

**LAS ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE TEXTOS COMO
MEDIO PARA FAVORECER LA COMPRESIÓN
LECTORA EN LOS ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA DE CAMPECHE**

AIDE MAY BAUTISTA

CIUDAD DEL CARMEN, CAMPECHE, 2011



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 042



**LAS ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE TEXTOS COMO
MEDIO PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN LOS ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA DE CAMPECHE**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA Y PRÁCTICA DOCENTE**

PRESENTA:

AIDE MAY BAUTISTA

CIUDAD DEL CARMEN, CAMPECHE 2011

DEDICATORIAS

A DIOS

Agradezco a Dios porque en su infinita misericordia me concede la vida, la salud y el entendimiento para seguir formándome profesionalmente, en el área educativa.

Gracias porque eres real.

A MI DIRECTOR DE TESIS

Al Maestro Félix Hernández Díaz le agradezco el apoyo que me brindó para elaborar y estructurar el trabajo de tesis.

A LOS PROFESORES

Agradezco a los maestros que realizaron las observaciones y correcciones que permitieron enriquecer el contenido de la tesis.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	6
 CAPÍTULO I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	
1.1 Antecedentes	9
1.2 Planteamiento del problema	13
1.3 Delimitación	14
1.4 Justificación	15
1.5 Objetivos	16
1.6 Hipótesis	17
 CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL Y CONCEPTUAL	
2.1 Marco teórico referencial	21
2.1.1 Modelo educativo	21
2.1.2 Plan de estudio.....	22
2.1.3 Programa de estudio de la asignatura.....	25
2.2 Marco teórico conceptual.	26
2.2.1 Conceptualización de la lectura	26
2.2.2 Tipos de lectura.....	28
2.2.3 Tipos de textos.	30
2.2.4 Las estrategias para el análisis de textos	32
2.2.5 La comprensión lectora.....	35

CAPÍTULO III. PROCESO METODOLÓGICO

3.1 Tipo, método, técnica y diseño de la investigación	39
3.2 Descripción del instrumento de medición	44

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Sistematización de la información	55
---	----

CONCLUSIONES	72
---------------------------	----

ANEXOS	74
---------------------	----

BIBLIOGRAFÍAS	115
----------------------------	-----

INTRODUCCIÓN

En todos los niveles educativos se han realizado investigaciones e implementado estrategias con la finalidad de que los estudiantes adquieran la capacidad de leer comprensivamente y accedan mediante este proceso a un nivel de pensamiento riguroso y científico. Sin embargo en las aulas se visualiza una gran parte de los alumnos aun no han adquirido esta habilidad y que manifiestan dificultades notorias a la hora de leer y comprender un texto.

En el nivel superior estas carencias constituyen una grave limitación para la adecuada formación de profesionistas en las diversas áreas del conocimiento, por lo cual es imprescindible retomar a la lectura comprensiva como una actividad fundamental en las aulas universitarias, y así formar profesionales e investigadores en el mundo de la ciencia y la tecnología que sean capaces de aportar y afrontar los retos del futuro.

Con la finalidad de contribuir a mejorar esta situación, se ha realizado una investigación en la Carrera de Mantenimiento Industrial en la Universidad Tecnológica de Campeche abordando directamente la enseñanza de estrategias de lectura que permitiera a los estudiantes un espacio de aprendizaje, práctica y reflexión sobre los propios procesos de lectura y escritura de texto, para maximizar las posibilidades personales de comunicación en la asignatura Expresión Oral y Escrita I, ya que su contenido lo conforma la lectura, interpretación y producción de diversos textos de tipo informativo y argumentativo, así como de representaciones gráficas del conocimiento, tales como cuadros sinópticos, comparativos y esquemas.

La investigación se encuentra estructurada en cuatro capítulos, donde se especifican los aspectos teóricos metodológicos que sustentan los datos obtenidos durante el proceso.

En el primer capítulo se abordan todos los elementos que permiten formular la problemática y la trascendencia de realizar una investigación, considerando los

antecedentes, el contexto, el espacio de los actores principales del proceso investigativo.

En el segundo capítulo, se menciona los elementos teóricos referencial y conceptual que fundamentan la investigación de campo; en el aspecto referencial se hace énfasis en el modelo educativo de la Universidades Tecnológicas, el plan de estudio del Ingeniero en Mantenimiento Industrial, y en el conceptual los tipos de textos, la lectura y los tipos de lectura, la comprensión de textos y su relación con el aprovechamiento escolar.

En el tercer capítulo, se describe el proceso metodológico requerido para realizar la investigación, indicando que el tipo de investigación es explicativa y con un diseño cuasiexperimental, así mismo se menciona el método y las técnicas para la recopilación de los datos y la aplicación de los instrumentos y las estrategias implementadas para la enseñanza del análisis de textos.

En el capítulo cuatro, se analiza e interpreta los resultados de la implementación de la estrategia y el efecto que refleja en el aprovechamiento escolar de los alumnos, se presentan tablas y gráficas para una mejor explicación.

Finalmente se incluye la conclusión, en éste apartado se exponen algunas reflexiones en torno a lo tratado a lo largo del documento.

CAPÍTULO I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

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

En la década de 1920, con base en la teoría conductista, se pensaba que leer era únicamente verbalizar lo escrito. Sólo se buscaba que el lector repitiera exactamente las ideas del autor; es decir, no se consideraba que se desarrollara una interacción entre éste y las personas que leían un texto.

En la década de los años 60 y 70 del siglo pasado algunos especialistas consideraron que la comprensión de la lectura era resultado directo del descifrado: si los alumnos eran capaces de dominar las palabras, la comprensión por tanto, sería automática (Fries, 1962). A medida que los profesores guiaban más su actividad a la decodificación, fueron comprobando que la mayoría de los alumnos no entendían lo que leían. También la actividad lectora se vio reducida a que los maestros hicieran preguntas literales sobre el contenido de un texto, creyendo que con ello los alumnos lograban asimilar la lectura. El eje de la enseñanza de la lectura se modificó y los maestros comenzaron a formular al alumnado interrogantes más variados, en distintos niveles, según la taxonomía de Barret para la Comprensión Lectora (Climer, 1968).

En la década de los 70 y 80 investigadores, tanto de la enseñanza como de la psicología y la lingüística, teorizaron acerca de cómo comprende el sujeto, gracias a ellos actualmente se concibe el fenómeno de la comprensión como un aspecto importante para el aprendizaje de los alumnos (Anderson y Pearson, 1984; Smith, 1978; Spiro et al., 1980).

Durante la última década tanto maestros como especialistas se han propuesto encontrar, desde una perspectiva crítica, nuevas estrategias de enseñanza basadas en

el mejor entendimiento de los procesos involucrados en la comprensión de la lectura para incorporarlos al marco teórico que utilizan para enseñarla.

El inicio de las investigaciones de comprensión lectora se desarrolló en un contexto histórico en el cual el conductismo era el paradigma de conocimiento en investigación educativa. La principal teoría sobre la lectura tenía como su base ésta corriente, la cual implicaba que lo más importante para aprender a leer eran los contenidos de la enseñanza; el texto y los procesos mentales que provocaban problemas en la comprensión.

Para esa época se pensaba que leer consistía en decodificar signos y darles sonido, es decir, era relacionar letras con fonema, se creía que si una persona era capaz de distinguir adecuadamente las letras y los sonidos de nuestra lengua y podía pronunciarlos bien, entonces podía leer correctamente.

Otros enfoques de aprendizaje de la lectura partían del reconocimiento de las palabras (visualizar y reconocer) para pasar en segundo término a “comprender” y finalmente a reaccionar emotivamente ante el estímulo percibido (Dubois: 1991). Para esta postura, el significado está en el texto, por lo que el lector no aporta un significado sino que lo extrae del material impreso, considerando al lector como un sujeto pasivo, pues lo fundamental era reproducir literalmente lo que el autor había escrito. Esta teoría, denominada tradicional, consideraba que todos los individuos debían pasar por las mismas etapas de lectura; no había una flexibilidad para los diferentes tipos de lectores o de textos.

Por ello, las formas de evaluar la lectura tampoco eran originales, únicamente se solicitaba a las personas que identificaran palabras aisladas y datos en general; es decir que copiaran exactamente lo que decía el texto. Leer, así, era imitar lo que decía el autor; no se asumía que el lector también podía pensar. El interés por el estudio de la comprensión lectora no es algo nuevo, desde principios de siglo, los educadores y psicólogos (Huey 1908 - 1968; Smith, 1965) han considerado su importancia para la

lectura y se han ocupado en determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto.

Por lo cual se han realizado estudios en comprensión lectora en diferentes países. Así, tenemos que en España, se ha investigado sobre las deficiencias en las habilidades básicas e imprescindibles para el adecuado proceso de aprendizaje: la habilidad en comprensión lectora y la expresión escrita, con la finalidad de elaborar modelos estratégicos para la mejora de la competencia comprensiva y expresiva de los alumnos (Hernández, 2000).

En Francia, se ha analizado el impacto de métodos que integran aspectos metacognitivos sobre la adquisición de competencias base en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria con problemas de retraso leve y problemas de conducta (Mélen y Borreux, 1999).

En Chile, se ha investigado sobre los factores metacomprendivos que afectan la comprensión lectora en niños y jóvenes de primaria y secundaria (Crespo y Peronard, 1999). En Argentina, se realizó una investigación sobre estrategias cognitivas y metacognitivas que usan los alumnos universitarios de diferentes carreras a nivel licenciatura en la comprensión de un texto expositivo (Maturano, Soliveres y Macías, 2002).

Así, en México, a pesar que en el período 2001- 2006 se consideró como la temporada que estableció la lectura como una política gubernamental, y en particular como política del sector educativo con el programa: “México, un país de lectores” (Díaz:2001) aún estamos lejos de lograrlo.

Se han realizado estudios sobre comprensión lectora a nivel básico como el realizado por Just y Sánchez en el 2000 en la ciudad de Mérida, o la investigación hecha en Sonora por Bazán, Rojas y Zavala, entre otros, que han abarcado aspectos diferentes como la elaboración y validación misma de un instrumento de evaluación de la comprensión lectora o la detección de lectores deficientes y el análisis de los efectos de

un programa de entrenamiento metacognitivo en la lectura de niños con problemas de lectura. Otras investigaciones se enfocan a estudiantes universitarios de medicina como la realizada por Villegas (1998).

Todos estos estudios apuntan el grave problema que agobia a la población en cuanto a comprensión lectora. Lo cual se confirmó con los resultados obtenidos en el examen que realizó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en nuestro país en el 2000, quien calificó el resultado de la evaluación educativa en México como decepcionante después de haberse colocado en las últimas posiciones.

México se ubicó en el último lugar de los 28 países miembros de la OCDE que participaron en la evaluación del 2000 y en el penúltimo de los 32 también evaluados en el PISA 2000 (Program for International Student Assessment) considerando 28 países de la OCDE, más Brasil; Latvia, Liechtenstein y la Federación Rusa, donde Brasil ocupó el último lugar. En el 2003 se evaluaron 11 países adicionales, considerando estos últimos, México se encuentra, por muy poco, encima de otros países latinos como Chile, Argentina, Brasil y Perú quien se ubicó en la última posición (Andere, 2003).

Los países que pertenecen a la OCDE obtuvieron un promedio de 500 puntos mientras los países no miembros obtuvieron un promedio de 395 puntos; el país con mayor puntuación fue Finlandia con más de 550 puntos; mientras que México obtuvo un promedio de 422 puntos y si bien este promedio está por arriba del promedio de otros países latinoamericanos, no es suficiente y deja ver el grave problema en comprensión lectora de los jóvenes mexicanos.

Si leer está asociado con la comprensión y aprendemos más fácil lo que comprendemos, esto hace imperativo desarrollar métodos y estrategias que se adapten a las exigencias de una educación que satisfaga las necesidades del estudiante y la sociedad.

1.2 Planteamiento del problema

La educación tiene como finalidad contribuir a la formación integral del alumno, es decir a la adquisición de conocimientos, al desarrollo de habilidades y destrezas en un campo específico de la ciencia y la tecnología.

Sin embargo, en las instituciones de educación superior, la efectividad en la formación integral, se hace más compleja cuando los alumnos presentan deficiencias en algunas áreas del conocimiento, entre ellas las que son causadas por la falta de comprensión lectora, por ejemplo: el memorismo, la dependencia excesiva del profesor y del libro de texto, el estudio pasivo y superficial en función del examen, no saber tomar apuntes, dificultad para elaborar resumen, síntesis, ensayos o incluso presentaciones orales, limitando de esta forma el desarrollo de habilidades en la precisión de su lenguaje.

Tales dificultades se hacen notorias cuando hay un proceso de transición del bachillerato a la universidad, los alumnos no perciben que no sólo hay que estudiar más, sino que es necesario que adopten una orientación sistemática en las habilidades para la comprensión de los textos y sobre todo en las asignaturas que son básicas para la formación profesional.

Dicha problemática se presenta en los alumnos que cursan el primer cuatrimestre de la Carrera de Ingeniería en Mantenimiento Industrial en la Universidad Tecnológica de Campeche, específicamente en la asignatura Expresión Oral y Escrita I, la cual tiene como objetivo proporcionar los elementos esenciales que le permita a los alumnos expresarse de manera correcta en forma oral y escrita, habilidades que se logran a través de la lectura, el análisis y la comprensión.

Para contribuir a subsanar el problema se plantea la siguiente pregunta que permite encauzar la investigación:

¿De qué manera las estrategias de análisis de textos favorece la comprensión lectora en la asignatura de Expresión Oral y Escrita I en los alumnos que cursan el primer

cuatrimestre de la carrera de Mantenimiento Industrial de la Universidad Tecnológica de Campeche, en el periodo escolar septiembre-diciembre 2009?.

1.3 Delimitación

En la Universidad Tecnológica de Campeche, ubicada en la Carretera Federal 180 S/N, San Antonio Cárdenas, Carmen, Campeche, el profesor se enfrenta con diversas situaciones, entre ellas y que más preocupa es la forma en que el alumno realiza las lecturas de un tema correspondiente a una asignatura, en este caso Expresión Oral y Escrita I es donde se percibe que el estudiante no logra la comprensión del texto, se refleja al momento de participar en las clases y al presentar una exposición repite exactamente tal y como está en el libro, también al elaborar un trabajo académico (resumen, ensayo, reporte, síntesis, proyecto) falta coherencia en la redacción, incluso al presentar un examen.

Entonces surge la necesidad de enseñar a los alumnos a comprender lo que leen, y se determina en hacerlo a través de un tratamiento experimental basado en la enseñanza de las estrategias de análisis que facilite la comprensión de textos, incorporando al contenido temático de la Asignatura de Expresión Oral y Escrita I.

El estudio se realiza con los alumnos del primer cuatrimestre grupo D y grupo E que pertenecen a la Carrera de Mantenimiento Industrial; el Grupo D o grupo de control está integrado por 24 alumnos, 18 hombres y 6 mujeres, mientras que el E o experimental lo integran 24 alumnos, 20 hombres y 4 mujeres.

La investigación se realiza en el primer cuatrimestre del período escolar 2009 - 2010 (Septiembre – diciembre 2009).

1.4 Justificación

Cuando se inicia un curso, hace falta tener visión clara de las exigencias del trabajo y de la práctica, pero las clases muy numerosas, el poco contacto con los profesores y el gran volumen de trabajos pueden combinarse para desorientar a aquellos alumnos que están acostumbrados que se les especifique cuáles han de ser sus tareas.

Sin embargo, hoy en día, la labor del docente va más allá de la enseñanza tradicional, porque le permite la interacción con los alumnos, le interesa retomar los conocimientos que posee, aceptar los comentarios, hacer preguntas, buscar un consenso en vez de imponer un punto de vista, generando así, la participación activa del educando, la cual contribuye no sólo a mejorar la calidad la interacción entre los docentes y alumnos, sino también a la forma de construir los conocimientos.

El enfoque constructivista nos menciona que la construcción del conocimiento estriba en la comprensión lectora, por ello, el concepto de enseñanza-aprendizaje de la lectura debe pensarse y desarrollarse en el contexto social de la comunicación, reconociendo que es un proceso de interacción.

Por ello en la Asignatura Expresión Oral y Escrita I, se considera necesario contribuir al desarrollo de las habilidades para comprender un texto, mediante el entrenamiento de los alumnos sobre el control del aprendizaje de la comprensión lectora; basada en el uso de metacognición, procedimientos como la explicación y la socialización de sus procesos cognitivos referidos a las acciones de orientación, de análisis de las condiciones de las tareas, la reflexión y la aplicación de diferentes vías de solución y los procesos de regulación y control. Buscando de esta forma, producir un nivel mejor de comprensión, y propiciar el pensamiento crítico y creativo.

Al implementar las estrategias de análisis de textos en la Asignatura de Expresión Oral y Escrita I, con los alumnos de la ingeniería en Mantenimiento Industrial, se espera que ellos puedan desarrollar sus propias estrategias cognitivas y aplicarlas al momento de leer, que sean capaces de enfrentarse a cualquier texto en forma inteligente y que lo

refleje en la realización de sus actividades académicas y de esta manera seguir desarrollando sus habilidades hasta convertirse en lectores autónomos y eficaces.

.

Sin lugar a duda, la enseñanza de las estrategias de análisis para comprender un texto, nos permitirá determinar de qué manera le favorece la comprensión lectora en la asignatura de Expresión Oral y Escrita I de los alumnos que cursan el primer cuatrimestre de la carrera de Mantenimiento Industrial de la Universidad Tecnológica de Campeche.

De esta manera vemos que el interés por la investigación sobre cómo facilitar la comprensión lectora sigue vigente, aun cuando este fenómeno se creía agotado para muchos investigadores.

1.5 Objetivos

Los objetivos que la investigación se propone son los que a continuación se mencionan.

Objetivo general

Determinar de qué manera las estrategias de análisis de textos favorece la comprensión lectora en la asignatura de Expresión Oral y Escrita I de los alumnos que cursan el primer cuatrimestre de la carrera en Mantenimiento Industrial de la Universidad Tecnológica de Campeche.

Objetivos particulares

1. Identificar en los alumnos el nivel de comprensión de textos a través de la aplicación de un test clozé.
2. Implementar estrategias para el análisis de textos mediante la lectura.

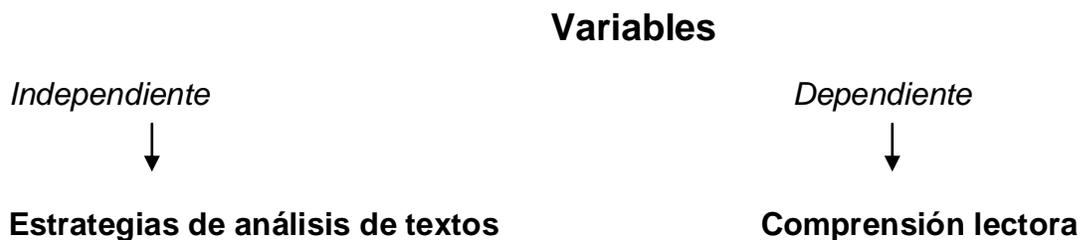
3. Determinar los resultados de la implementación de las estrategias de análisis de textos utilizando la estadística descriptiva.

1.6 Hipótesis

La hipótesis que se plantea es de tipo causal ya que además de afirmar la relación que existe en las variables propone un sentido de entendimiento entre ellas, es decir establece una relación de causa-efecto.

Hipótesis:

Las estrategias de análisis de textos favorece la comprensión lectora en la asignatura Expresión Oral y Escrita I.



