatro características del diagrama. Encierra en un círculo las palabras "Cambio" o "Sin cambio", cuando tú creas que esas características podrían o no cambiar anualmente. La primera ha sido resuelta.

Características del diagrama	Respuesta
Los títulos en cada apartado (p. ej. "en la fuerza laboral")	Cambio / Sin cambio
Los porcentajes (p. ej. "64.2%")	Cambio / Sin cambio
Los números (p. ej. "2 656.5")	Cambio / Sin cambio
Las notas al pie de página en el diagrama	Cambio / Sin cambio

Clasificación

Procesos o subescala: *Reflexión y evaluación*

Contenido: *Texto Discontinuo*

Contexto o Situación: *Educativa*

Nivel: 2 (445 puntos)

Criterios de calificación

1 punto: 3 respuestas correctas.

0 puntos: menos de 3 respuestas correctas

Respuesta correcta:

0 1
1 0
1 0
0 1

ANÁLISIS DE LA PREGUNTA 4

Este reactivo requiere que los estudiantes reflexionen sobre algunas propiedades formales y contenidos del diagrama. Su propósito es evaluar el conocimiento que se tiene de los gráficos y el modo como funcionan. Para resolverlo es necesario que distingan entre aquellos elementos del diagrama que pueden cambiar y aquellos que deben permanecer para que siga representando la estructura de la fuerza laboral de un país a lo largo de varios años.

Nota: El "1" indica la selección de respuesta en cada renglón.



PISA clasifica este reactivo en el segundo nivel del proceso *Reflexión y evaluación de textos*, que se describe como:

Hacer una comparación o conectar el texto y el conocimiento externo, o explicar una característica del texto haciendo uso de experiencias y actitudes personales.

Este tipo de trabajo sobre los gráficos está implícito en los contenidos de los programas de estudio de Español 2006. Para lograr una mejor reflexión sobre los aspectos formales de un gráfico y sus funciones se recomienda trabajarlos, sobre todo, como parte de la producción de esta clase de textos. En el programa se indica elaborar gráficos en las prácticas *Revisar informes sobre observaciones de procesos*, de primer grado, ámbito de estudio; *Hacer encuestas sobre el uso de los medios de comunicación*, también de primer grado, ámbito de participación ciudadana, y *Realizar encuestas sobre la influencia de la publicidad*, de tercer grado, ámbito de participación ciudadana.

El docente puede sugerir a los estudiantes que revisen diferentes modelos de gráficos (gráficas, cuadros sinópticos, diagramas clasificatorios y diagramas de flujo), analicen sus propiedades y el tipo de información que presentan (clasificaciones, procesos, datos numéricos o proporciones) con la finalidad de escoger el que mejor se adapte a la información que pretenden representar. Una vez seleccionada la estructura gráfica que resulte más conveniente para presentar sus datos, los estudiantes deberán cuidar que en ella se indique adecuadamente la información específica que desean dar a conocer. Por ejemplo, si se trata de una gráfica tendrán que decidir qué información se pone en cada eje y revisar que estén los títulos de los mismos; si tienen diferentes categorías de información numérica, cómo la distinguirán en las columnas y cuidar de señalarlas a un lado de la gráfica; si van a agregar definiciones, que éstas se citen debajo de la gráfica mediante llamadas pertinentes, etcétera. Enfrentarse a los problemas de producción de gráficos hace que la reflexión adquiera significado, pues permite a los estudiantes poner a prueba y valorar los efectos de diferentes soluciones.

(Nota: Valdría la pena que se incluyeran reactivos que impliquen una mayor reflexión sobre las propiedades formales de los gráficos; por ejemplo, la orientación de la lectura del diagrama, la interpretación de las relaciones entre las categorías (que significa que las categorías sean hermanas, supra-ordenadas o subordinadas), la recuperación de la información que implica una categoría subordinada, etcétera.)



Pregunta 5: FUERZA LABORAL

R088Q07

La información sobre la fuerza laboral se presentó en un diagrama, pero pudo haber sido presentada de muchas otras maneras, como descripción escrita, una gráfica de pastel, una figura o una tabla.