Definición conceptual:

Estrategias de análisis de textos

Estrategia: “Es un plan que permite guiar las acciones para lograr un objetivo. Hacer preguntas y hacer un diagrama son ejemplos de estrategias”. (Kabalen 2007:16)

Las estrategias persiguen un objetivo y está conformada por una secuencia de pasos que conducen al logro del objetivo.

Análisis de textos: “implica el dominio de estrategias ejercitadas, de tal manera que el lector pueda dirigir la atención a captar el significado del mensaje”. (De la Torre 2005:99)

Analizar textos significa decodificar el mensaje, los propósitos, incluso ser capaz de reconocer al emisor así como el tiempo en que dicho mensaje tuvo sentido.

Comprensión lectora

Comprensión: “Es la capacidad para descubrir y asimilar el sentido, la relación y significado de las cosas percibidas”. (Rojas 2005:30)

La comprensión es una fase del proceso cognoscitivo muy importante, ya que determina en gran medida la aplicación adecuada de lo aprendido.

“La comprensión lectora es la captación del significado completo del mensaje transmitido por un texto leído. (Diccionario de las Ciencias de la Educación 2000:282)

La comprensión lectora “es el proceso de buscar, interpretar, recrear y construir significados. Cuando el lector intenta comprender un texto, emplea sus propios conocimientos sobre el mundo y sobre las convenciones de la escritura. Todo lector comprende que un texto es el resultado de una serie de selecciones y elecciones y que debe construir un significado personal sobre las palabras y las formas de un texto. Este significado individualizado adquiere sentido gracias a los conocimientos y experiencias previos del lector”. (Kabalen 2007:10)

La lectura es uno de los instrumentos principales del trabajo intelectual. Muchos de los problemas de rendimiento escolar tienen este origen: una lectura defectuosa del alumno, que no lee a una velocidad adecuada o que no comprende bien lo leído.

La lectura se define “como un proceso constructivo al reconocer que el significado no es una propiedad del texto, sino que se construye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector le otorga sentido al texto”. (De la Torre 2005:18)

Definición operacional:

Comprensión lectora

El alumno logra un nivel de comprensión lectora cuando demuestra:

- Una participación activa en clases expresando sus ideas de manera clara, sencilla y coherente.
- Realiza material de apoyo, utilizando esquemas o diagramas.
- Explica un tema siguiendo un orden y precisando los aspectos más importantes.
- Redacta trabajos académicos.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL Y CONCEPTUAL

2.1 Marco referencial

Este apartado abarca elementos referentes al contexto en el que se desenvuelven los actores principales de la investigación, tal es el caso de los alumnos.

Conocer sobre el modelo educativo de la Universidad Tecnológica de Campeche nos permite tener una visión general del proceso de enseñanza aprendizaje con base en el plan de estudios de la carrera de Mantenimiento Industrial y su trascendencia en el aprovechamiento escolar de los estudiantes.

2.1.1 Modelo educativo

El modelo Educativo de la Universidad Tecnológica de Campeche está conformado por seis cuatrimestres (2 años) en los cuales los primeros cinco, se cursan en las instalaciones de la Institución y el último cuatrimestre, se realiza en una Empresa del Sector productivo (estadías).

El Modelo Educativo de la Institución se ubica en el nivel 5B, con opción a continuar estudios profesionales de nivel 5A (Licenciaturas e Ingenierías) de acuerdo a las siguientes equivalencias Académicas convenidas con los Institutos Tecnológicos y algunas Universidades Públicas y Privadas o en la misma universidad Tecnológica.

El modelo educativo que ofrece la Universidad Tecnológica de Campeche estriba en una práctica educativa centrada en el aprendizaje que propicie un desarrollo integral del estudiante al generar en él competencias actualizables, promoviendo un aprendizaje continuo a lo largo de la vida. Por lo cual los docentes deben de propiciar ambientes de aprendizaje que lleven a desarrollar las habilidades para que los estudiantes: Aprendan a aprender, aprendan a hacer, aprendan a convivir, aprender a ser.

Contribuyendo de esta manera, a la formación de profesionistas de calidad por medio de la enseñanza basada en competencias profesionales, para atender las necesidades

del sector productivo y sociedad en general, con una inserción del egresado en el ámbito laboral.

Las carreras que se imparten en la Universidad Tecnológica son: Tecnologías de la Información y Comunicación, Mecatrónica, Metal Mecánica, Mantenimiento Industrial y Contaduría.

El área que se determina para objeto de estudio, es la carrera de Mantenimiento Industrial.

2.1.2 Plan de estudio

El plan de estudio de la carrera en Mantenimiento Industrial establecido por la Coordinación General de Universidades Tecnológicas, proporciona al estudiante dos alternativas para egresar como Técnico superior Universitario o bien continuar con Ingeniería en Mantenimiento Industrial. Dada las aspiraciones que los estudiantes de la carrera tienen, se tomará como referencia la formación obligatoria del Ingeniero en Mantenimiento Industrial.

El Ingeniero en Mantenimiento Industrial cuenta con las competencias profesionales de acuerdo a su nivel y que son necesarias para su desempeño en el campo laboral, en el ámbito local, regional y nacional.

Las competencias profesionales son las destrezas y actitudes que permiten al Técnico Superior Universitario desarrollar actividades en su área profesional, adaptarse a nuevas situaciones, así como transferir, si es necesario, sus conocimientos, habilidades y actitudes a áreas profesionales próximas.

El Ingeniero en Mantenimiento Industrial a lo largo de su formación desarrolla: competencias genéricas y competencias específicas.

Las competencias genéricas fomentan la capacidad de análisis y síntesis, habilidades para la investigación básica, las capacidades individuales y las destrezas sociales, habilidades gerenciales y las habilidades para comunicarse en un segundo idioma.

En cuanto a las competencias específicas el Ingeniero en Mantenimiento Industrial puede:

- a. Diseñar estrategias de mantenimiento mediante el análisis de factores humanos, tecnológicos, económicos y financieros, para la elaboración y administración del plan maestro de mantenimiento que garantice la disponibilidad y confiabilidad de planta, contribuyendo a la competitividad de la empresa.
- b. Valorar la información de los factores humanos, tecnológicos, económicos y financieros mediante el análisis de las políticas y las condiciones de la empresa y de su entorno para la toma de decisiones.
- c. Administrar el plan maestro de mantenimiento mediante el establecimiento de políticas métodos y procedimientos de mantenimiento para mejorar la operación de los recursos y equipos empleados.
- d. Optimizar las actividades del mantenimiento y las condiciones de operación de los equipos a través de técnicas y herramientas de confiabilidad para incrementar la eficiencia global de los equipos y reducir los costos de mantenimiento como apoyo a la sustentabilidad y la competitividad de la empresa.
- e. Garantizar la correcta operación de los equipos e instalaciones mediante la aplicación de las mejores prácticas de mantenimiento para contribuir a la competitividad de la empresa.
- f. Supervisar el uso racional y eficiente de recursos energéticos, la seguridad industrial y el manejo de residuos.

- g. Validar estudios de ingeniería y proyectos técnico-económicos mediante análisis de factibilidad para mejorar la mantenibilidad de los equipos e instalaciones.
- h. Integrar proyectos de innovación a los sistemas productivos con enfoque en la mantenibilidad mediante la utilización de nuevas tecnologías para mejorar la operatividad de la empresa.
- i. Diseñar proyectos de desarrollo tecnológico mediante estudios de viabilidad y factibilidad para mejorar la mantenibilidad.

El Ingeniero en Mantenimiento se puede desenvolver en las empresas públicas y privadas dedicadas al sector primario, secundario y terciario tales como: Minería, Pesca y Agricultura, asimismo en empresas metalmecánicas, alimenticias, del plástico, químicas, del vestir, aeronáuticas, automotrices, de electrodomésticos, farmacéuticas; en las empresas de servicio como hoteles, hospitales, o bien su propia empresa de mantenimiento industrial.

El ingeniero en Mantenimiento Industrial podrá desempeñarse como: Gerente de planta, Gerencia de Mantenimiento, Ingeniero de Mantenimiento.

De esta manera los docentes deben contribuir a la formación integral del alumno, fomentando en las clases actitudes positivas, proactivas y emprendedoras, inculcando los valores de responsabilidad, respeto, comprensión, y ayudándolos a manejar sus emociones, a mejorar sus relaciones interpersonales y a desarrollar sus habilidades verbales, a través del razonamiento y de sus capacidades mentales.

Por consiguiente, se debe formar hombres conscientes de su dignidad, que tengan la actitud de prosperar y generar ideas que trasciendan y que aporten conocimientos para la ciencia y la tecnología. Por ello en la Asignatura Expresión Oral y Escrita I se pone énfasis para el logro de una de las competencias que debe desarrollar el Ingeniero en Mantenimiento Industrial.

2.1.3 Programa de estudio de la Asignatura

El programa educativo de la asignatura Expresión Oral y Escrita I, se encuentra establecido en el primer cuatrimestre de la carrera de Mantenimiento Industrial. Esta asignatura es básica en la formación del Ingeniero Industrial, ya que contribuye en el desarrollo de una de las competencias genéricas donde el alumno debe desarrollar la capacidad de análisis y síntesis, por lo cual la asignatura tiene la competencia de expresar ideas, necesidades y sentimientos de forma verbal, no verbal, y escrita para comunicarse de forma efectiva durante su desempeño profesional.

El objetivo de la asignatura Expresión Oral y Escrita I, es mejorar las habilidades de expresión mediante el reconocimiento de los múltiples recursos que existen para ello, considerando en el contenido temático, tres unidades:

Unidad 1 Habilidades para la comunicación,

Unidad 2 Razonamiento verbal

Unidad 3 Análisis de textos.

En la unidad I, se abordan conceptualizaciones con respecto a la comunicación en diferentes contextos para que el alumno analice la forma correcta de llevar a cabo un proceso de comunicación efectiva.

En la unidad II, se manejan aspectos que permitan al alumno elaborar razonamientos sólidos aplicados a la solución de problemáticas específicas de la organización a partir de las proposiciones universales, positivas, negativas, falsas y verdaderas y a elaborar argumentos lógicos y convincentes. Para que el alumno pueda realizar lo que se aborda en la unidad, debe saber estrategias para analizar los textos y redactar un escrito, es por ello que se considera dar un valor agregado en la unidad.

Y la unidad III, el alumno redactará textos tecnológicos e informativos de manera clara, concisa, sencilla y original, evitando los vicios comunes de la redacción, por lo que debe saber analizar la información para que tenga los elementos para elaborar su trabajo.

2.2 Marco teórico conceptual

Para comprender el objeto de estudio de la investigación, es importante sustentarlo a través de los aspectos teóricos.

2.2.1 Conceptualización de la lectura

“Leer viene de la palabra latina legere, que se puede definir como decodificar signos o gráficos” (Enciclopedia el poder del lenguaje 2011:12); el acto de leer es una actividad trascendental y transformadora para cualquier ser humano, ya que le da sentido a su vida y la potencializa al máximo al incorporar los conocimientos y las vivencias de otras personas.

Leer implica un conjunto de acciones en constante interacción con el texto y el contexto que son orientadas a una meta, por ejemplo, se lee para estudiar, para escribir acerca de un tema, para obtener alguna información puntual o por puro placer.

Sin embargo, en la vida académica y profesional, se acrecenta el deseo de obtener una mayor información o la necesidad de conocer las últimas novedades en el ámbito nacional o mundial y éstas exigen muchas horas para dedicarse a la lectura de acuerdo a nuestro objetivo.

Para Serafín, María Teresa (1991:71) “La lectura es un enorme placer que se halla al alcance de todos y del cual privarse es realmente insensato. Los docentes deberían ayudar a los jóvenes a adquirir una relación constante con los libros. Es importante adecuar los tipos de textos a los gustos de los lectores, aunque leer libros de argumentos y géneros literarios diferentes pueden proporcionar mayor placer, sin resultar fatigoso”.

La teoría Transaccional de Rosenblatt analiza el proceso de la lectura como un evento donde en el acto de leer, es que alguien adquiere el carácter de lector y el texto

adquiere significado. Su interés era hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto Dice Rosenblatt (1985:67) al respecto: "Mi punto de vista del proceso de lectura como transaccional afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado ya se trate de un informe científico o de un poema".

Para Rosenblatt, la lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares que dan paso a la creación de lo que ella ha denominado un poema. Este "poema" (texto) es diferente del texto escrito en el papel como del texto almacenado en la memoria. De acuerdo con lo expuesto en su teoría, el significado de este nuevo texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página.

Visto desde esta teoría transaccional, la lectura se debe vivir, sentir y recordar. La transacción con los textos va más allá, es decir se debe desarrollar la capacidad de reflexión, de pensar y actuar éticamente.

Hernández Pina (1999:51), establece que "La lectura es la actividad compleja que exige la puesta en funcionamiento de una serie de habilidades que permitan convertir los símbolos (las letras) en significados"

Toda lectura es una interpretación, y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender depende de lo que conoce y cree antes de la lectura. Entonces es importante considerar tener presente que los resultados de las lecturas depende en gran medida de los conocimientos previos de los lectores. "La corriente cognoscitivista considera al alumno como un activo procesador de información y el responsable de su propio aprendizaje. Se reconoce que los estudiantes tienen distinta manera de aprender, pensar, procesar y emplear la información." (Cuadernos pedagógicos 1998)

Los cognoscitivistas conceptualizan que la educación debe contribuir a desarrollar procesos cognoscitivos de los alumnos, por lo que es primordial conseguir que los estudiantes aprendan a aprender, que empleen habilidades que les permitan autorregular su aprendizaje y el pensamiento, más que la acumulación de información o el manejo de contenidos.

Los cognoscitivistas valoran positivamente que la educación promueva la curiosidad, la duda, la creatividad, el razonamiento y la imaginación. Esto significa que diferentes personas leyendo un mismo texto variarán en lo que comprenden, según sus atribuciones personales al significado, lo cual contribuye a enriquecer las interacciones interpersonales y grupales.

Con base en los principios de la teoría constructivista según De la Torre (2005), se reconoce hoy a la lectura como un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, y a la comprensión como la construcción de significado del texto, según los conocimientos y experiencias del lector.

2.2.2 Tipos de lectura

Una de las herramientas básicas para la formación del alumno es la lectura, ya que le permite interpretar el mundo, analizar a los demás y a ellos mismos, además de ser un elemento que facilita la decodificación del universo de signos y símbolos en el que se está inscrito (Montañes 2011), y ayuda a crear realidades, reconocerlas al nombrarlas y relacionarlas unas con otras.

La enciclopedia Máster Biblioteca Práctica de la Comunicación. Lectura y Memorización (2008) describe que los tipos de lectura que se utilizan con más frecuencia, en función del propósito con que se aborde, son los siguientes: oral, silenciosa, superficial, selectiva, comprensiva, reflexiva, crítica, de estudio.

- a. La lectura oral es la que se practica cuando se articula el texto en voz alta. Su objetivo es que otras personas escuchen el contenido del texto.
- b. La lectura silenciosa se capta mentalmente el mensaje escrito sin necesidad de pronunciar palabras, siguiendo con la mirada las líneas del texto.
- c. La lectura superficial consiste en captar la idea general del contenido del texto sin entrar en detalles.
- d. La lectura selectiva permite buscar datos o aspectos muy específicos de interés para el lector, prescindiendo del resto del contenido, por ejemplo cuando se busca la fecha de nacimiento de un personaje, una fórmula en un libro de texto, el autor de una obra literaria concreta, etc.
- e. La lectura comprensiva, se realiza de una manera lenta, profunda, es la que vuelve una y otra vez sobre el contenido tratando de interpretar su verdadero significado.
- f. Lectura reflexiva es la que desencadena en la mente del lector un flujo de imágenes, nuevas perspectivas, proyectos, y se produce una lluvia de ideas de gran calidad y riqueza de contenido que el lector va cotejando, jerarquizando y seleccionando. Es una meditación en la que no se considera el número de páginas leídas sino de las riquezas de las reflexiones realizadas.
- g. Lectura crítica es una lectura atenta y reflexiva que exige un buen conocimiento del tema que trata el texto. Este tipo de lectura se realiza leyendo despacio y mientras se hace, es necesario tomar decisiones acerca de la adecuación y la autenticidad del texto, valorar las fuentes de información que aporta el autor. Se utiliza fundamentalmente con los textos científicos filosóficos o también cuando se pretende desentrañar el fondo argumentativo que subyace en el escrito.

- h. La lectura recreativa es cuando se lee un texto por el placer, su propósito es entretenerse y dejar volar la imaginación. Es el tipo de lectura que se realiza cuando por ejemplo se lee una novela o una obra poética.
- i. La lectura de estudio requiere de mucha concentración, además de la comprensión, la asimilación y retención de los contenidos leídos.

Es importante conocer y saber realizar distintos tipos de lectura para poder dar respuesta a los objetivos de la lectura que se plantee el lector en un momento determinado.

2.2.3 Tipos de textos

Conocer implica tener activados los sentidos y poder percibir, asimilar y comprender el entorno donde se está ubicado. Hoy en día existen diversas fuentes donde se puede adquirir información y cultivar así el acervo cultural, entre ellos los diferentes tipos de textos, solo es cuestión de sentir el deseo por saber cuáles son sus contenidos.

La sociedad humana distingue diferentes tipos de textos, de acuerdo a las prácticas discursivas, los textos se clasifican en los criterios: sociocultural y funcional.

En el criterio sociocultural permite distinguir, por ejemplo, entre una orden militar, un anuncio publicitario, una conversación telefónica, o un sermón en la iglesia. De acuerdo con este criterio, la Enciclopedia el poder del lenguaje, establece una clasificación convencional de los textos es la siguiente: (2011)

- a. **Textos científicos:** son los que producen en el contexto de la comunidad científica, con la intención de presentar o demostrar los avances producidos por la investigación. Géneros típicos de este tipo son la Tesis doctoral, la Memoria de Licenciatura, el Artículo científico o la Monografía científica. También son textos científicos, aunque de transmisión oral, la Conferencia y la Ponencia.

- b. **Textos administrativos:** son aquellos que se producen como medio de comunicación entre el individuo y determinada institución, o entre instituciones. Se trata de textos altamente formalizados, con estructuras rígidas. Géneros administrativos típicos son el Certificado, el saludo, la Instancia o el Boletín Oficial.
- c. **Textos jurídicos:** son los textos producidos en el proceso de administración de justicia. Aunque son un subtipo de los textos administrativos, por su importancia y sus peculiaridades los textos jurídicos suelen considerarse y estudiarse como un grupo independiente. Ejemplos de textos jurídicos son la sentencia, el recurso o la ley.
- d. **Textos periodísticos:** todos los textos susceptibles de aparecer en el contexto de la comunicación periodística. Suelen subdividirse en géneros informativos (que tienen por función transmitir una determinada información al lector) y géneros de opinión (que valoran, comentan y enjuician las informaciones desde el punto de vista del periodista o de la publicación). Entre los primeros los fundamentales son la noticia y el reportaje; entre los segundos, el editorial, el artículo de opinión, la crítica o la columna.
- e. **Textos humanísticos:** son aquellos que tratan algún aspecto de las ciencias humanas Psicología, Sociología, Antropología, etc., desde el punto de vista propio del autor, sin el nivel de formalización de los textos científicos. El género típico de este tipo es el ensayo.
- f. **Textos literarios:** son todos aquellos en los que se manifiesta la función poética, ya sea como elemento fundamental o secundario. Son géneros literarios la poesía, la novela, el cuento o relato, el teatro y el ensayo literario.
- g. **Textos publicitarios:** es un tipo de texto especial, cuya función es convencer al lector acerca de las cualidades de un artículo de consumo, e incitarlo al consumo de dicho artículo. Esta necesidad de atraer la atención del lector hace que el

texto publicitario emplee generalmente recursos como la combinación de palabra e imagen, los juegos de palabras, los eslóganes o las tipografía llamativas. El género publicitario fundamental es el anuncio.

- h. **Textos digitales:** cuya aparición ha sido provocada por las nuevas tecnologías, dando lugar a textos inexistentes en el mundo analógico y que presentan sus propias características. Algunos ejemplos de estos tipos de texto son los blogs, los chat o las páginas web.

También los textos se pueden caracterizar de acuerdo con la función que cumplen en la comunicación, o la intención que persigue el interlocutor:

- a. **Texto informativo:** es el que informa de algo sin intentar modificar la situación.
- b. **Texto directivo:** es aquel que incita al interlocutor a realizar alguna acción.
- c. **Texto expresivo:** el cual revela la subjetividad del hablante.

2.2.4 Las estrategias para el análisis de textos

Kabalen (2007:16), menciona que “la comprensión de mensajes escritos es un proceso complejo que involucra muchos elementos inherentes al lector, al proceso de lectura comprensiva y a las características del texto”. En cuanto al lector se considera su experiencia previa, así como las habilidades y hábitos de lectura que ya posee, en lo que respecta a las características del proceso de lectura, se destaca el método de comprensión, en lo que concierne al texto puede mencionarse su complejidad y nivel de abstracción, el contexto interno que se presenta en el mismo y otros que no están incluidos pero que vienen a la mente del lector al momento de hacer la lectura.

Según Kabalen para llevar a cabo el proceso de la lectura se emplean estrategias de análisis que permiten alcanzar niveles para comprender los textos, los cuales son: nivel literal, inferencial y analógico.

El primer nivel, es el literal y se limita en obtener información dada explícitamente en el texto, sin agregarle ningún valor interpretativo y las estrategias de análisis que se utilizan para alcanzar este nivel de lectura son: Observación, comparación y relación, clasificación simple, descripción del cambio, ordenamiento y transformación, clasificación jerárquica, análisis, síntesis y evaluación.

- a. La observación consiste en identificar las variables que son las características principales de un texto, y la descripción de cada una de ellas.
- b. La comparación consiste en identificar pares de características semejantes y diferentes, cada par de característica corresponde a una variable.
- c. La relación es un nexo entre dos características de dos objetos o situaciones correspondientes a la misma variable.
- d. La clasificación nos permite separar los objetos o situaciones de un conjunto de categorías llamadas clases.
- e. Los tipos de cambios, pueden ser alternos, progresivo y cíclico mediante secuencias de símbolos, estados, palabras y dibujos.
- f. Ordenamiento y transformación. El primer proceso constituye una aplicación del concepto de secuencia que experimentan los objetos, sucesos y procesos como consecuencia de los cambios que sufren. Y transformación cuando estos objetos sufren cambios en una o más de sus características.
- g. Clasificación jerárquica, es un diagrama de árbol que muestra una organización del conjunto de figuras en clases y subclases. Cada una de las variables determina un conjunto de subclases.
- h. La síntesis es el proceso mediante el cual se integran las partes, las propiedades

y las relaciones de un conjunto delimitado para formar un todo significativo. La separación del todo en partes nos lleva a comprender mejor la totalidad y nos permite obtener conclusiones que sirven de base para nuevos análisis.

- i. La evaluación nos permitirá emitir juicios de valor acerca de hechos, situaciones y conceptos.

El segundo nivel es el inferencial que permite establecer una relación entre lo que se está leyendo para inferir datos; esas inferencias provienen de suposiciones del lector, y las estrategias de análisis que se utiliza son: la decodificación, inferencia, razonamiento inductivo y deductivo.

- a. La decodificación consiste en el análisis y la interpretación de todo lo que se dice en el escrito, oración por oración. Se fija en la información relevante.
- b. La inferencia inductiva y deductiva permite leer entre líneas, es decir extraer información explícita en los contenidos de los textos.
- c. La inferencia, decodifica la lectura, supone relaciones acerca de las ideas implícitas dadas en el texto, formula los supuestos.

El tercer nivel de lectura es el analógico, que consiste en relacionar lo que se decodifica directamente en el texto con otra información. La información puede ser tomada de otro texto o la realidad, para alcanzar el nivel se requiere de las estrategias de análisis los procesos anteriores.

El pensamiento analógico, decodifica los estímulos del primer par de conceptos, infiere las relaciones entre los conceptos del primer par, decodifica los estímulos del segundo par de conceptos, infiere la relación entre los conceptos del segundo par, identifica la relación de segundo orden entre las dos relaciones de primer orden, representa la relación mediante un código apropiado.

De cierta forma el hecho de que el estudiante no logre comprender un texto, no es que no tenga habilidades, sino que se tiene malos hábitos para leer, sin embargo hemos visto que existen estrategias para lograr la comprensión de un texto.

2.2.5 La comprensión lectora

El estudiar implica realizar las actividades escolares con el esmero posible, según Hernández Pina (1999), se empieza a sentir el placer en el estudio cuando comprendemos, resolvemos los problemas, ampliamos los conocimientos, en el momento que convertimos el estudio en un arte.

A través del tiempo, la educación ha sido objeto de múltiples enfoques críticos. En todo modelo educativo, subyace una concepción de lo que es el hombre, y de acuerdo con ésta se determina una teoría que nos fundamente lo que los estudiantes logran obtener.

Aprender a leer eficazmente, es una de las habilidades máspreciadas que puede adquirir el hombre actual. Las personas tenemos diferentes formas de aprender, por lo que los alumnos responden de acuerdo a su forma particular e individual de entender, cada persona tiene habilidades y busca la técnica que más le facilite su estudio, esas particularidades en el caso de la realización de una lectura pueden ser: la sintaxis, contenido, organización semántica, léxico, estilo, etc., lo que implica mayor o menor dificultad para comprender un texto.

Sin embargo, muchas personas no se dan cuenta de que sus lecturas son deficientes o pueden estar mal aprovechadas, y otras quizás ni siquiera han pensado en que existe la posibilidad de mejorar su capacidad lectora.

García Guillermo (1995:23), conceptualiza a “la comprensión lectora como una responsabilidad de aceptar que comprender un texto significa tanto captar su contenido

como reconstruirlo”. Define a la comprensión como una actividad de un tipo específico productiva (de significaciones) y otorgar al lector un papel activo.

Wittrock, señala que la comprensión es la generación de un significado para el lenguaje escrito, estableciendo relaciones con los conocimientos previos y los recuerdos de experiencias.

García Rosa María (1998), en este sentido, la comprensión lectora depende de la complejidad y la extensión de la estructura intelectual de que dispone el sujeto para obtener un conocimiento cada vez más objetivo. Asimismo el ambiente social influye en la construcción de las estructuras intelectuales, lo que permitirá al sujeto obtener una mejor y mayor comprensión de su realidad. El aprendizaje se logra a través de la construcción del conocimiento.

Jean Piaget, en su teoría Psicogenética le otorga importancia al sujeto cognoscente en todo acto de conocimiento, por lo que el enfoque constructivista tiene como propósito la formación de individuos capaces de desarrollar un pensamiento autónomo que pueda producir ideas nuevas y permita avances científicos, culturales y sociales. “Por lo que considera al alumno un constructor activo de su propio conocimiento”. (De la Torre 2005:102). El alumno tiene la capacidad para comprender lo que lea y tendrá utilidad en su rendimiento académico.

Desde esta perspectiva, varios autores han centrado su interés en el análisis de la lectura como proceso global cuyo objetivo es la comprensión. Por lo cual la educación debe instruir a los alumnos a un conjunto de procedimientos indispensables para la realización exitosa de tareas intelectuales (comprensión lectora).

Por consiguiente, la comprensión de la lectura es el instrumento primordial para el desarrollo intelectual y ayuda a ejercitar el estudio; leer supone una actitud receptiva, interés, diálogo y crítica. Al mismo tiempo que desarrolla “las siguientes actitudes en los procesos intelectuales: comprender el contenido, organizar al establecer una relación

jerárquica entre los contenidos, retener la información y expresar y comunicar a los demás” (Amaya 2006: 20).

La comprensión lectora fomenta las habilidades cognitivo-lingüísticas de todo lector, porque contribuye al dominio de textos escritos, las cuales son: describir, definir, resumir y argumentar, aspectos muy importantes que son de utilidad al alumno para realizar trabajos académicos y así obtener un buen aprovechamiento escolar efectivo.

Cuando el alumno desarrolla las habilidades cognitivo-lingüístico, se convierte en un buen lector, adopta una actitud positiva hacia la lectura, posee una buena velocidad lectora, muestra una buena comprensión lectora, tiene apertura a las experiencias de los demás y posee un pensamiento flexible.

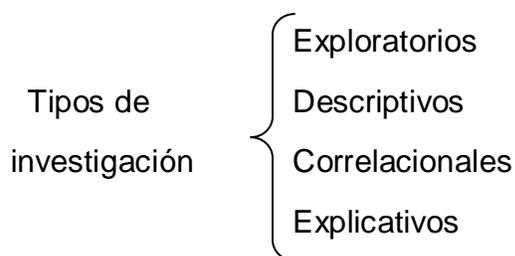
CAPÍTULO III. PROCESO METODOLÓGICO

3.1 Tipo, método, técnicas y diseño de la investigación

La realización de una investigación implica delimitar, el tipo, los métodos, las técnicas y el diseño de la misma, en este apartado se abordan estos aspectos.

a) Tipo de investigación

En las ciencias sociales se realizan diferentes tipos de investigación y todo depende de la forma en que se plantea el problema. Danke los clasifica de la siguiente manera, (Hernández:2001).



Los estudios exploratorios permiten examinar un tema o un problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado con anterioridad. Estos estudios son similares a un viaje a un lugar que no se conoce; por lo general determinan tendencias, identifican relaciones potenciales entre las variables y contribuyen en los indicios de investigaciones con estudios más rigurosos.

Los estudios descriptivos tienen el objetivo de especificar las propiedades de personas, grupos, comunidades o cualquier fenómeno que sea sometido a análisis, a diferencia de los exploratorios, que requieren considerable conocimiento del área que se investiga para formular preguntas específicas que buscan responder, se basa en la medición de uno o más atributos del fenómeno descrito.

Los estudios correlacionales tienen como propósito medir el grado de relación que exista entre dos o más conceptos o variables, la intención, es saber cómo se puede comportar una variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas.

La intención es lo que los distinguen de los estudios descriptivos, que solamente miden la precisión de las variables individuales.

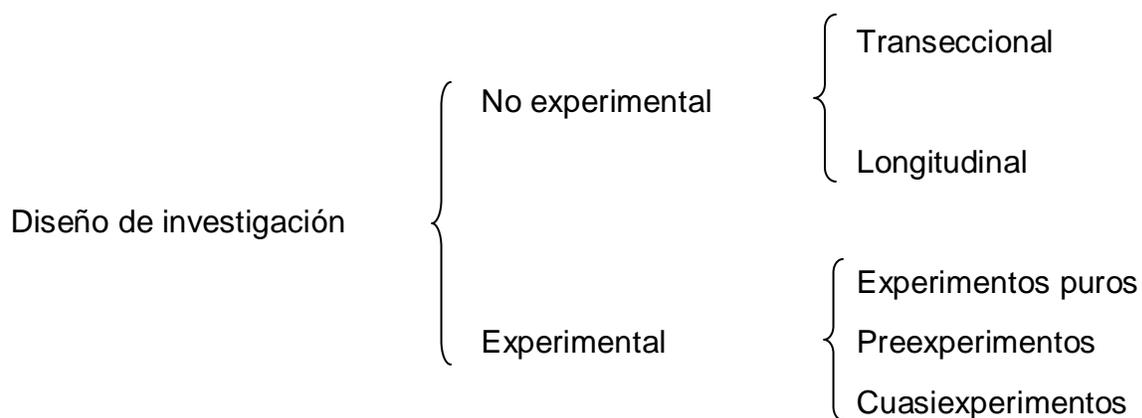
Los estudios explicativos van más allá de la descripción de los conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; su intención es responder a las causas de los eventos físicos o sociales, es decir explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da este o porque dos o más variables están relacionadas.

Tomando en consideración la descripción antes mencionada se puede decir que la investigación realizada, es de tipo explicativa porque implica los propósitos de la descripción y correlación.

b) Diseño de la investigación

Para obtener resultados precisos en la investigación, fue necesario considerar un diseño para tal estudio y que facilitara la comprobación de la hipótesis.

Según Hernández (2001), los diseños que se utilizan en un estudio de investigación son el no experimental y el experimental, pueden dividirse considerando a Campbell y Stanley (1996):



El diseño no experimental se realiza sin manipular deliberadamente las variables, por lo que se requiere la observación de los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos.

En el diseño transeccional se recolectan los datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

El diseño longitudinal tiene como objetivo analizar cambios a través del tiempo en puntos o períodos especificados, para hacer inferencias respecto al cambio, sus determinantes y consecuencias.

Ahora bien, el diseño experimental requiere la manipulación intencional de una acción para analizar sus posibles efectos, en este caso se hace referencia a un estudio de investigación donde se manipulan deliberadamente una o más variables independientes para analizar las consecuencias que la manipulación tiene sobre una o más variables dependientes dentro de una situación de control para el investigador.

El diseño preexperimental consiste en administrar un estímulo o tratamiento a un grupo y después aplicar una medición en una o más variables para observar cuál es el nivel del grupo en esta variable, estos no son adecuados para el establecimiento de relaciones entre la variable independiente y la variable dependiente.

El diseño de experimentos puros tiene 3 requisitos: el primero es la manipulación intencional de una o más variables independientes, la variable independiente se considera como la supuesta causa en una relación entre variables, es la condición antecedente, y el efecto provocado por dicha causa se le denomina variable dependiente y el segundo es medir el efecto que la variable independiente tiene en la variable dependiente. El tercero es el control o la validez interna de la situación experimental.

El diseño cuasiexperimental, manipula deliberadamente al menos una variable independiente para ver su efecto y relación con una o más variables dependientes. En este estudio los sujetos no son asignados al azar a los grupos, ni emparejados, sino que los grupos ya están formados antes del experimento, son grupos intactos.

Por lo cual el diseño considerado para la investigación es el cuasiexperimental ya que los grupos seleccionados, ya estaban formados antes del experimento, y son los siguientes:

Grupo E con un total de 24 alumnos Grupo experimental

Grupo D con un total de 24 alumnos Grupo de control

Hernández (2001:106) menciona que “existen 3 tipos de diseño cuasiexperimental: diseño con postprueba únicamente y grupos intactos, diseño de series cronológicas, y diseño con preprueba-postprueba y grupos intactos”.

El diseño con postprueba únicamente y grupos intactos, este utiliza dos grupos: uno recibe el tratamiento experimental y el otro no. Los grupos son comparados en la postprueba para analizar si el tratamiento experimental tuvo efecto sobre la variable dependiente.

El diseño de series cronológicas puede adoptar la estructura de las series cronológicas experimentales, con la diferencia de que en esta los individuos son asignados al azar a los grupos.

El diseño con preprueba-postprueba y grupos intactos es similar al que incluye postprueba únicamente y grupos intactos, solamente que a los grupos se les aplica una preprueba. La cual puede servir para verificar la equivalencia inicial de los grupos.

El diseño que se realizó en la investigación es *el diseño con preprueba-postprueba y grupos intactos*. Se inició con la aplicación de una preprueba para verificar la equivalencia inicial de los grupos (experimental y control), antes de dar el tratamiento. Con el grupo experimental se llevó a cabo el tratamiento, implementando las estrategias para desarrollar la comprensión lectora y determinar cómo favorece en el aprovechamiento escolar. Al grupo de control solamente se le aplicó la preprueba, pero en ningún momento se le hizo participe en el tratamiento.

Al concluir el tratamiento con el grupo experimental se procedió a la aplicación de la postprueba a ambos grupos, con la finalidad de comparar los resultados y determinar de qué manera las estrategias de análisis de texto favorece la comprensión lectora en los alumnos.

En el siguiente diagrama se visualiza como se realizó el tratamiento experimental:

G_1	O_1	X	O_2
G_2	O_3	—	O_4

Donde:

G_1 : Grupo de experimental

G_2 : Grupo de control

O_1 y O_3 : Aplicación de preprueba

O_2 y O_4 : Aplicación de postprueba

X: Tratamiento

—: Sin tratamiento

c) Método y técnicas

Toda investigación requiere el uso de técnicas e instrumentos para obtener información que facilite el análisis y sustente los resultados.

El diseño de la investigación exigió la selección de un instrumento de medición confiable y válido. Por lo cual el instrumento utilizado para medir el nivel de comprensión lectora antes (preprueba) y después (postprueba) de aplicar el tratamiento para los grupos Experimental y de Control fue la “Prueba de comprensión lectora” (procedimiento cloze), cuyos autores son: Andrés Suárez y Paul Meara, de ediciones TEA, Madrid. (Ver anexo 1)

Durante la aplicación del tratamiento “enseñanza-aprendizaje de las estrategias de comprensión lectora” al grupo experimental, se consideró la necesidad de realizar observaciones, utilizando la estrategia del embudo, que consiste en describir y registrar los acontecimientos más relevantes en una nota de campo, así como lo plantea Rodríguez (1996). (Ver el formato anexo 2)

Por otra parte al finalizar cada nivel del tratamiento, se aplicó a los alumnos (grupo experimental) un cuestionario con preguntas tipo ensayo, con la finalidad de conocer la valoración del aprendizaje de las estrategias.

Por último, se recurrió a la entrevista como lo plantea Rodríguez, considerando las mismas preguntas del cuestionario con la finalidad de explorar algunos aspectos cualitativos del proceso de análisis de la lectura que no se pudieron medir ni explorar con las pruebas mencionadas. (1996)

3.2. Descripción del instrumento de medición (preprueba y postprueba)

La originalidad de las pruebas de comprensión lectora (procedimiento cloze) consistió en advertir que la lecturabilidad de un texto se podía estimar averiguando lo fácil que era para un lector descubrir las partes que faltaban en ese texto. Taylor sugirió que se podía estimar la dificultad de todo el pasaje omitiendo palabras de acuerdo con una pauta regular, por ejemplo, cada siete palabras. Que la pauta fuese regular era una característica importante de los test cloze, ya que permitía obtener una muestra representativa de elementos del texto, y así estimar objetivamente la dificultad media del mismo.

La confiabilidad y validez del test cloze han sido examinadas por muchos investigadores utilizando diversas técnicas. Con base en la fórmula Kuder-Richardson se han obtenido coeficientes de confiabilidad de 0.90. Así mismo se han establecido coeficientes de validez entre el test cloze y otros tests de lectura como el Gates MacGinitie que fluctúan entre 0.71 y 0.83.

Estos datos hacen del cloze un instrumento seguro y legítimo para evaluar ciertas dimensiones de la conducta lectora tanto con fines docentes como investigativos.

El contenido de los test cloze considera pasajes de carácter general, no técnico y multicultural, apropiado para ambos sexos, y adecuado para sujetos de 11 años en adelante.

Se consideran dos pruebas A y B (ver anexo 1). La prueba A está formada por cuatro textos, con un total de 47 elementos:

1. Un diálogo, de 12 elementos. (Escrito por alumnos de diez años)
2. Una descripción, 8 elementos. (Pérez Galdós, 1881)
3. Unas instrucciones de cómo jugar con una patata, 4 elementos. (*El País Semanal*, 1982)
4. Un pasaje narrativo, 13 elementos. (Pío Baroja, 1943)

La prueba B está formada por un solo texto de 46 elementos, que contiene una mezcla de descripción, narración y diálogo. Está tomado de la novela de Gabriel García Márquez. *El coronel no tiene quien le escriba* (1958).