El diagrama fue elegido porque probablemente es más conveniente para mostrar:

- A Cambios en el tiempo.
- B El tamaño de la población.
- C Las categorías dentro de cada grupo.
- D El tamaño de cada grupo.

Clasificación

Procesos o subescala: *Reflexión y evaluación*

Contenido: *Texto Discontinuo*

Contexto o Situación: *Educativa*

Nivel: 3 (486 puntos)

Criterios de calificación

1 punto: Respuesta correcta: C

ANÁLISIS DE LA PREGUNTA 5

Este reactivo solicita que los estudiantes identifiquen la razón por la cual se eligió un diagrama clasificador para presentar la información de la fuerza laboral. Para ello es necesario que analicen las propiedades formales y la función del gráfico que se presenta como estímulo, y las comparen con las de otros gráficos. Los alumnos deberán tener claro para qué sirven las diferentes estructuras gráficas, qué tipo de información representan y cómo se organiza.

PISA clasifica este reactivo en el tercer nivel del proceso *Reflexión y evaluación de textos*, que se describe como:

Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto. Demostrar un conocimiento detallado del texto en relación con el conocimiento habitual y cotidiano o hacer uso de conocimientos menos habituales.

Al igual que las tareas que comprende el reactivo 4, el trabajo sobre los gráficos que solicita este otro reactivo también está implícito en los contenidos de los programas de estudio de Español 2006. Su desarrollo requiere que el docente planee actividades como las sugeridas en el apartado anterior; particularmente cuando los estudiantes quieran o tengan que presentar la información de sus investigaciones mediante ese tipo de textos.

(Nota: Hay un equívoco importante en la información proporcionada en el reactivo 5. Se dice que la información contenida en el estímulo puede pre-



sentarse de muchas maneras: *descripción escrita, una gráfica de pastel, una figura o una tabla*. Pero, salvo en el caso del texto en prosa, que puede glosar muchos tipos de información, no es verdad que los demás sean intercambiables con el diagrama clasificadorio. Por ejemplo, las tablas ordenan información de acuerdo con sólo dos criterios, mismos que se presentan en los ejes vertical y horizontal de ese tipo de estructuras, de modo que todas las categorías que resultan son de un mismo nivel: el que esos dos criterios definen. Del mismo modo, las gráficas, si bien pueden referir a varios grupos a través de los cuales se distribuye numéricamente un valor de la variable, todos están en el mismo nivel: son grupos integrados por el criterio que se expresa en el eje de donde parten. En cambio, el diagrama clasificadorio va estableciendo categorías de diferente nivel a partir de que en cada ramificación introduce un nuevo criterio. La información que presenta el reactivo no toma en cuenta la diferente función que tiene cada tipo de estructura gráfica.)



ANEXO II. ACERCA DE LOS AUTORES

María Elena Cervantes Saucedo es licenciada en Lengua y Literatura Española por la Escuela Normal Superior de Coahuila. Es profesora frente a grupo comisionada como asesor técnico pedagógico de la asignatura de Español en la Unidad Académica de Secundarias Generales de la Subdirección de Educación Secundaria General de la Secretaría de Educación y Cultura de Coahuila. Ha sido enlace con el programa estatal de lectura por la modalidad de Secundarias Generales y coordinadora de cursos y talleres de lectura para alumnos, maestros y padres de familia. También ha coordinado cursos-talleres estatales de actualización, así como cursos estatales, regionales y nacionales de capacitación sobre el programa de Español 2006 de secundaria.

Contacto: ma1946ra@yahoo.com.mx

Humberto Cueva García se tituló en la Escuela Normal “Miguel F. Martínez” de Monterrey, Nuevo León. Ha sido profesor de educación primaria y secundaria. Tiene grado de maestría por la Escuela de Graduados de la Normal Superior de Nuevo León, institución en la cual ha impartido cursos relacionados con la sistematización de programas de aprendizaje de la educación básica. Ha sido autor de artículos, investigaciones, libros de texto y de apoyo docente, y ha coordinado talleres de lectura para niños y adolescentes. Actualmente se desempeña como asesor técnico pedagógico de la asignatura de Español de la Secretaría de Educación de Nuevo León. Ha sido conductor de cursos nacionales y regionales de capacitación sobre los programas de secundaria 2006 y de primaria 2009.