Se usan tres procedimientos básicos para determinar las palabras que se van a omitir: al azar, el racional (omisión de palabras con ciertas características) y el mecánico. En estos se utiliza el mecánico, consiste en suprimir una de cada cierto número de palabras seguidas, de modo que entre dos lagunas haya siempre el mismo número de palabras.

La idea básica de un test cloze es que el lector solo puede restaurar la palabra que falta si usa todas las pistas que el texto le ofrece. Cuando el lector se enfrenta con una laguna no la rellena con la primera palabra que le viene a la cabeza, sino que tiene que sopesar cual es la palabra más apropiada para ese espacio en blanco. Si entiende bien el texto, la tarea no le debe presentar mayor problema; si no lo entiende, es probable

que proponga una palabra inadecuada, se considera que si es un mal lector, que no entiende el pasaje, ignorará condicionamientos sintácticos y semánticos obvios que apuntan a la elección correcta para llenar el espacio en blanco. Por el contrario, un buen lector será sensible no solo a estos condicionamientos sintácticos y semánticos, sino también a las elecciones estilísticas que el escritor hace y a la estructura discursiva del pasaje. Un buen lector que tiene vocabulario amplio podrá darse cuenta de que existen varios sinónimos que pueden ir en determinado espacio en blanco, pero ser consciente del estilo del autor, del registro idiomático del texto y de su estructura le ayudará a decidir cuál de los sinónimos es el que el autor realmente empleó.

Por lo cual, se sugiere que puntuaciones altas en un test cloze son indicativas de un alto grado de comprensión lectora, mientras que puntuaciones bajas sugieren que la aptitud del lector para utilizar todo tipo de información presente en el texto es pobre.

A continuación se muestra una tabla de las escalas que utiliza para medir la comprensión lectora.

Comprensión	No. de reactivos correctos	Calificación
Muy alta	41-50	10
Alta	31-40	9
Normal o media	21-30	8
Baja	11-20	7
Muy baja	1-10	6 ó menos

Tabla No.1 Escala de medición de la comprensión lectora

a) Aplicación del instrumento de medición (preprueba y postprueba)

Las pruebas de comprensión lectora se aplicaron al Grupo E, un total de 24 alumnos (grupo experimental) y Grupo D, un total de 24 alumnos (grupo de control) de la carrera Ingeniería en Mantenimiento Industrial, como preprueba y postprueba.

Al aplicar el instrumento de medición se empezó dando las instrucciones generales, el tiempo que se les consideró para la prueba A, fue de 45 minutos y la Prueba B, 35 minutos, (ver anexo 1) se les indicó que no podían abrir el test hasta que se les indicara.

Se inició la aplicación de la preprueba de la siguiente manera:

1. Se les indicó llenar los datos de identificación.
2. Se les ejemplificó el llenado de los espacios con los ejemplos: 1. *Aprender a leer* y ejemplo 2. *Viajar en moto*, teniendo participación grupal.
3. Una vez despejadas las dudas se les indicó que iniciaran el llenado de los espacios de la Prueba A.
4. Transcurrido el tiempo se procedió a dar un descanso, para continuar con la Prueba B.
5. Se dio las mismas indicaciones para la prueba B.
6. Cuando terminó el tiempo se procedió a levantar las pruebas

Con respecto a la aplicación de la postprueba, se realizó de la siguiente manera:

1. Se les indicó el tiempo que tenían estimado para contestar las pruebas, que llenaran los datos de identificación.
2. Se les indicó que iniciaran el llenado de los espacios de la Prueba A.
3. Transcurrido el tiempo se procedió a dar un descanso, para continuar con la Prueba B.
4. Se dio las mismas indicaciones para la prueba B.
5. Transcurrido el tiempo se procedió a levantar las pruebas de los alumnos que hacían falta.

b) Tratamiento experimental

Las estrategias que se trabajaron se basan en un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información (textos) de las autoras Donna Marie Kabalen y Margarita A. de Sánchez.

El tratamiento experimental se otorgó a los alumnos del grupo E que cursan la carrera Ingeniería en Mantenimiento Industrial.

Es importante mencionar que estas actividades se realizaron siguiendo una secuencia didáctica, en el tiempo señalado y de acuerdo a las horas asignadas en el horario de los grupos (ver anexo 3).

El tratamiento experimental que consiste en la aplicación de las estrategias para el análisis de textos integra tres tipos de procesamiento de la información con diferentes grados de abstracción y complejidad, ubicados en niveles de comprensión:

1. Nivel literal
2. Nivel inferencial
3. Nivel analógica

Cabe mencionar que solo se implementaron estrategias correspondientes a los dos primeros niveles debido al tiempo establecido para abordar el contenido de la asignatura de Expresión Oral y Escrita I donde se ubicó aplicar el tratamiento (35 horas) y también por la complejidad del último nivel.

El objetivo del tratamiento experimental es que los alumnos apliquen las estrategias cognitivas correspondientes a los nueve procesos básicos del pensamiento, para que identifiquen los patrones de organización del texto, reconozcan y tomen en cuenta algunos elementos que afectan el proceso de análisis, inherentes al lector, al contenido y al proceso de la lectura, y de esta manera aplicar los conocimientos obtenidos sobre la lectura en la elaboración de escritos y presentaciones orales.

Para llevar a cabo el tratamiento experimental se realizaron exposiciones utilizando presentaciones en Power Point, lecturas sobre el contenido de las estrategias, aplicación de ejercicios (análisis de textos humanísticos) y comentarios para despejar las dudas de las actividades.

Al inicio del tratamiento, se utilizó una presentación en power point, con la finalidad de explicar a los alumnos las características del Ingeniero en Mantenimiento Industrial, posteriormente se les hizo dos preguntas que le permitían reflexionar sobre la trascendencia de saber las estrategias para el análisis de textos y seguidamente se inició con la explicación correspondiente al tratamiento.

Para trabajar las estrategias de análisis de textos que corresponde el nivel literal, se utilizaron las técnicas de demostración, exposiciones, ejercicios prácticos, lecturas comentadas, trabajando en forma individual, con la participación activa del alumno.

La primera estrategia abordada es la observación, en la parte teórica se explica que para realizar un análisis se define el propósito, selecciona las variables de acuerdo al propósito, identifica las características del objeto o situación, de acuerdo con las variables seleccionadas y verifica la información que se generó. Para reforzar la teoría se presentaron ejemplos durante la explicación. Una vez concluida la explicación se solicitó a los alumnos hacer el ejercicio de la lectura “Cuando los marcianos no hablan”, (Ver anexo 4) para verificar la aplicación del análisis de la información.

En la siguiente sesión se explicó a través de ejemplos la estrategia de la comparación y relación, donde se define el propósito y se identifica las variables que definen la comparación; para establecer la relación, se identifica las variables que definen la relación, especifica pares de características semejantes y diferentes, establece los nexos entre los pares de características, formula las relaciones y verifica la información generada. Al concluir la explicación se solicitó a los alumnos hacer el ejercicio de la lectura “Las ventanas de las casas de Mónica y de Cecilia” (ver anexo 5), para verificar la aplicación del análisis de la información.

En la estrategia de clasificación, se define el propósito, identifica las variables que definen la relación, especifica pares de características semejantes y diferentes, establece los nexos entre los pares de características, formula las relaciones, Identifica los grupos de objetos que comparten las mismas características con respecto a las variables elegidas, anota y describe los conjuntos que forman las clases. Al finalizar la

explicación se presentó un ejemplo, Una vez concluida la explicación se solicitó a los alumnos hacer el ejercicio de la lectura “La cuenca del pacífico” (ver anexo 6), para verificar la aplicación del análisis de la información.

Para la descripción del cambio, se explicó y se mostró de manera simultánea que primero se define el propósito que se desea lograr, identifica variables de interés, observa las características del objeto o situación que cambia, correspondiente a cada variable, compara las características del objeto o situación y describe la manera como cambia, esta estrategia ordena secuencias de elementos, identifica la variable que determina el cambio, observa las características correspondiente a la variable, identifica el tipo de cambio, creciente o decreciente, ordena los elementos o las características del conjunto. Cuando finalizó la explicación se solicitó a los alumnos hacer el ejercicio de la lectura “La cerámica de puebla” (ver anexo 7), para verificar la aplicación del análisis de la información.

En la estrategia de ordenamiento y transformación se explicó que primero se identifica la variable que determina el cambio, observa las características correspondientes a la variable e identifica el tipo de cambio, creciente a decreciente y ordena los elementos o las características del conjunto. Después de terminar la explicación se le solicitó a los alumnos hacer el ejercicio de la lectura “como se forman las perlas en las ostras” (ver anexo 8), para verificar la aplicación del análisis de la información.

Para explicar la clasificación jerárquica se consideró un ejemplo donde se observa el conjunto de elementos por clasificar e identifica sus variables y características, se compara las características, selecciona las variables de clasificación, clasifica con respecto a la primera variable y continua con las demás variables hasta agotarlas todas, conforme clasifica se debe elaborar un diagrama o esquema. Al finalizar la explicación se le solicitó a los alumnos hacer el ejercicio de la lectura “Géneros o modalidades del periodismo televisado” (ver anexo 9), para verificar la aplicación del análisis de la información.

Para la estrategia del análisis y síntesis, se explicó lo importante que es definir el propósito del análisis, definir el o los criterios de análisis, separar del todo en sus partes o elementos, de acuerdo con los criterios seleccionados y verificar el proceso. Al concluir la explicación se solicitó a los alumnos hacer el ejercicio de la lectura “Migrantes” (Ver anexo 10), para verificar la aplicación del análisis de la información.

Para concluir con la enseñanza aprendizaje de las estrategias de dicho nivel, se les solicitó la elaboración de un ensayo sobre la lectura “Perplejidades éticas del siglo XX” (Ver anexo 11).

Al inicio de la enseñanza aprendizaje de las estrategias de este nivel algunos alumnos comentaban que no les gusta leer, sin embargo durante el proceso mostraron disponibilidad por aprender y concluir los ejercicios, al final se hizo una reflexión a través de un cuestionario (ver anexo 12), considerando unas preguntas con relación a los logros que obtuvieron al abordar las estrategias de análisis de textos permitiendo relacionar lo que aprendieron con los contenidos de otras asignaturas.

Estas estrategias se enseñaron para facilitar la comprensión lectora mediante el análisis, síntesis y organización de la información obtenida a través de la lectura de un texto. “Este proceso implica transacciones de pensamiento y lenguaje, entre el texto y las estructuras cognitivas del lector las estructuras cognitivas del autor y la situación comunicativa”. (Dubois 1991:78). Haciendo notorio el interés que despertó en los alumnos el aprendizaje del análisis de un texto.

Para la enseñanza- aprendizaje del nivel inferencial de las estrategias de análisis de textos, se utilizaron las técnicas de demostración, exposiciones, ejercicios prácticos, lecturas comentadas, trabajando en forma individual, por parejas y en equipo de 3 personas.

El objetivo del nivel inferencial para el análisis de texto, es aplicar adecuadamente las estrategias de inferencia, razonamiento inductivo y deductivo, así como externar en forma oral o escrita los productos derivados de la lectura que correspondan a

diferentes temas con la finalidad de aplicar los conocimientos y habilidades desarrolladas durante la lectura y análisis inferencial.

Para enseñar la estrategia de decodificación se consideró ejemplos de palabras y proposiciones para decodificar y se les explicó que para llevar a cabo este proceso aplicado a un texto, primero se debe leer el texto, analizar la información parte por parte, relacionar cada parte o idea con la experiencia previa para comprender su significado haciendo usos de las estrategias aprendidas en el primer nivel (diagramas, mapas, cuadros o esquemas) y lograr la imagen o representación mental del texto e interpretar el significado. Al finalizar se solicitó a los alumnos hacer el ejercicio de la lectura “Los agujeros negros” (Ver anexo 13), para verificar la aplicación del análisis de la información.

En la estrategia de la inferencia se les explicó que es necesario decodificar la lectura, suponer relaciones acerca de las ideas implícitas dadas en el texto y formular supuestos, para lo cual se realizó el ejercicio de la lectura “Crimen y castigo” (ver anexo 14) en forma conjunta con el alumno.

Para reforzar el aprendizaje de ambas estrategias se aplicó un ejercicio con la lectura “La extraña conducta de un oficial” (ver anexo 15).

Y para explicar la estrategia del razonamiento inductivo y deductivo se presentaron ejemplos sobre las inferencias que son componentes fundamentales del razonamiento y se les pidió que realizaran el ejercicio “el delito del robo” (ver anexo 16).

Durante la enseñanza aprendizaje de estas estrategias los alumnos se mostraron interesados, y para la realización de los ejercicios se integraron en equipos de 3 personas, y hacían comentarios que no lograban comprender la lectura y que era tedioso ir paso a paso para realizar el análisis, sin embargo los alumnos lograron realizar los ejercicios planteados.

Para concluir con la enseñanza del nivel inferencial se les pidió elaborar un ensayo del tema “Un puente para las Américas” (Ver anexo 17) por lo cual tenían que leer y seguir los pasos indicados en el ejercicio para su elaboración y debido a su complejidad, se les consideró hacerlo fuera del horario de clases.

En el cierre de la enseñanza del nivel, se solicitó a los alumnos contestar unas preguntas de reflexión para valorar el aprendizaje de la enseñanza de las estrategias del nivel inferencial. (Ver anexo 18)

Al terminar el programa del tratamiento, se aplicó el test cloze como postprueba, a los dos grupos Experimental y el de Control para conocer el nivel de comprensión y tener el estimado para la comparación (ver anexo 1).

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Sistematización de la información

Analizar los resultados significa ir a detalles con relación a los datos que se obtuvieron desde el inicio hasta el final del tratamiento experimental.

Los datos que se presentan se han analizado utilizando la estadística descriptiva e inferencial, con la finalidad de relacionar las variables: estrategias de análisis de textos y comprensión lectora.

Para determinar el nivel de comprensión lectora en la aplicación del test cloze (preprueba A y preprueba B), del grupo experimental: Grupo E, con un total de 24 alumnos y del grupo de control: Grupo D, con un total de 24 alumnos, se han establecidos los parámetros que a continuación se mencionan en la siguiente tabla:

Nivel de Comprensión lectora	No. de reactivos correctos	Calificación
Muy alta	41-50	10
Alta	31-40	9
Normal o media	21-30	8
Baja	11-20	7
Muy baja	1-10	6 ó menos

Tabla No. 1 Nivel de comprensión lectora

a) Resultados del instrumento de medición (preprueba)

Grupo experimental: Variable “Comprensión lectora”

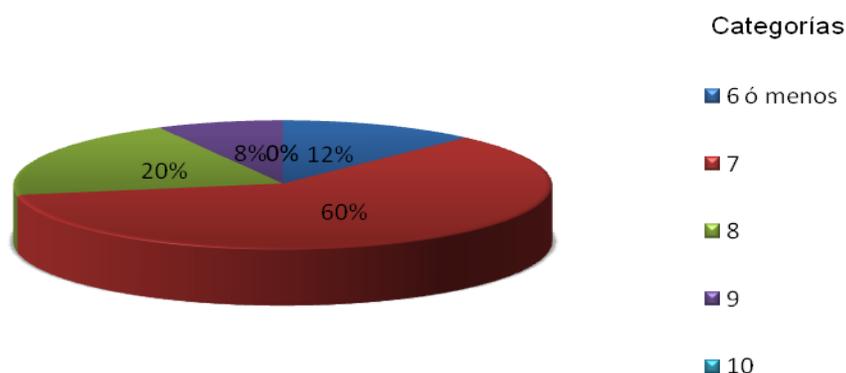
Para el análisis de los datos obtenidos se ha considerado la Tabla No. 1 Nivel de Comprensión lectora.

En la Tabla No. 2, se presenta el número de alumnos y el porcentaje, con relación a la calificación que obtuvieron en la aplicación de la preprueba A con un total de 47 reactivos.

Categorías (Calificación)	Frecuencia (No. de alumnos)	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa %
6 ó menos	3	3	12
7	15	18	62
8	5	22	20
9	2	24	8
10	0		0
	24		100

Tabla No. 2. Calificación de la preprueba A

Con base a la tabla No.2, en la gráfica No. 3, se visualiza que 12% de los alumnos obtuvo una calificación de 6 ó menos, el 60 % obtuvo 7, el 20% obtuvo 8 y sólo 8% obtuvo una calificación de 9. En promedio los alumnos se ubican en la calificación de 7, considerando que más de 50 % tienen un nivel bajo de comprensión lectora.



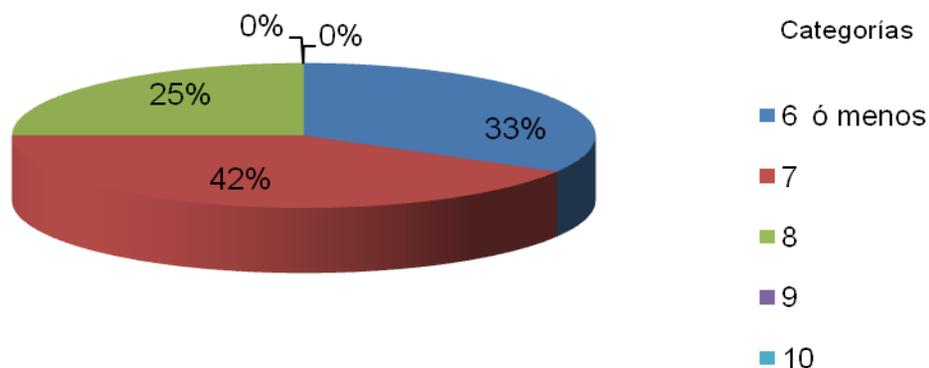
Gráfica No. 1. Porcentaje de los alumnos con relación a la aplicación de la preprueba A

En la Tabla No. 3, se presenta el número de alumnos y el porcentaje, con relación a la calificación obtenida en la aplicación de la preprueba B con un total de 46 reactivos.

Categorías (Calificación)	Frecuencia (No. de alumnos)	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa %
6 ó menos	8	8	33
7	10	18	42
8	6	24	25
9	0		0
10	0		0
	24		100

Tabla No. 3. Calificación de la preprueba B

Considerando los datos de la tabla No. 3, en la siguiente gráfica se visualiza el porcentaje que los alumnos obtuvieron con respecto a la calificación, el 33% obtuvo de 6 ó menos, el 42 % obtuvo una calificación de 7, el 25% una calificación de 8. Por lo que en su mayoría los alumnos obtuvieron una calificación de 7, considerando que ésta puntuación corresponde a un nivel bajo de comprensión lectora.



Gráfica No.2 Porcentaje de los alumnos con relación a la aplicación de la preprueba B

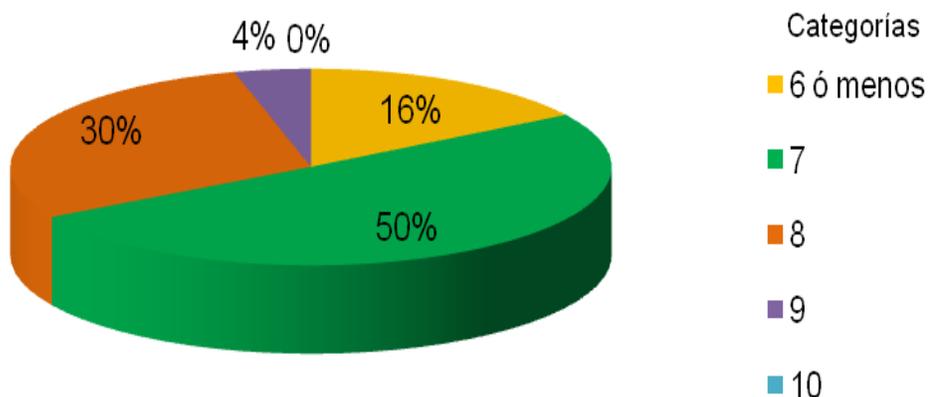
Grupo de control: Variable “Comprensión lectora”

En la Tabla No. 4, se presenta el número de alumnos y el porcentaje, con relación a la calificación obtenida en la aplicación de la preprueba A con un total de 47 reactivos.

Categorías (Calificación)	Frecuencia (No. de alumnos)	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa %
6 ó menos	4	4	16
7	12	16	50
8	7	23	30
9	1	24	4
10	0		0
	24		100

Tabla No. 4. Calificación de la preprueba A

En la siguiente gráfica se visualiza los datos de la tabla No. 4, el 16% de alumnos obtuvo una calificación 6 ó menos, el 50 % obtuvo un 7, el 30% obtuvo un 8 y sólo el 4.1% obtuvo un 9. De esta manera el 50% de los alumnos alcanzaron una calificación de 7, considerado como un nivel bajo de comprensión lectora.



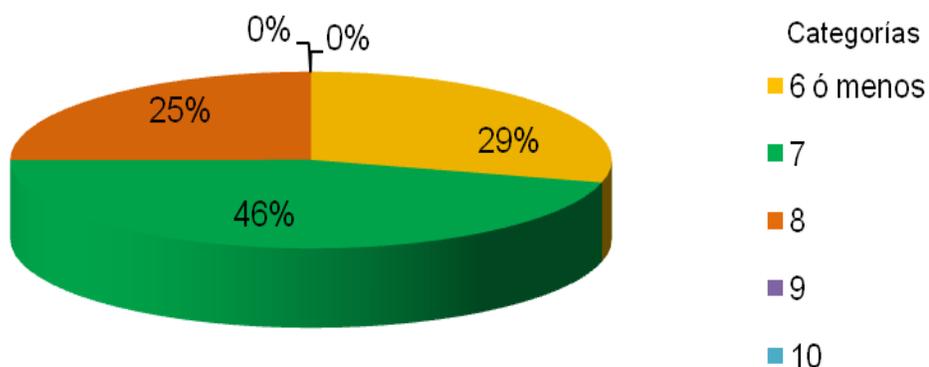
Gráfica No. 3. Porcentaje de los alumnos con relación a la aplicación de la preprueba A

En la Tabla No. 5, se presenta el número de alumnos y el porcentaje, con relación a la calificación obtenida en la aplicación de la preprueba B con un total de 46 reactivos.

Categorías (Calificación)	Frecuencia (No. de alumnos)	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa %
6 ó menos	7	7	29
7	11	18	46
8	6	24	25
9	0		0
10	0		0
	24		100

Tabla No. 5. Calificación de la preprueba B

Con base a los datos de la tabla anterior, en la gráfica No.4 se visualiza que el 29% de los alumnos obtuvo una calificación de 6 ó menos, el 46 % obtuvo 7, el 25% obtuvo una calificación de 8. En su mayoría los alumnos alcanzaron una calificación de 7, considerado con un nivel bajo de comprensión lectora.



Gráfica No.4 Porcentaje de los alumnos con relación a la aplicación de la preprueba B

b) Resultados del promedio de la calificación en los ejercicios de las estrategias de análisis de textos

Grupo Experimental: Variable “Estrategias de análisis de textos”

En la siguiente tabla se muestran los resultados del promedio de la calificación obtenida en la realización de los ejercicios correspondientes a la aplicación de las estrategias de análisis de textos, de la segunda unidad de la asignatura Expresión Oral y Escrita I.

Categorías (Calificación)	Frecuencia (No. de alumnos)	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa %
6 ó menos	0	0	0
7	4	4	16
8	12	16	51
9	8	24	33
10	0		0
	24		100

Tabla No.6 Promedio de la calificación de los ejercicios de las estrategias de análisis de textos.

Tomando como base los resultados de la tabla No. 6, en la siguiente gráfica se visualiza que el 16% de los alumnos obtuvo una calificación de 7, el 51% obtuvo 8, el 33% obtuvo una calificación de 9. La implementación de las estrategias de análisis de textos originó que más del 50% obtuvo una calificación de 8, considerando como un nivel normal o media de comprensión lectora.

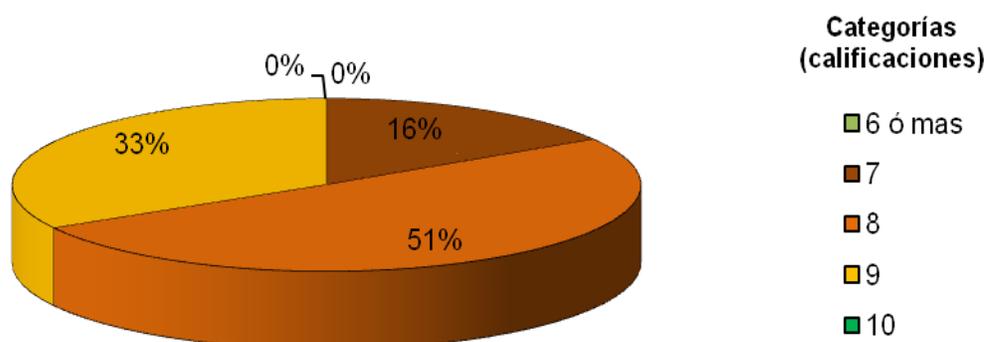


Tabla No.5 Promedio de la calificación de los ejercicios de las estrategias de análisis de textos.

c) Resultados del instrumento de medición (postprueba)

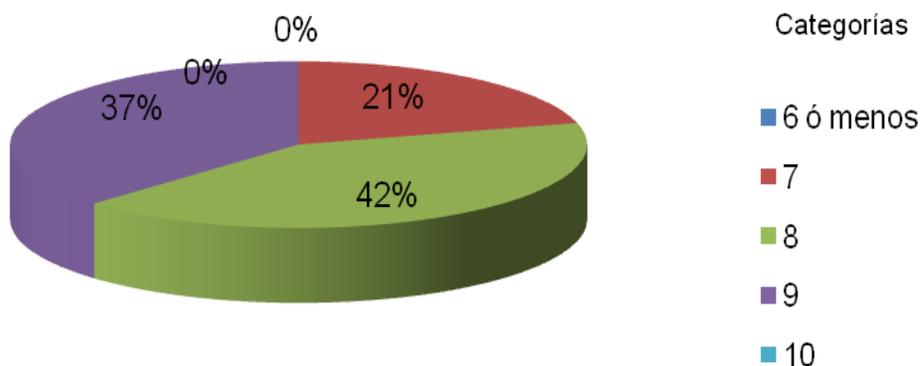
Grupo experimental: Variable “Comprensión lectora”

En la Tabla No. 7, se presenta el número de alumnos y el porcentaje, con relación a la calificación obtenida en la aplicación de la postprueba A con un total de 47.

Categorías (Calificación)	Frecuencia (No. de alumnos)	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa %
6 ó menos	0	0	0
7	5	5	21
8	10	15	42
9	9	24	37
10	0		0
	24		100

Tabla No. 7. Calificación de la postprueba A

De acuerdo a la tabla anterior, en la siguiente gráfica se visualiza que el 21% de los alumnos obtuvo una calificación de 7, el 42 % obtuvo 8, el 37% obtuvo una calificación de 9. Por lo que en su mayoría obtuvo una calificación de 8, considerado como un nivel normal o media de comprensión lectora.



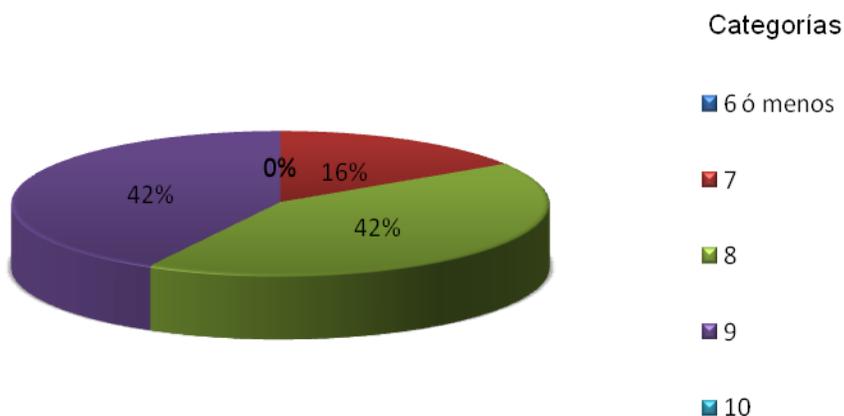
Gráfica No.6 Porcentaje de los alumnos con relación a la aplicación de la postprueba A

En la Tabla No. 8, se presenta el número de alumnos y el porcentaje, con relación a la calificación obtenida en la aplicación de la postprueba B con un total de 46 reactivos.

Categorías (Calificación)	Frecuencia (No. de alumnos)	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa %
6 ó menos	0	0	0
7	4	4	16
8	10	14	42
9	10	24	42
10	0		0
	24		100

Tabla No. 8 Calificación de la postprueba B

En la siguiente gráfica se visualiza, que el 16% de los alumnos obtuvo una calificación de 7, el 42% obtuvo un 8 y el 42% obtuvo una calificación de 9. Por lo cual en su mayoría los alumnos alcanzaron una calificación de 8 considerado como un nivel normal o media de comprensión lectora y una calificación de 9 considerado como un nivel de comprensión alta.



Gráfica No.7 Porcentaje de los alumnos con relación a la aplicación de la postprueba B

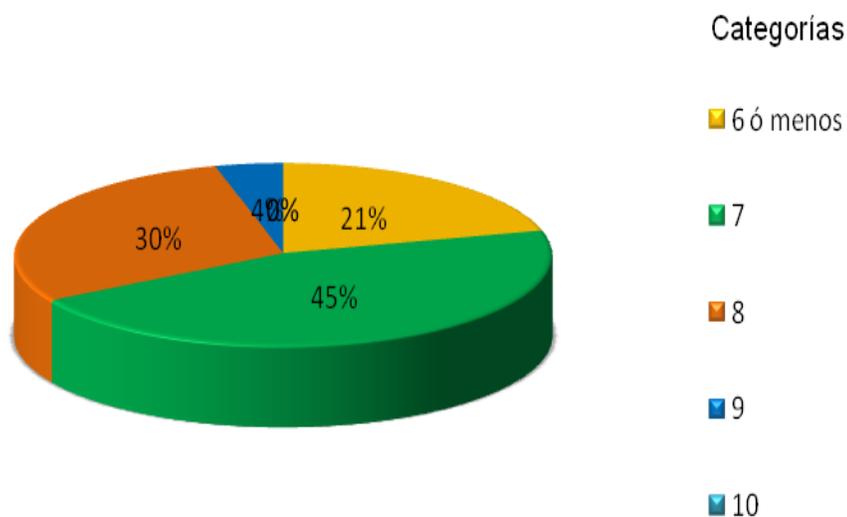
Grupo de control: Variable “Comprensión lectora”

En la Tabla No. 9, se presenta el número de alumnos y el porcentaje, con relación a la calificación obtenida en la aplicación de la postprueba A con un total de 47 reactivos.

Categorías (Calificación)	Frecuencia (No. de alumnos)	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa %
6 ó menos	5	5	21
7	11	16	45
8	7	23	30
9	1	24	4
10	0		0
	24		100

Tabla No. 9. Calificación de la postprueba A

Con base a la tabla anterior, en la siguiente gráfica se visualiza el 21% de los alumnos obtuvo una calificación 6 ó menos, el 45 % obtuvo un 7, el 30% obtuvo un 8 y sólo 4.1% obtuvo un 9. En su mayoría los alumnos alcanzaron un 7 de calificación, considerado como un nivel bajo de comprensión lectora.



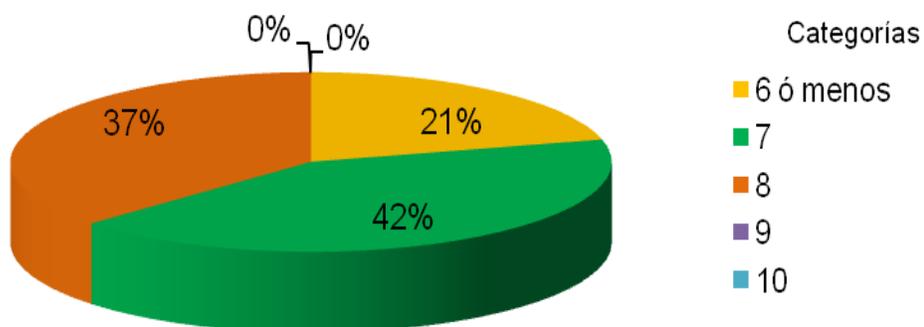
Gráfica No. 8 Porcentaje de los alumnos con relación a la aplicación de la postprueba A

En la Tabla No. 10, se presenta el número de alumnos y el porcentaje, con relación a la calificación obtenida en la aplicación de la postprueba B con un total de 46 reactivos.

Categorías (Calificación)	Frecuencia (No. de alumnos)	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa %
6 ó menos	5	5	21
7	10	15	42
8	9	24	37
9	0		0
10	0		0
	24		100

Tabla No. 10 Calificación de la postprueba B

En la siguiente gráfica se visualiza el 21% de los alumnos obtuvo una calificación de 6 ó menos, el 42% obtuvo un 7, y el 37% obtuvo un 8. En su mayoría los alumnos alcanzaron una calificación de 7, considerado como un nivel bajo de comprensión lectora.



Gráfica No.9 Porcentaje de los alumnos con relación a la aplicación de la postprueba B

d) Comparación de resultados entre preprueba y postprueba grupo experimental

Grupo Experimental: Variable “comprensión lectora”

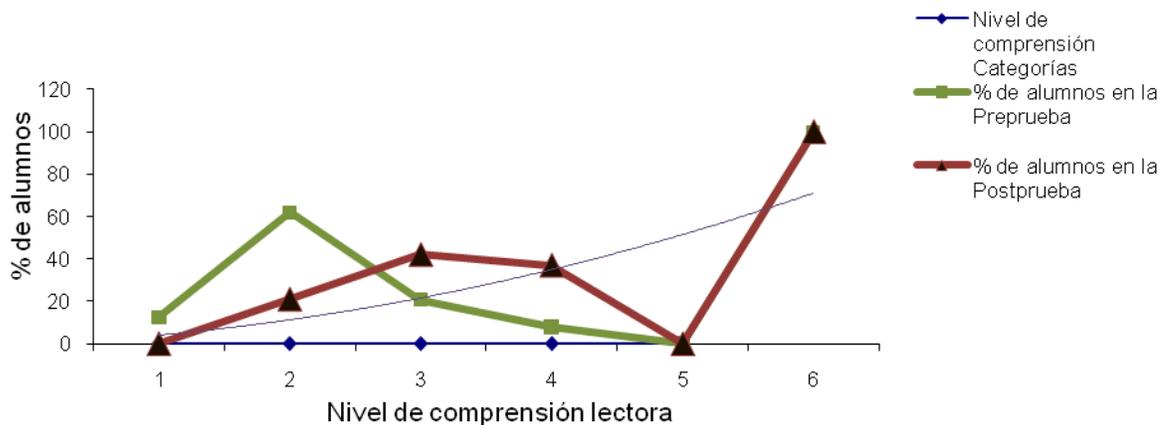
En la siguiente tabla se muestra la comparación en porcentajes de alumnos de acuerdo al nivel de comprensión lectora en la preprueba A y postprueba A.

Nivel de comprensión (Categorías)	% de alumnos en la Preprueba A	% de alumnos en la Postprueba A
Muy bajo	12	0
Bajo	62	21
Normal o Media	20	42
Alta	8	37
Muy alta	0	0
	100	100

Tabla 11. Comparación en porcentajes de alumnos preprueba y postprueba A

Haciendo la comparación en los resultados de la preprueba y postprueba A, en la preprueba el 12.5% de alumnos resultaron con un nivel de comprensión lectora muy bajo, en la postprueba no hubo porcentaje; en la preprueba el 62% de alumnos resultaron con un nivel de comprensión lectora bajo, en la postprueba el 21% resultó con un nivel de comprensión bajo, disminuyó un 41%; en la preprueba el 20.8% de alumnos resultaron con un nivel de comprensión lectora normal o media y en la postprueba el 42% de alumnos resultaron con un nivel de comprensión lectora normal o media por lo que aumentó el 21%; en la preprueba el 8% de los alumnos obtuvieron una comprensión alta y en la postprueba 37 % de alumnos resultaron con un nivel de comprensión lectora alta, por lo que aumentó el 29% y en el nivel alto no se obtuvo ningún porcentaje en ambos rubros.

En la siguiente gráfica se visualiza el porcentaje de los alumnos en los resultados de la aplicación del preprueba y postprueba A de comprensión lectora.



Gráfica No. 10 Comparación en porcentajes de alumnos en la aplicación de preprueba y postprueba A

En la siguiente tabla se muestra la comparación en porcentajes de alumnos de acuerdo al nivel de comprensión lectora, en la preprueba y postprueba B

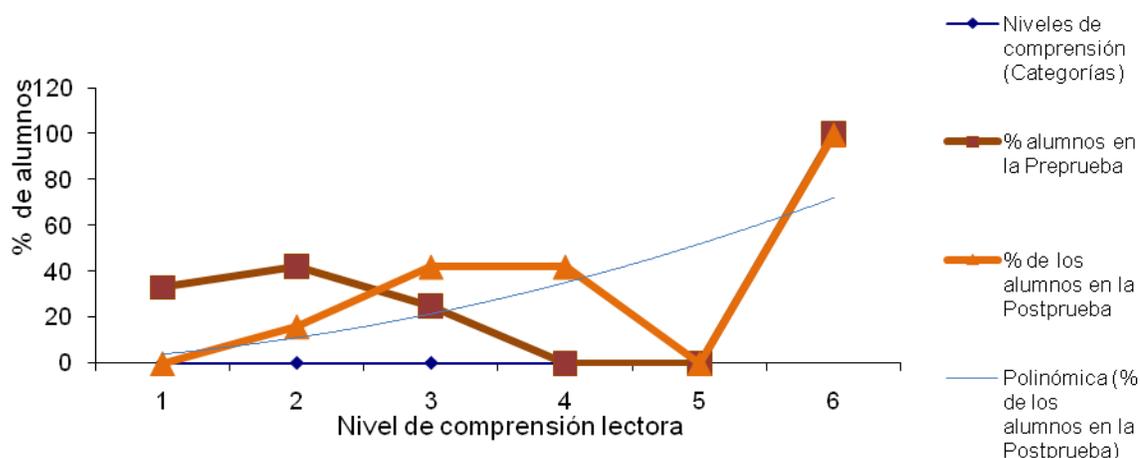
Niveles de comprensión (Categorías)	% alumnos en la Preprueba	% de los alumnos en la Postprueba
Muy bajo	33	0
Bajo	42	16
Normal o Media	25	42
Alta	0	42
Muy alta	0	0
	100	100

Tabla No.12 Comparación en porcentajes de alumnos en la aplicación de preprueba y postprueba B

Comparando los resultados de la preprueba y postprueba B, en la preprueba el 33% de los alumnos resultaron con un nivel de comprensión lectora muy bajo, en la postprueba no resultó ningún porcentaje en nivel de comprensión muy bajo, por lo que disminuyó, en la preprueba el 42% de los alumnos resultaron con un nivel de comprensión lectora bajo, en la postprueba el 16% alumnos resultaron con un nivel de comprensión bajo, por lo que disminuyó el 26%; en la preprueba el 25% de los alumnos resultaron con un nivel de comprensión lectora media y en la postprueba 42% de los alumnos resultaron con un nivel de comprensión lectora Media, por lo cual aumentó un 17%; en la

preprueba no se obtuvo ningún porcentaje en una comprensión alta y sin embargo en la postprueba el 42% de los alumnos resultaron con un nivel de comprensión lectora alta.