Contacto: cugh@prodigy.net.mx

Celia Díaz Argüero es egresada de la Escuela Nacional de Maestros, estudió Psicología Educativa en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Obtuvo una maestría y un doctorado en Ciencias en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional. Actualmente trabaja como investigadora titular en el Centro de Lingüística Hispánica del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM y es directora asociada de la *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* que publica la Internacional Reading Association. Es especialista en adquisición y didáctica de la lengua escrita. Ha sido profesora en diferentes niveles desde educación primaria hasta posgrado. Fue directora del Área de Lengua y Comunicación y posteriormente del área de Desa-



rollo Curricular para secundaria de la Subsecretaría de Educación Básica; coordinó la elaboración de los programas de Español 2006. Es coautora de los libros de texto gratuitos de Español de quinto y sexto grados de primaria y tiene publicaciones académicas y de divulgación en revistas nacionales e internacionales.

Contacto: celiad@unam.mx, celyaz@yahoo.com

Enrique Lepe García ha sido profesor de educación primaria y maestro de Español en escuelas secundarias. Estudió la Normal Básica, la licenciatura en Educación Media con especialidad en Lengua y Literatura Españolas y cursó la maestría en Investigación Educativa. Fue sudirector de Español en Secundaria de la SEP y desde ese puesto participó en la elaboración de los programas de estudio de Español 2006 en el marco de la Reforma a la educación secundaria, y coordinó la capacitación de los equipos técnicos de las entidades. Ha publicado cuatro cuentos para niños (tres narraciones y uno de poemas) bajo el sello de la editorial Trillas; dos de estos libros fueron seleccionados para las Bibliotecas Escolares y de Aula que la SEP distribuye en el país.

Contacto: enrilepe@yahoo.com.mx

Graciela Lepe Ramírez es profesora de educación primaria con licenciatura en Educación Media con especialidad en Español y maestría en Planeación Educativa. Ha sido profesora de educación primaria y en escuelas secundarias técnicas trabajó como maestra de Español y Secretariado, coordinadora de Actividades Tecnológicas y coordinadora de Actividades Académicas. Actualmente se encuentra adscrita a la Dirección de Secundarias Técnicas en Jalisco desempeñándose como jefe de Enseñanza en la asignatura de Español y como coordinadora académica del área Técnico-Pedagógica de dicha institución. Durante la Primera Etapa de Implementación (PEI) de la Reforma a la Educación Secundaria participó como integrante del Equipo Técnico Estatal de Jalisco, en calidad de asesora de docentes de escuelas PEI para la aplicación de los programas de estudio de Español 2006; igualmente ha colaborado con el Equipo Nacional de la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), en las Reuniones Regionales para la capacitación de los Equipos Técnicos Ampliados en distintas entidades de la República Mexicana, para la generalización de la propia reforma.

Celia Zamudio Mesa es licenciada en Psicología Educativa por la Universidad Iberoamericana, tiene maestría y doctorado en Lingüística Hispánica por El Colegio de México. Actualmente trabaja como profesora e investigadora de tiempo completo en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, perteneciente al INAH, además de realizar investigación y docencia sobre lingüística de la escritura y adquisición de la lengua escrita. Fue coautora del currículo de Español en los programas de estudio 2006, la guía de trabajo y la antología que acompañan al programa. Es autora de diversos artículos de investigación publicados en revistas nacionales e internacionales, así como de materiales didácticos. Participa en el diseño del currículo de español como segunda lengua para las escuelas indígenas y está por salir su libro *Las consecuencias de la escritura alfabética en la teoría lingüística*, bajo la firma de El Colegio de México.