En la siguiente gráfica se visualiza el porcentaje de los alumnos en los resultados de la aplicación del preprueba y postprueba B de comprensión lectora.



Gráfica No. 11 Comparación en porcentajes de alumnos en la aplicación de preprueba y postprueba B

Grupo control: variable “comprensión lectora”

En la siguiente tabla se muestra la comparación en porcentajes de alumnos de acuerdo al nivel de comprensión lectora en la preprueba A y postprueba A.

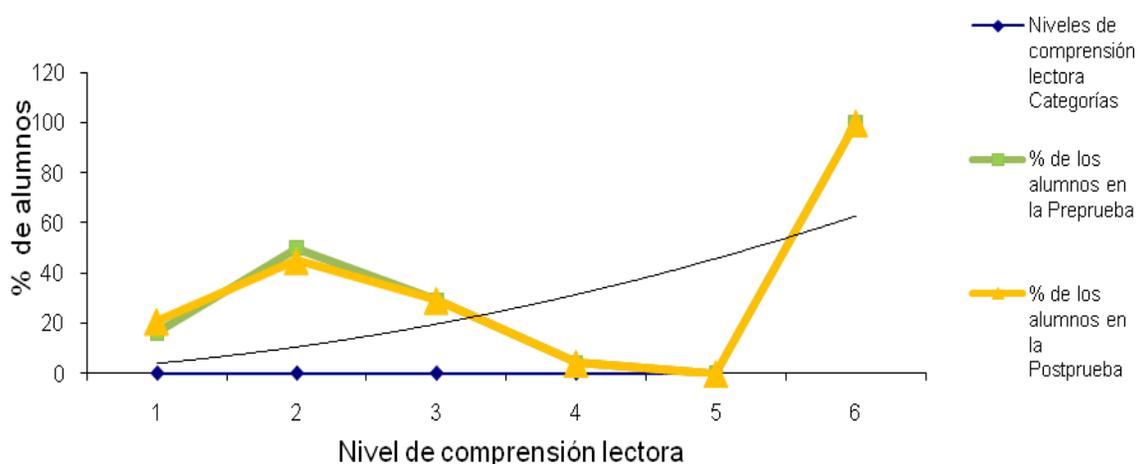
Niveles de comprensión lectora (Categorías)	% de los alumnos en la Preprueba	% de los alumnos en la Postprueba
Muy bajo	16	21
Bajo	50	45
Normal o Media	30	30
Alta	4	4
Muy alta	0	0
	100	100

Tabla 13. Comparación en porcentajes de alumnos en la aplicación de preprueba y postprueba A

El grupo de control no recibió ningún tratamiento, sin embargo los resultados mostraron diferencias.

En la preprueba el 16% de los alumnos resultaron con un nivel de comprensión lectora muy bajo, en la postprueba el 20.8% de los alumnos resultaron con un nivel de comprensión muy bajo, por lo que aumento el 4.8%; en la preprueba el 50% de los alumnos resultaron con un nivel de comprensión lectora bajo, en la postprueba el 45% alumnos resultaron con un nivel de comprensión bajo, por lo que disminuyó el 5%; en la preprueba el 29.16% de los alumnos resultaron con un nivel de comprensión lectora normal o media y en la postprueba 29.16% de los alumnos resultaron con un nivel de comprensión lectora normal o media, por lo que se mantuvo en el mismo porcentaje; y en la preprueba el 4.1% resultaron con un nivel de comprensión alta, sin embargo en la postprueba se mantuvo el mismo porcentaje de los alumnos.

En la siguiente gráfica se visualiza el porcentaje de los alumnos en los resultados de la aplicación del preprueba y postprueba A de comprensión lectora.



Gráfica No. 12 Comparación en porcentajes de alumnos en la aplicación preprueba y postprueba A

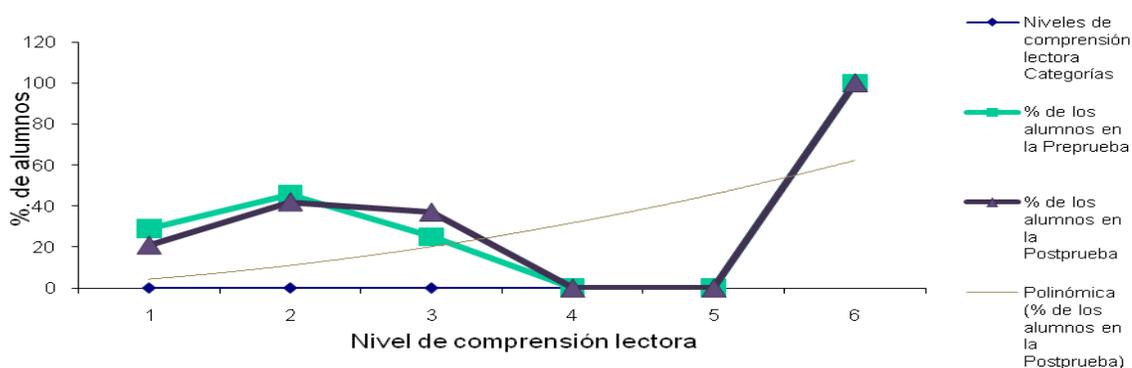
En la siguiente tabla se muestra la comparación en porcentajes de alumnos de acuerdo al nivel de comprensión lectora en la preprueba B y postprueba B.

Niveles de comprensión lectora (Categorías)	% de los alumnos en la Preprueba	% de los alumnos en la Postprueba
Muy bajo	29	21
Bajo	46	42
Normal o Media	25	37
Alta	0	0
Muy alta	0	0
	100	100

Tabla No.14 Comparación en porcentajes de alumnos en la aplicación de preprueba y postprueba B

Se puede visualizar que los resultados, en la preprueba el 29.1% de los alumnos resultaron con un nivel de comprensión lectora muy bajo, en la postprueba el 21% de los alumnos resultaron con un nivel de comprensión muy bajo, por lo que disminuyó 8.1%; en la preprueba el 45% de los alumnos resultaron con un nivel de comprensión lectora bajo, en la postprueba el 42% alumnos resultaron con un nivel de comprensión bajo, por lo que disminuyó el 3%; en la preprueba el 25% de los alumnos resultaron con un nivel de comprensión lectora media y en la postprueba 37% de los alumnos resultaron con un nivel de comprensión lectora media, por lo que aumentó 12%.

En la siguiente gráfica se visualiza el porcentaje de los alumnos en los resultados de la aplicación del preprueba y postprueba A de comprensión lectora.



Gráfica No. 12 Comparación en porcentajes de alumnos en la aplicación preprueba y postprueba B

Las tablas y las gráficas muestran que al parecer existe una diferencia en cuanto a los resultados obtenidos en ambas postpruebas entre el grupo experimental y el grupo de control, lo cual se deduce que esa diferencia se atribuye al tratamiento experimental: implementación de las estrategias de análisis de textos.

Para determinar que ambos grupos difieren de manera significativa con relación a los las medias obtenidas de los resultados de las postpruebas, se aplicó la prueba estadística “t” calculando los grados de libertad y utilizando las siguientes fórmulas: (Hernández: 2001)

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S^2_1}{N_1} + \frac{S^2_2}{N_2}}}$$

Donde:

t= Diferencia entre dos grupos

\bar{X}_1 = Media del grupo experimental

\bar{X}_2 = Media del grupo de control

S^2_1 = Desviación estándar del grupo experimental

S^2_2 = Desviación estándar del grupo de control

N_1 = Tamaño del grupo experimental

N_2 = Tamaño del grupo de control

El grado de libertad se calcula así: $gl = (N_1 + N_2) - 2$

Entonces aplicando la fórmula y considerando los resultados en la postprueba A de ambos grupos: control y experimental, se obtiene que $t = 5.90$ y el grado de libertad es 46, en la postprueba B se obtiene que $t = 7$ y tiene el mismo grado de libertad, por lo que al buscar en la tabla de distribución “t” de student para saber si es aceptada la hipótesis (apéndice 5, tabla 2 Hernández:2001) resulta que ambos valores en un nivel de confianza .05 resulta que son mayores a los valores establecidas en la tabla mencionada quedando $5.90 > 1.6794$; $7 > 1.6794$; por lo cual se considera la aceptación de la hipótesis, ya que efectivamente las estrategias de análisis de textos favorecen la

comprensión lectora y es notable al obtener una diferencia significativa en los resultados de las postpruebas aplicadas.

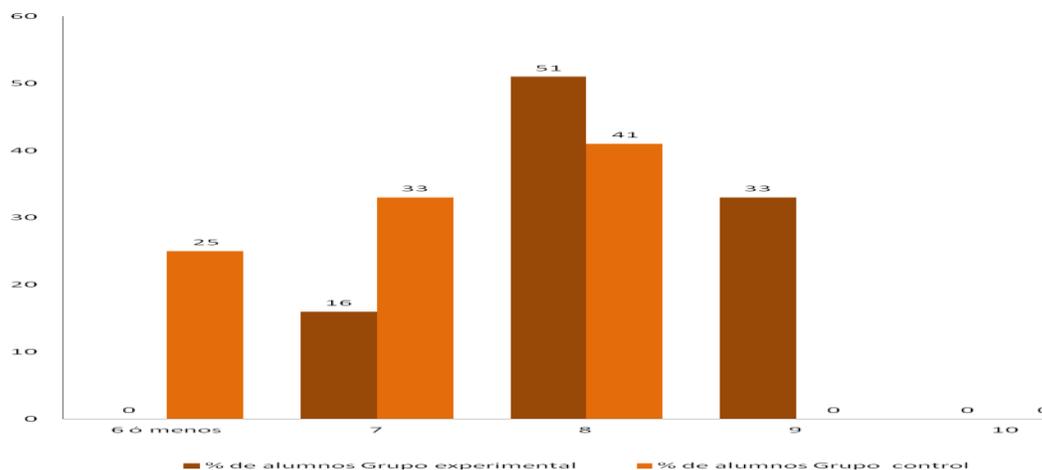
e) Comparación del aprovechamiento escolar de los grupos experimental y de control

En la siguiente tabla se muestra las calificaciones obtenidas en la Asignatura Expresión Oral y Escrita, Unidad II, y el porcentaje de alumnos de los grupos: experimental y control.

Calificaciones obtenidas	% de alumnos del Grupo experimental	% de alumnos del Grupo control
6 ó menos	0	25
7	16	33
8	51	41
9	33	0
10	0	0
	100	100

Tabla No.18. Comparación de calificaciones de la segunda unidad de Expresión Oral y Escrita I

Y en la gráfica No. 17 se visualiza las diferencias que existieron en ambos grupos, como resultado del tratamiento experimental, en el grupo experimental, las calificaciones fueron de 7 a 9 y en el caso del grupo de control se registraron calificaciones de 6 o menos hasta 8.



Gráfica No.17 Comparación de calificaciones de la II unidad de Expresión Oral y Escrita I

CONCLUSIONES

Los cognoscitivistas conceptualizan que la educación debe contribuir a desarrollar procesos cognoscitivos en los alumnos, y que es necesario implementar estrategias para conseguir que los estudiantes desarrollen habilidades que les permita autorregular el aprendizaje y el pensamiento; pero sobre todo que ese aprendizaje les permita construir nuevos conocimientos y por ende habilidades trascendentales para la vida del estudiante, como lo abordan los constructivistas, por lo cual una de las formas, es a través de la enseñanza de las estrategias de análisis de textos para la comprensión de la lectura, coadyuvando al alumno a aprender a comprender lo que lee.

Leer está asociado con la comprensión y se aprende más fácil la información lo que se comprende, por ello la lectura se considera como el medio que permite adquirir conocimientos, sea cual fuere el área de formación profesional, y por ello el aprendizaje de la misma sigue siendo uno de los aspectos de preocupación para el sistema educativo.

En la Universidad Tecnológica de Campeche, en la carrera de Mantenimiento Industrial, se realizó una investigación para determinar de qué manera las estrategias de análisis de textos favorece la comprensión lectora, la cual se llevó a cabo mediante un diseño cuasiexperimental en donde se trabajó con un grupo experimental y uno de control, en ambos se aplicó preprueba y postprueba, para valorar el efecto de las estrategias de análisis en el nivel de comprensión lectora, se otorgó un tratamiento al grupo experimental que consistió en la enseñanza aprendizaje de estrategias de análisis de textos, específicamente en la Asignatura Expresión Oral y Escrita I y a pesar de que la muestra fue pequeña, al momento de comparar las diferencias de ambos grupos se obtiene que la diferencia en la postprueba A, $t=5.90$ cuyo valor es mayor a 1.6794 ; y en la postprueba B, $t=7$ que es mayor a 1.6794 valores establecidos en la tabla de distribución "t" student (Hernández: 2001) a un nivel de significancia del .05 (95% a favor y 5% de riesgo de cometer un error) por lo cual se acepta la hipótesis estableciendo que efectivamente las estrategias de análisis de textos favorecen la comprensión lectora.

Por lo tanto, para que el alumno logre una comprensión lectora es imprescindible que emplee las estrategias de análisis y de esta forma logre desarrollar las habilidades precisas para comprender lo que lee y así enriquecer su lenguaje verbal, no verbal y escrita.

Aunado a los resultados y al modelo educativo basado en las competencias profesionales establecido en el subsistema de Universidades Tecnológicas, se percibe la necesidad de instituir un modelo pedagógico en el aprendizaje de las estrategias para el análisis de textos porque les permite identificar los patrones de organización del texto, a reconocer y tomar en cuenta algunos elementos que afectan el proceso de análisis, inherentes al lector, al contenido y al proceso de la lectura, y de esta manera aplicar los conocimientos obtenidos, en la elaboración de escritos y presentaciones orales, que es parte medular en la asignatura de Expresión Oral y Escrita I, y a su vez aplicarlo en otras asignaturas que forman parte del plan de estudios de la Carrera en Mantenimiento Industrial.

Es importante señalar, para tener mayor fundamentación al implementar el modelo pedagógico basado en la enseñanza de las estrategias de análisis de textos, hay que considerar una muestra representativa de los alumnos de la carrera para tener una mayor exactitud al hacer las comparaciones de los grupos en estudio y la correlación de las variables estrategias de análisis de textos y comprensión lectora y por otra reconocer a los estudiantes que tienen distinta manera de aprender, pensar, procesar y emplear la información, y la cual está en función de la utilidad que represente la lectura, en el contexto en que se va a desenvolver.

Pero si realmente se desea coadyuvar en la construcción del conocimiento es necesario enseñar la forma de analizar los contenidos de un texto, ya que la verdadera efectividad de la lectura se mide con la comprensión qué es el resultado de una lectura detallada. Por consiguiente sigue estando en manos del sistema educativo implementar estrategias, que permitan desarrollar las habilidades que satisfagan las necesidades del estudiante y la sociedad.

ANEXOS

Anexo No. 1 Aplicación del test cloze

N.º 146

CLT-Cloze Test

Apellidos Nombre Sexo (V ó M)
 Edad: Años Meses Fecha de examen
 Centro escolar Curso o nivel Localidad
 Prueba aplicada A ... B (rodear lo que proceda).

La tarea consiste en completar unos párrafos a los que les falta alguna palabra. Tiene que averiguar qué palabra falta y escribirla sobre la línea de puntos.

ESCRIBA UNA SOLA PALABRA EN CADA ESPACIO VACIO

Ejemplo 1. Aprender a leer

Aprender a leer bien difícil y es una que dura toda la

Ejemplo 2. Viajar en moto

Me gusta viajar en moto, pero resulta muy incómodo llevar el casco cuando hace calor. Es obligatorio llevarlo casi todos los países.

ESPERE. NO PASE LA HOJA HASTA QUE SE LE INDIQUE

VALORACION

	Prueba A		Prueba B	
	P. E.	P. A.	P. E.	P. A.
Texto 1
Texto 2
Texto 3
Texto 4
P. D.
P. T.

OBSERVACIONES



Anexo No. 3 Secuencia didáctica

DIRECCIÓN DE MANTENIMIENTO INDUSTRIAL

CUATRIMESTRE Y GRUPO: PRIMERO "E"

PERIODO: SEP-DIC. 2009

ASIGNATURA:	EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA I
CUATRIMESTRE:	PRIMERO
HORAS TEORICAS:	10
HORAS PRACTICAS:	25
OBJETIVO GENERAL:	Mejorar sus habilidades de expresión mediante el reconocimiento de los múltiples recursos que existen para ello.

Revisión y Validación

Elaborada por: Aide May Bautista	Nombre: Roberto Maldonado García
Fecha de entrega: 11 septiembre 2009	Cargo: Director de carrera
Firma:	Firma de validación:

UNIDAD DE APRENDIZAJE 2

Nombre de la Unidad: II. Razonamiento verbal

Tema 2.1: Habilidades del pensamiento

Tema 2.2: Clasificación de las proposiciones

Tema 2.3: Argumentos lógicos y convincentes

Objetivo específico de la unidad:

El alumno elaborará razonamientos sólidos aplicados a la solución de problemáticas específicas de la organización a partir de las proposiciones universales, positivas, negativas, falsas y verdaderas y de los argumentos lógicos y convincentes

Tarea integradora de la unidad:

Elaboración de un ensayo

Duración total: 46 Horas.

(30 horas para la aplicación del tratamiento experimental).

ETAPA	SABERES / SABERES HACER	HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS	APLICACIÓN	TIEMPO ESTIMADO	MATERIAL DIDÁCTICO	PROCESO DE EVALUACIÓN
APERTURA	Establecimiento de metodología de trabajo	Exposición	<p>Profesor: explica, objetivos y el contenido temático de la unidad. Establece acuerdo con los alumnos los criterios de evaluación.</p> <p>Alumno: realiza preguntas de acuerdo a lo planteado y participa estableciendo criterios de evaluación.</p>	30 min	<p>Presentación en ppt</p> <p>Laptop, cañon</p>	
	<p>HABILIDADES DEL PENSAMIENTO</p> <p>Proceso de pensamiento para la generación de ideas.</p> <p>Procesos de pensamiento: observación, clasificación, discriminación, semejanzas, diferencias.</p> <p>Estrategias para analizar un texto (observación, comparación y relación, la clasificación simple, descripción del cambio, ordenamiento y transformación, clasificación jerárquica, análisis y síntesis y</p>	<p>Lluvia de ideas, exposición</p> <p>Exposición, Ejercicios prácticos lecturas comentadas.</p>	<p>Profesor: solicita a los alumnos que participen dando una idea de que es el pensamiento.</p> <p>Alumno: participa aportando ideas al concepto determinado.</p> <p>Profesor: menciona ejemplos para reforzar las ideas generadas.</p> <p>Profesor: explica las estrategias para analizar el texto y presenta ejemplos.</p> <p>Alumno: participa preguntando sobre las estrategias a emplear para analizar el texto y en conjunto con el profesor resuelve los ejemplos.</p>	<p>2 hrs</p> <p>16 hrs.</p>	<p>Presentación en ppt</p> <p>copias de ejercicios y lecturas</p>	<p>Instrumento: Lista de cotejo</p> <p>Tipo de evidencia: Producto</p> <p>Evidencia: Ensayo/portafolio de evidencias</p>

	evaluación)		<p>Profesor: solicita la elaboración de ejercicios correspondientes a cada estrategia y despeja las dudas.</p> <p>Alumno: elabora los ejercicios presentados, haciendo preguntas.</p> <p>Profesor y alumno: revisa los ejercicios elaborados.</p>			
	<p>CLASIFICACIÓN DE LAS PROPOSICIONES.</p> <p>Relaciones lógicas que guardan las proposiciones.</p> <p>Clasificación de las proposiciones: Proposiciones universales y particulares, positivas y negativas, falsas y verdaderas; relaciones entre los conceptos de proposiciones: intersección, inclusión y exclusión; relación, coherencia, contradicción e implicación.</p>	<p>Exposición Demostración Ejercicio práctico</p>	<p>Profesor: el profesor explica las relaciones lógicas que guardan las proposiciones y la clasificación.</p> <p>Alumno: Previamente consultado el tema realiza comentarios.</p> <p>Profesor: realiza ejercicio para reforzar la teoría.</p> <p>Alumno: Realiza ejercicios</p>	8 horas	<p>Presentación en ppt</p> <p>Laptop, cañón</p> <p>Fotocopias Lápices</p>	<p>Instrumento:</p> <p>Tipo de evidencia:</p> <p>Evidencia: Ejercicio práctico</p>
	<p>ARGUMENTOS LÓGICOS Y CONVINCENTES</p> <p>Tipos y elementos de los argumentos lógicos y convincentes.</p> <p>Argumentos por su forma e intención</p>	<p>Exposición Demostración Ejercicio práctico</p>	<p>Profesor: explica los tipos y elementos de los argumentos lógicos y convincentes.</p> <p>Alumno: Previamente consultado el tema realiza comentarios.</p> <p>Profesor: realiza ejercicio para reforzar la teoría.</p> <p>Alumno: Realiza ejercicios</p>	6 hrs	<p>Presentación en ppt</p> <p>copias de ejercicios y lecturas</p> <p>Hojas blancas o en libreta Lápices Lapiceros</p>	
	<p>Estrategias para analizar un texto (la decodificación, la inferencia,</p>	<p>Lluvia de ideas, exposición y ejercicios</p>	<p>Profesor: explica las estrategias para analizar el texto y</p>	14 hrs.		

	razonamiento deductivo inductivo)	e prácticos lecturas comentadas.	<p>presenta ejemplos.</p> <p>Alumno: participa preguntando sobre las estrategias a emplear para analizar el texto y en conjunto con el profesor resuelve los ejemplos.</p> <p>Profesor: solicita la elaboración de ejercicios correspondientes a cada estrategia y despeja las dudas.</p> <p>Alumno: elabora los ejercicios presentados, haciendo preguntas.</p> <p>Profesor y alumno: revisa los ejercicios elaborados.</p>			
CIERRE			<p>Profesor: revisa integración de portafolios de evidencias de los ejercicios realizados.</p> <p>Alumno: realiza una autoevaluación.</p>	30 minutos	Ejercicios elaborados	<p>Instrumento: Lista de cotejo</p> <p>Tipo de evidencia: Producto</p> <p>Evidencia: Ensayo</p>

Anexo No. 4 Aplicación de la estrategia de observación

Lectura.

Lee el escrito siguiente. Elabora una lista de preguntas basadas en el título para guiar la lectura y el análisis del texto.

Cuando los marcianos no hablan

¹Uno de los desafíos más grandes para los hombres es interpretar correctamente y apoyar a una mujer cuando habla de sus sentimientos. El mayor desafío para las mujeres es interpretar correctamente y apoyar a un hombre cuando no habla. El silencio resulta muy fácilmente malinterpretado por las mujeres [...]

²Hombres y mujeres piensan y procesan información en forma muy diferente. Las mujeres piensan en voz alta compartiendo su proceso de descubrimiento interior con un oyente interesado. Aún hoy, una mujer a menudo descubre que quiere decir a través del simple proceso verbal. Este proceso de dejar simplemente que los pensamientos fluyan en libertad y expresarlos en voz alta, la ayuda a sacar provecho de su intuición. Este proceso es perfectamente normal y a veces especialmente necesario.

³Pero los hombres procesan la información en forma muy diferente. Antes de hablar o responder, “meditan” o piensan en lo que escucharon o experimentaron. Interna y silenciosamente imaginan la respuesta más correcta y útil. Primero la formulan en su interior y luego la expresan. Este proceso podría tomar minutos u horas. Y para confundir aún más a las mujeres, si no tienen suficiente información para procesar una respuesta, puede llegar a no responder.

⁴Las mujeres necesitan entender que cuando él está en silencio, está diciendo: “Todavía no sé que decir, pero estoy pensando en ello”. En lugar de eso ellas escuchan: “No te estoy respondiendo porque tú no me importas y yo voy a ignorarte. Lo que me has dicho no es importante y por lo tanto no responderé.

John Gray. Los hombres son de Marte, las mujeres son de Venus.
México: océano, 1995.

Ejercicio

a) Enumera las variables y las características que se mencionan en el texto.

Variable: Género	Características

b) Comenta con tu compañero tu perspectiva sobre las opiniones expresadas en el texto.

Anexo No. 5 Aplicación de la estrategia de comparación y relación

Lectura

Las ventanas de las casas de Mónica y de Cecilia

¹Mónica y Cecilia son hermanas y viven en diferentes áreas del país. La casa de Mónica está ubicada en una ciudad pequeña y se distingue por sus viñedos y terreno montañoso. Por otro lado, Cecilia vive muy contenta en la costa.

²Los marcos de las ventanas de las casas de Mónica y Cecilia son de hierro. Los marcos de las ventanas de la casa de Cecilia, ubicada cerca de la playa, están oxidadas debido al efecto de la brisa marina, mientras que los de la casa de Mónica, ubicada en la montaña, no muestran corrosión alguna. Cada día Cecilia siente más la necesidad de instalar marcos de aluminio en su casa, pero el precio la detiene, pues el precio entregado por el arquitecto le parece muy alto pues a ella ha decidido que no está dispuesta a hacer esta inversión. Sin embargo, Mónica opina que es necesario invertir en la instalación de marcos nuevos para una posible venta futura de la casa y considera que el presupuesto está dentro de los precios del mercado actual.

Ejercicio

Completa los cuadros que se presentan a continuación. Antes de llenarlos, examínalos para identificar lo que se desea lograr. Para completar el cuadro tenemos que observar el escrito con respecto a las casas de Mónica y Cecilia, y las actitudes de Mónica y Cecilia para seleccionar las variables e identificar las características correspondientes.

Elabora los diagramas de comparación requeridos para visualizar la organización de las ideas. Toma en cuenta todas las semejanzas y diferencias que identifiques.

Características de las casas		
Variable	Características de la casa de Mónica	Características de la casa de Cecilia
Características de la información relacionada con la inversión en la ventana		
Variable	Características de las actitudes expresadas por Mónica	Características de las actitudes expresadas por Cecilia

Anexo No. 6 Aplicación de la estrategia de clasificación

Lectura

La cuenca del pacífico

La cuenca del Pacífico cuenta con los más vastos recursos naturales del mundo, tanto marinos como terrestres, al punto de ser considerada, aún en nuestros días de febril industrialización, casi inagotable. Posee enormes cantidades de peces, mamíferos, crustáceos, moluscos y especies inferiores. El noroeste de la cuenca es notable por el salmón en los ríos Skeena, Fraser y Columbia; en los mares de Japón y Okhotsk abundan el arenque, el bacalao, el atún, el bonito, el cangrejo, la langosta y el camarón; las aguas cercanas a Suramérica son también muy ricas en fauna marina. Por otra parte, los recursos minerales de la cuenca son de tal magnitud que se consideran prácticamente inagotables. Abunda la sal, el magnesio y el bromuro, y en el subsuelo de las placas continentales se encuentra el petróleo, gas natural y nódulos minerales en gran cantidad.

Elsa Torres Garza y Rafaela Moreno et.al
La cuenca del Pacífico
Los mares nos unen: México y la cuenca del Pacífico.
México: Todo Color, 1989

Anexo No. 7 Aplicación de la estrategia para describir y representar cambios

Lectura

La cerámica de Puebla

La fabricación de la cerámica de Puebla era bastante sencilla. Los barros que se empleaban provenían de las cercanías de la ciudad de Puebla; el blanco de San Bartolo, y el rojo y el negro, de los cerros de Loreto y Guadalupe. Mezclados en partes iguales, era batida la amalgama por los pisadores, después de haberse eliminado las asperezas causadas por basuras y cuerpos extraños. Se exponía al sol, y después se depositaba en un lugar húmedo durante cinco o seis meses, tiempo durante el cual adquiría el barro la necesaria plasticidad para su manipulación. Entonces se moldeaban los objetos ya fuera a mano o por medio de un torno, y después de secarse completamente en lugares abrigados, se sometían al fuego del primer horno, llamada “jaguete”, operación que generalmente precedida por una pequeña ceremonia: reunía al maestro del alfar, enfrente de la boca del horno, a todos sus oficiales, aprendices y operarios; permanecían todos descubiertos todos por un tiempo, en religioso silencio, y después, el maestro pronunciaba con toda solemnidad las palabras: “¡alabado sea por siempre el Santísimo Sacramento!”, y daba fuego al horno. Esta ceremonia se repetía al abrirse el horno para sacarse las piezas ya cocidas. Los hornos para esta primera cochura eran generalmente cuadrados y de pequeñas dimensiones: se usaba leña común y duraba la cocción de seis a siete horas.

Manuel Romero De Terreros y Vinet
“La cerámica de Puebla”. Las artes industriales en la nueva España.
México: Fomento Cultural, 1982

Ejercicio

a) Analiza tanto los cambios como las secuencias que se presentan en el texto y establece conclusiones al respecto.

b) Elabora los esquemas de cambio y clasificación simple que correspondan e identifica en cada caso el tipo de esquema de organización.

Esquema

Tipo de esquema

c) ¿Por qué crees que la fabricación de la cerámica se considera un ritual?

Anexo No. 8 Aplicación de la estrategia de ordenamiento y transformación

Lectura

¹La ostra, con su aspecto blando y cuerpo resbaladizo, no es muy agradable a la vista; sin embargo, produce una de las cosas más hermosas de la naturaleza: las perlas. Vale la pena conocer cómo se forman las perlas, ya que éste es un proceso realmente interesante y raro.

²Cuando la ostra-que ha nacido de un huevecillo-es todavía muy pequeña, flota en la superficie del agua sin concha de ninguna clase, semejando un pedacito de gelatina. Cuando la ostra empieza a formar su concha, se va haciendo más pesada para flotar y se sumerge hasta el fondo del mar. Más tarde se adhiere a una roca o a otro cuerpo cualquiera. Entonces abre sus valvas por donde penetra el agua del mar, la cual arrastra objetos pequeñísimos que le sirven a la ostra para alimentarse, crecer y engordar.

³En ocasiones, juntos con esos objetos diminutos vienen cuerpos extraños que se depositan entre la concha y el cuerpo de la ostra. Algunas veces ésta no puede arrojarlos hacia el exterior, por lo que permanecen ahí, causándole grandes molestias. Es entonces cuando empieza a producir un fluido que se desprende de su cuerpo y cubre el objeto extraño endureciéndose alrededor de él como este fluido emana sin cesar, se van formando capas superpuestas y, de este modo, la cubierta del cuerpo extraño va creciendo lentamente hasta convertirse en una hermosa perla.

Ejercicio

Elabora un diagrama de flujo que represente la transformación que da origen a las perlas. Indica, además los agentes de cambio y los estados intermedios de la ostra y la perla durante el proceso de formación de la perla.

Estados en el desarrollo de la ostra y de la perla

Agentes de cambio

Anexo No. 9 Aplicación de la estrategia de clasificación jerárquica

Lectura

Géneros o modalidades del periodismo televisado

¹El periodismo televisado comprende tanto la transformación de las noticias – en un espacio periódico o en avances especiales fuera de hora-, el comentario a modo de editorial, las revistas de prensa o programas de panel, los “magazines” de actualidades o “revistas de noticias” y, por supuesto, las transmisiones directas de acontecimientos políticos que entran en la categoría de noticias.

²Es decir, que en periodismo televisado hay géneros que pertenecen a lo que llamaríamos periodismo informativo, y otros que entran en la categoría de periodismo interpretativo, o de análisis. Así, los noticieros y “avances” pertenecen los programas de panel y las “revistas de noticias”.

³En una edición cualquiera de un noticiero de televisión, que sin duda entra en la categoría de periodismo informativo, a no ser que contenga un espacio de comentarios o un editorial final, hay dos modalidades o subgéneros de información: la noticia simple (es decir, la que ordinariamente se ve frente a la cámara, con o sin ilustración gráfica), y el reportaje. En la primera, el locutor resume el hecho y sus protagonistas, pudiendo añadir algunos datos previos, mientras que en la segunda, sin necesidad de emitir una opinión sobre el hecho en cuestión, aporta más datos, sobre todo gráficos, acerca de que el hecho es noticia, y permite al receptor la entrada en contacto con el hecho y sus protagonistas principales. Dentro del reportaje, como veremos más adelante, hay otras modalidades, como el reportaje habitual o de actualidad, el reportaje de análisis, la biografía o semblanza, la entrevista y la encuesta.

⁴Como es obvio, cada una de las modalidades del periodismo televisado tiene su formato externo y hasta su estilo normal debe poseer un ritmo acomodado a la urgencia y novedad de las noticias transmitidas; el programa de análisis o interpretativo, como ocurre con la “revista” o el “panel”, debe ser más lento, de modo

Anexo No. 10 Aplicación de la estrategia de análisis y síntesis

Lectura

Migrantes

¹En los comienzos de los 80, Radio Educación, una estación de difusión cultural de la Ciudad de México patrocinada por la SEP, emitía por la mañana un programa llamado Frontera Norte. Su titular, Jorge Bustamante, fundador de El colegio de la Frontera Norte, ofrecía al auditorio una mirada hasta entonces inédita sobre la realidad de un área que con el tiempo habría de cobrar una importancia incuestionable.

²En su espacio radial, Bustamante reflexionaba, entre otros tópicos, sobre el tema de los migrantes y también narraba sus experiencias en el trabajo de campo como investigador haciéndose pasar como uno de ellos en EU. Los riesgos, los atropellos, las esperanzas, la explotación y la ocasional éxito de estos hombres y mujeres fueron expuestos por el investigador en múltiples ocasiones. Esas experiencias también las publicó en diversos libros y trabajos. Recuerdo un relato que leí en una de sus investigaciones. Bustamante señala cómo, unido a varios migrantes que esperaban ser “enganchados” por un contratista, pudo vivir en carne propia los abusos de que son objeto por parte de algunos empleadores.

³Aprovechando que el grupo de mexicanos eran numeroso, el contratista les fue ofreciendo trabajo al tiempo que iba rebajando su oferta salarial pretextando que eran muchos los que iban a ser “enganchados”. Al final de esa malévola manipulación, sólo quedaron unos pocos dispuestos a trabajar por una paga que se redujo casi a la mitad de la propuesta inicial. Bustamante estaba entre los elegidos. Como si no hubiera sido suficiente el verse obligados a aceptar un salario notoriamente inferior, el empleador todavía exigió a los migrantes que le mostraran sus manos. Bustamante no pasó esa última prueba de fuego y fue rechazado con un lapidario “tu no”, luego de que se le insinuara que carecía de experiencia debido a que sus manos no estaban marcadas por la rudeza del trabajo de campo.

⁴En los años previos a que se empezara a difundir el programa de Radio Frontera Norte, era inusual denominar que los mexicanos que se iban a trabajar a EU en términos de migrantes. Mucho menos se les identificaba como indocumentados o ilegales. Eran “braceros”, por el trabajo manual que desarrollaban en el campo, o “mojados”, porque para aventurarse al vecino país en ocasiones tenían que cruzar las aguas del Río Bravo.

⁵Hace escasas dos décadas, el tema migrantes mexicanos sólo ocasionalmente atraía la atención de la prensa y los medios de comunicación. La migración de connacionales hacia EU era un objeto de interés de académicos e investigadores. Me atrevo a afirmar que hasta la percepción de las autoridades y la opinión pública sobre éste fenómeno tenía una cierta connotación negativa en la medida en que, para muchos ciudadanos, “el mojado”, era una persona que se iba a “al otro lado”

⁶Porque fracasaba y no lograba hacerla en México. Ya no se diga de los mexicanos que decían quedarse en EU para convertirse en residentes. Llamados despectivamente “pochos”, por aquello de la mezcla idiomática, que hacían del español y del inglés, estos grupos de origen mexicano eran considerados en el imaginario popular una suerte de renegados y traidores de su país.

⁷Aún no surgía el fenómeno chicano ni los conceptos de “La Raza, latinos o mexicanos-americanos, visiones originadas desde EU que han reivindicado desde un principio la cultura y las raíces históricas de los migrantes. Lo más cercano al propósito de rescatar el orgullo de este grupo y sus aportes culturales y sociales fue el fenómeno de los “pachucos” en los 40 y 50. Pienso que si el ciudadano medio de entonces consideraba “los mojados” como un sector de la población que no merecía mayor atención, y nuestras autoridades apreciaban a la cuestión migratoria como un asunto de importancia secundaria, en el cual el tema de los derechos humanos eran prácticamente inexistente, estas percepciones y visiones han cambiado de manera radical en los últimos 50 años. Hoy es pan de todos los días leer en las primeras planas de los periódicos sobre los migrantes que intentan cruzar la frontera. De manera muy particular, además, el tratamiento del fenómeno migratorio ha dejado de circunscribirse a abordar asuntos relacionados únicamente con nuestros

connacionales para cubrir de forma creciente la problemática de personas de origen centroamericano y de América del Sur.

⁷Las percepciones en torno a la migración también se han modificado. Los “pochos” hoy son nuestros paisanos. Los “mojados”, ahora son considerados migrantes indocumentados. Y si antes la actividad económica de quienes se iban de braceros a EU tenía un peso marginal en la economía nacional, hoy las remesas que aportan los trabajadores migratorios representan la segunda fuente de divisas en el país, estimándose que en el 2005, pueden alcanzar los 18 mil millones de dólares.

⁸Un aspecto que no se ha modificado en la proporción que lo han hecho las percepciones y apreciaciones en torno a los migrantes y sus aportes a la economía nacional, es la visión que prevalece en EU en torno a los orígenes de los flujos migratorios. Las autoridades estadounidenses mantienen la postura de considerar el fenómeno como una problemática que se genera afuera de sus fronteras, siendo nuestro país el responsable fundamental de ella al ser el espacio donde se genera la oferta. Por el contrario para México el flujo migratorio debe ser asumido como una problemática de responsabilidad compartida, en la medida en que su desarrollo y persistencia responden a la interacción de las fuerzas del mercado de la oferta y la demanda.

⁹Aunque es innegable que aquí se genera la oferta de migrantes por causas tan variadas como la escasez del empleo, la crisis del campo, el crecimiento demográfico o los bajos salarios, también es una realidad incuestionable que los flujos migratorios se mantienen y extienden porque la demanda de las fuerza de trabajo en los mas diversos sectores de la economía estadounidense se mantiene. La corresponsabilidad entre México y EU en el tratamiento y búsqueda de soluciones sobre el tema migratorio es una perspectiva que también debe proyectarse en el abordaje de esta problemática en nuestro país mediante la sinergia entre los sectores privado, social y educativo.

Lucrecia Lozano
“Migrantes” El Norte
21 de mayo 2005

Anexo No. 11 Análisis del significado explícito del texto en la elaboración de ensayos

Lectura

Perplejidades éticas del siglo XX

¹A lo largo del siglo XX se han enfrentado dos tipos de reflexiones éticas, que podríamos llamar respectivamente “ética de la perspectiva restringida” y ética de la perspectiva universal”. La primera de esas perspectivas parte de la base de que efectivamente no hay moral sino morales, las cuales dependen del grupo humano al que se pertenece; la segunda perspectiva opina que hay un hecho moral único tras la diversidad de morales efectivas (es decir, que existe no tanto una moralidad universal como unas universidades morales, semejantes a las universales lingüística que subyacen a todas lenguas) y que ese único hecho moral se funda en la común pertenencia a la humanidad. En una palabra, la primera perspectiva estudia los diversos razonamientos morales según la comprensión propiciada por su contexto y solamente desde ella, mientras la segunda considera que existe una razón moral que puede ser percibida y justificada en cualquier contexto dado, pero aún más: que debe percibirse y justificarse en cualquier contexto moral. Por supuesto, tanto una como otra perspectiva no son inventos de nuestro siglo sino que prolongan reflexiones tradicionales de signo divergente que se debaten desde hace mucho tiempo.

²La perspectiva ética que denomino restringida asigna eficacia moral a la pertenencia a tal o cual grupo humano. Dichos grupos se caracterizan por compartir determinadas condiciones étnicas, sociales o incluso biológicas, determinadas ideologías o determinadas creencias.

³Algunos de esos grupos son excluyentes, es decir, se definen como cerrados y por oposición tajante a quienes no pertenecen a ellos. Por ejemplo, la moral racista, la moral nacionalista- “con la patria o con razón o sin ella”-, la moral de cierto feminismo radical (que los varones no pueden asumir por su propia estructura

psicológica varonil), la moral de clase (tal como la expone León Trotski en “Su moral y la nuestra”), la moral según la versión heavy del comunitarismo (las pautas y juicios morales sólo tienen sentido pleno dentro de una determinada comunidad), la moral religiosa de la gracia (los infieles sólo pueden ser aparentemente morales pues le falta lo fundamental, la fe “ las virtudes de los paganos son vicios magníficos” según S. Agustín, etc...) Otros grupos, en cambio, son tendencialmente inclusivos, es decir que ofrecen una posibilidad de acogida a quienes no pertenecen a ellos para que lleguen a merecer compartir sus valores: así se constituyen la moral existencialista de la situación y autenticidad, la moral del esteticismo vitalista, la actitud antitotalitaria, el ecologismo razonable, etc. Digamos que en estos grupos inclusivos de la perspectiva ética restringida a los trámites de afiliación no son imposibles o están bloqueados, como resultan estarlo en los grupos excluyentes.

⁴La perspectiva ética universalista considera que la ética consiste en un reconocimiento de la humanidad ajena desde la humanidad propia y que lo específicamente moral es colocar ese reconocimiento por encima de cualquier otro concepto diferenciador, como la raza, el sexo, la posición social, las ideologías, las religiones, la nacionalidad, etc. Según este punto de vista, la ética ha de buscar lo que los humanos tenemos en común, no lo que nos diferencia y singulariza. Desde luego al respecto a la diferencia es también parte de esta moral, pero en cuanto a reconocimiento de que todos somos diferentes y por tanto nuestras peculiaridades irreductibles forman parte de lo que cimienta nuestra común condición. Tener diferencias es lo que nos hace parecidos... hay un derecho moral a la diferencia, pero no una diferencia de derechos morales.

⁵La ética universalista no es universal porque se empeña en imponer su criterio al universo entero en cuanto norma externa general, sino porque actúa como regla privada del sujeto moral consistente en el compromiso de tratar a todos los humanos de acuerdo con el mismo baremo de dignidad. Es decir, es universal aquella moral que en sus pautas de trato al prójimo ni quiere ni puede hacer excepciones. Al contrario: obtiene su fuerza regulativa de ausencias de excepciones.

⁶La ética universalista se ha construido a lo largo de nuestro siglo en la busca de valores compartidos sin exclusiones ni más requisitos que la pertenencia a la

especie humana: el rechazo de la guerra como medio de resolver las disputas internacionales, la aspiración a instituciones políticas de alcance mundial, el reconocimiento y defensa de los derechos humanos (es decir, de todo hombre como sujeto de un mínimo común denominador de demandas razonables a los demás hombres), la ética comunicacional y dialógica de Habermas y Apel (apoyada en la universalidad del lenguaje, lo que formula el planteamiento universalista Kantiano), la búsqueda de un código moral común a las principales religiones (la propuesta de Hans Kung, aunque ésta excluye por lo visto a quienes no pertenecen a ninguna religión y quizá sería más propio situarla en el grupo inclusivo del apartado anterior), el humanitarismo sin fronteras de las Organizaciones No Gubernamentales, etcétera.

⁷La perspectiva ética universalista se sostiene siempre en la primacía moral del individuo sobre cualquiera de los grupos de afiliación de los que forma parte. Opta por la civilización (esfuerzo único de la humanidad por salir de las pautas meramente naturales) frente a las cultural, cada una de las cuales pretende ser idiosincrásica. La ética universal consiste en el reconocimiento de que la problemática humana nos hace a todos más semejantes de lo que las divergencias de nuestras culturas están dispuestas a reconocer. Por decirlo de otro modo: reconoce las pertenencias culturales pero como características solubles en la humanidad común cuando llega el caso de ponerlas a prueba, no como determinaciones insolubles que hacen a los humanos de un colectivo incomprensible e inasimilables para quienes no pertenecen a él.

Fernando Savater
"Perplejidades éticas del siglo XX"
Vuelta junio de 1997

Ejercicio

Reflexiona acerca de cómo deben aplicarse los criterios sobre la elaboración de un ensayo, en torno al texto “Perplejidades éticas del siglo XX”, que acabas de leer. Con otros miembros del grupo, considera las siguientes preguntas.

- a) ¿Cuál sería el título de tu ensayo?

- b) ¿Cuál es el propósito del autor?

- c) ¿Qué tipo de análisis escogerías como base para el ensayo?

- d) ¿Cuáles son los dos subtemas o variables de análisis por considerar?

- e) ¿Cuál sería una aseveración clave para el primer párrafo? ¿Cuáles serían las ideas de soporte?

- f) ¿Cuál sería una aseveración clave para el segundo párrafo? ¿Cuáles serían las ideas de soporte?

- g) Comenta con tu grupo estas ideas sobre la ética aplicándolas a los seres humanos de un contexto específico: la familia, la ciudad, el país y/o el mundo globalizado.

Anexo No. 12 Reflexión sobre el aprendizaje del nivel literal

Analiza las siguientes preguntas y reflexiona sobre los temas que se plantean.

¿De qué manera se relacionan las estrategias de análisis estudiadas con la lectura y con la elaboración de escritos que cumplan con los estándares de calidad estudiados hasta ahora?

Discute con el profesor los logros alcanzados, que se deben al contenido, sobre aquellos que obtuviste al hacer una lectura literal.

- Las estrategias analíticas desarrolladas.
- La aplicación de las estrategias a la lectura.
- La ejercitación de lecturas por etapas.
- La aplicación de los criterios de verificación de la coherencia del contenido, de la organización y de la consistencia interna.
- El contenido y estructura de un ensayo.

Anexo No. 13 Aplicación de las estrategias decodificación

Lectura

Los agujeros negros

Un catedrático de Cambridge, John Michell, escribió en 1783 un artículo en *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, en el que señalaba que una estrella que fuera suficientemente masiva y compacta tendría un campo gravitatorio tan intenso que la luz no podría escapar: la luz emitida desde la superficie de la estrella sería arrastrada de vuelta hacia el centro por la atracción gravitatoria de la estrella, antes de que pudiera llegar muy lejos. Michell sugirió que podría haber un gran número de estrellas de este tipo. A pesar de que no seríamos capaces de verlas porque su luz no nos alcanzaría, si notaríamos su atracción gravitatoria. Estos objetos son los que hoy día llamamos agujeros negros, ya que esto es precisamente lo que son: huecos negros en el espacio.

Stephen W. Hawking
Historia del tiempo: Del Big Bang a los agujeros negros
México: crítica, 1988

Anexo No. 14 Aplicación de las estrategias para hacer inferencias

Lectura

Crimen y castigo

¹Hacía en la calle un calor sofocante: la atmósfera era casi irrespirable. El rumor de la multitud, la vista de la cal, los andamios, los ladrillos, y ese olor tan particular conocido por los habitantes de San Petersburgo que no pueden alquilar una casa de campo en el verano, todo contribuía a aumentar la nerviosidad del joven. El insoportable olor de las tabernas y figones, numerosos en esa parte de la ciudad, y los borrachos que a cada paso se encontraban, aún siendo un día laborable, acabaron de dar al cuadro un repugnante colorido.

²Hubo un momento en que los finos rasgos del joven reflejaron amargo disgusto. Su figura era, en efecto, atrayente: de bellos ojos de un azul oscuro, cabello castaño, talla superior a la mediana, esbelto y bien proporcionado. De pronto pareció quedar sumido en una profunda abstracción, o más bien en una especie de letargo. Continuó avanzando sin reparar en lo que rodeaba, sin el menor deseo de ver nada, por otra parte.

³De vez en cuando, y sin darse cuenta, se le escapaban algunas palabras, según su costumbre, como acababa de reconocerlo. En aquel momento advirtió que sus ideas se embrollaban y confundían, apoderándose de él una gran debilidad: hacía dos días que casi no comían.

F. M. Dostoievsky
Crimen y castigo
México: Editores Mexicanos Unidos, 1984

Ejercicio

a) Decodifica el texto

b) ¿Por qué reflejó el joven “amargo disgusto”?

c) ¿Por qué el joven se quedó sumido en una profunda abstracción o en una especie de letargo?

d) Como parte de tu respuesta a las preguntas del inciso b y c, indica las ideas del texto que sustenten tus inferencias.

Anexo No. 17 Aplicación del análisis inferencial en la elaboración de ensayos

Lectura

Un puente para las Américas

¹América nunca será una, en el sentido geopolítico que el término ha adquirido en la Europa de nuestros días. La disparidad económica entre las dos Américas, su diversidad cultural y el peso acumulado de la historia (con su carga de agravios y desencuentros) vuelve casi imposible una unión formal que, no obstante algunos fugaces episodios panamericanistas, nadie ha buscado ni soñado siquiera. Pero no es necesario mantener una vinculación idéntica a la que comienza a ensayar Europa para tender entre ambas puentes comerciales, diplomáticos, políticos, culturales, que las mantengan unidas pese a las nuevas tormentas del siglo 21. Sería un complemento natural de la integración que se está dando en los hechos, debido a la presencia de 35 millones de “hispanos” a lo largo y ancho de Estados Unidos. Pero para atender esos puentes, las élites rectoras (políticas, intelectuales) de ambas Américas necesitan superar ciertas actitudes arraigadas.

²Del lado angloamericano, la enfermedad es múltiple: se llama la desatención, indiferencia, desdén, arrogancia. Se llama también ceguera entre los reclamos justos, como en el escandaloso caso de proteccionismo agrícola, que contradice de manera cínica y flagrante las ideas liberales de Estados Unidos propaga en el mundo. Ya ocurrió una vez, cuando a partir de 1898 el espíritu imperialista provocó la decepción y el despecho de los liberales de Iberoamérica que a lo largo del siglo 19 se habían rendido a la admiración ante el colosal progreso de la sociedad yanqui. Esa desilusión duró un siglo y fue el germen del futuro antiyanquismo todavía presente en la región. La correlación entre nuestra pobreza y su proteccionismo puede avivar peligrosamente esas mismas pasiones en el siglo 21. Por fortuna, en otros frentes como el migratorio, el 2004 ha comenzado con noticias extraordinarias: el gobierno de EU reconoce la presencia irreversible y creativa de “la otra América” en su propio territorio, y presentará antete el Congreso una ley de migración.

³Iberoamérica no pondera ni aprovecha el mundo de oportunidades que se abre gracias a esta vasta mutación histórica, porque sigue presa de su propia enfermedad al respecto: el resentimiento. Al margen de sus razones históricas, esa mala pasión adopta la forma de un odio algo menos incidioso y mortal que el teológico, pero igualmente nocivo y enceguedor, mas para el que lo alberga que para quién lo recibe: me refiero al odio ideológico, la manía Estados Unidos. En última instancia, alimentar ese odio se vuelve la peor de las dependencias: aquella que define al ser sólo por aquello a lo que se opone. El fruto natural de ese odio empobrecedor y auto lesivo es Cuba, país que -según el testimonio directo a Robert McNamara, a principios de los 90- Castro habría sacrificado durante la “Crisis de los misiles” si los soviéticos se lo hubieran permitido. ¿Patria o muerte? Patria y muerte.

⁴¿Qué hacer para superar las distancias? Una vía posible está a favor de trabajar al conocimiento mutuo, sobre todo del pasado, un ejemplo: estoy convencido de que la verdadera clave de la recíproca incompreensión y desconfianza –al menos en la gente de buena fe- está en fuerzas remotas provenientes del pasado anterior a la ilustración y la independencia (cuando la oposición a Europa nos acercó). Está, para decirlo en una línea, en los distintos e incluso opuestos proyectos históricos que animaron la fundación de las “dos Américas”. No es lo mismo buscar la incorporación política y espiritual de vastas poblaciones indígenas a través de un Estado centralizado y burocrático regido por la Corona Española, derivado de las doctrinas neoescolásticas de Francisco de Vitoria y Francisco Suárez, y dominado por la iglesia, que colonizar tierras baldías o semibaldías, aldeas y familias inspiradas por la noción del pacto social de Hobbes, el individualismo liberal de Locke, en un clima de tolerancia religiosa, con una obsesión por la educación popular y una inclinación hacia la asociación. Hasta la esclavitud de las vastas poblaciones negras tuvo un carácter disitnto an ambas “Américas”.

⁵Es preciso conocer ese pasado remoto y complejo para entender los equívocos que se han desprendido de esas dos historias, y superarlos. John H. Elliott trabaja estos temas con la mayor profundidad y Felipe Fernández- Armesto acaba de publicar una “Historia hemisférica de las Américas”. Un buen lugar para comenzar una útil y necesario reflexión comparada de nuestras historias sigue siendo el

célebre libro “Viajes por Europa, África y América 1845-1847” de Domingo Faustino Sarmiento.

⁶Conocer los pasados y los presentes. Conocerlos, antes de condenarlos. Los angloamericanos han avanzado un poco en este terreno (varias universidades tienen buenos departamentos de estudios latinoamericanos, y la prensa cubre mejor el tema de América Latina de lo que lo hacía dos décadas atrás), pero aún ahora sigue siendo abismal la ignorancia sobre nuestros países, no sólo en el estadounidense medio sino en círculos intelectuales, políticos y en los medios masivos de comunicación. En cuanto a Iberoamérica, todavía es válida la reflexión de Daniel Cosío Villegas en 1968, referida al mexicano, pero aplicable a toda la región: “Uno de los hechos desconcertantes del mexicano...es su olímpico desdén por Estados Unidos: lo llena de injurias, le achaca todos sus males, le regocijan sus fracasos y ansía su desaparición de la Tierra; pero, eso sí jamás ha intentado ni intenta estudiarlo y entenderlo. El mexicano tiene prejuicios pero o juicios, o sea, opiniones basadas en el estudio y en la reflexión”.

⁷Estados Unidos vive una situación inédita de aislamiento: está enfrentando a un sector del Islam, tiene divergencias de fondo con Europa (que tiene su propia agenda) y teme, con razón, el ascenso de China. Si modificara su actitud de descuido hacia Iberoamérica (sobre todo en el ámbito del comercio), podría abrirse una nueva era de “Buena vecindad” a la que nuestros países tendrían que responder guardando para siempre las viejas banderas demagógicas del antiyanquismo. Pero el camino más seguro para una convergencia de largo plazo es el mutuo conocimiento; es la vía natural para que las personas, las sociedades, los países se comprendan e incluso, se perdonen. Y es el único puente sólido para construir la convivencia en los tiempos de fanatismo, terror y violencia que, sin lugar a dudas, nos esperan.

Enrique Krauze
“Un puente para las Américas”
El Norte 11 de enero de 2004

Ejercicio

- a) Interpreta las ideas del texto y presenta las secuencias de las ideas principales que la conforman.

- b) ¿Qué inferencias pueden formularse acerca de las ideas del texto?

- c) ¿Qué ideas puede inferirse acerca del propósito del autor?

- d) El autor menciona que “Iberoamérica no pondera ni aprovecha el mundo de oportunidades que se abre gracias a esta vasta mutación histórica, porque sigue presa de su propia enfermedad al respecto: el resentimiento” ¿Cómo podrías interpretar la noción de resentimiento?

- e) ¿Qué se infiere del papel de la ignorancia versus conocimiento, planteado en el texto?

- f) Explica y fundamenta tu punto de vista acerca del significado del tema del escrito. Comparte tu perspectiva con otros miembros del grupo.

Anexo No. 18 Preguntas de reflexión sobre el aprendizaje del nivel inferencial

Analiza las siguientes preguntas y reflexiona sobre los temas que se plantean.

¿De qué manera se relacionan las estrategias de análisis estudiadas con la lectura y con la elaboración de escritos que cumplan con los estándares de calidad estudiados hasta ahora?

Discute con el profesor los logros alcanzados, que se deben al contenido, sobre aquellos que obtuviste al hacer una lectura inferencial.

- Las estrategias inferencias y razonamiento inductivo y deductivo.
- La aplicación de las estrategias a la lectura.
- La ejercitación de lecturas por etapas.
- El contenido y estructura de un ensayo.

BIBLIOGRAFÍAS

Amaya Guerra y otros. Estrategias de aprendizaje para universitarios. Un enfoque constructivista, Trillas, México, 2006.

Carmas Robert. Habilidades para estudiar, Limusa, México, 2001.

Chavez Maury Alfonso. Cómo estudian los que triunfan , México, 1996.

De la Torre Zermeño. 12 Lecciones de pedagogía, educación y didáctica, Alfaomega, México, 2005.

Díaz Barriga Frida y otros. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, McGraw-Hill, México, 2001.

Díaz Barriga Frida y otros. (2007). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista, McGraw-Hill, México, 2007.

Dubois, M. E. El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica, Aique ,Buenos Aires, 1991.

Diccionario de las Ciencias de la Educación. Aula Santillana, México, 2000.

Kabalen Donna Marie y otros. Lectura, análisis crítico y desarrollo de ensayos, Trillas, México D.F, 2007.

Kabalen Donna Marie y otros. Análisis crítico de la lectura, un enfoque cognoscitivsta, Trillas, México, 2008.

García Rosa María. Aprender como aprender, Trillas. México. 1998.

Hernández Sampieri Roberto y otros. Metodología de la investigación, McGraw- Hill. México, 2001.

Hernández Pina Fuensanta. Aprender a prender, Océano, España, 1999.

Li Loo Piura Enrique R. Como estudiar en matemáticas. McGraw-Hill. México. 1995.

Lasterra Juan. Estrategias para estudiar, Alambra, México, 1997.

Maddox Harry. Cómo estudiar. Okios-tau, Barcelona, España , 1996.

M.D.J. Gall Jacobsen. Herramientas para el aprendizaje, El grupo, Argentina, 1994

Nieto Patricia. El poder del lenguaje: estudiar, comprender, y memorizar, culturales internacionales, México, 2011

Palacios Sierra Margarita y otros. Leer para aprender, Alambra mexicana, México, 1997.

Rodríguez Gómez Gregorio y otros. (1996). Metodología de la investigación cualitativa, Aljibes, México, 1996.

Rojas A. Materiales de lectura. UNE, 2005.

SEP. Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas. Consejo Nacional Técnico de la educación, 1998.

Serafín María Teresa. Cómo se estudia, Paidós, México, 1991.

Sole Isabel. Estrategias de lectura. Editorial Grao, Barcelona, 1992.