



Programas de Formación Continua

Curso:

Análisis textual

para el desarrollo de las

Competencias Lectoras



Material del participante

Análisis textual para el desarrollo de las competencias lectoras.

Material del participante

El Curso *Análisis textual para el desarrollo de la competencia lectora*, fue elaborado por la Universidad Pedagógica Nacional, en colaboración con la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Dr. José Ángel Córdoba Villalobos

Secretario de Educación Pública

Lic. Francisco Ciscomani Frenier

Subsecretario de Educación Básica

Mtro. Víctor Mario Gamiño Casillas

Director General de Formación

Continua de Maestros en Servicio

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Mtra. Silvia Ortega Salazar

Rectora

Mtra. Rosa María Salgado Medina

Directora de la Unidad 163 Campus Uruapan

Universidad Pedagógica Nacional

Coordinación general

Mtro. Víctor Mario Gamiño Casillas

Mtra. Rosa María Salgado Medina

Coordinación académica

Mtra. María Teresa Vázquez Contreras

Mtra. Ana Magdalena Solís Calvo

Autoras

Ana Magdalena Solís Calvo

Rosa María Quesada Mejía

Rosa María Torres Bustillos

María Mayela Parra Barboza

Colaboración académica

Mtra. Magdalena Rodríguez De la Huerta

Lic. Emilia Rentería García

Lic. Rosalinda Cazañas Palacios

Revisión técnica

Lic. Valeria Isabel Rosales Busquets

Diseño de Portada

Dg. Ricardo Muciño Mendoza

Este programa es de carácter público, no es patrocinado ni promovido por partido político alguno y sus recursos provienen de los impuestos que pagan los contribuyentes. Está prohibido el uso de este programa con fines políticos, electorales, de lucro y otros distintos a los establecidos. Quien haga uso indebido de los recursos de este programa deberá ser sancionado de acuerdo con la ley aplicable y ante la autoridad competente.

D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2012

Argentina 28, Colonia Centro,

06020, México, D.F.

ISBN En trámite

Índice

Índice.....	2
Presentación	4
Materiales didácticos que integran el curso.....	5
Datos generales del curso.....	7
Fundamentación	8
Competencias a desarrollar en el curso	11
Propósitos	12
Descripción de las sesiones del curso.....	13
Actividades de aprendizaje	15
Recomendaciones para el desarrollo de las sesiones y las actividades	16
Evaluación	17
Rúbrica de evaluación	18
Sesión 1.....	19
De la oralidad a la escritura.....	19
Para iniciar.....	20
Entrando en materia	21
Para finalizar.....	25
Sesión 2.....	29
Lectura en voz alta	29
Para iniciar.....	30
Entrando en materia	32
Para finalizar.....	41
Sesión 3.....	43
¿Qué es la cultura escrita?	43
Para iniciar.....	44
Entrando en materia	49
Para finalizar.....	54
Sesión 4.....	56

Usuarios y productores de la cultura escrita	56
Para iniciar.....	57
Entrando en materia	59
Para finalizar.....	69
Sesión 5	71
¿Qué son los textos?	71
Para iniciar.....	71
Entrando en materia	74
Para finalizar.....	84
Sesión 6	86
Funciones, tramas y análisis textual para facilitar la comprensión lectora	86
Para iniciar	86
Entrando en materia	90
Para finalizar	92
Sesión 7	94
El rol del lector en el proceso de la lectura	94
Para iniciar.....	95
Entrando en materia	97
.....	97
Para finalizar.....	101
Sesión 8	103
El papel del contexto en la lectura	103
Para iniciar.....	104
Entrando en materia	104
Para finalizar.....	110
¡Vámonos despidiendo!.....	112
Fuentes consultadas.....	114

Presentación

Las acciones de formación continua para docentes, derivadas del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y de los compromisos establecidos en la Alianza por la Calidad de la Educación, han marcado como una de sus prioridades la mejora de la equidad y de la calidad educativa. Estas acciones buscan el desarrollo de competencias fundamentales en los actores clave del sistema educativo, como un gran dispositivo de innovación. En particular se busca fortalecer los procesos de gestión democrática en las escuelas para generar ambientes que favorezcan la ampliación de las oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos y, por consiguiente, la mejora del logro educativo.

El curso ***Análisis textual para el desarrollo de las competencias lectoras*** tiene el propósito de dotar a los profesores de educación primaria de herramientas que les permitan reconocer que el lenguaje escrito parte de la oralidad y que vivimos en un mundo alfabetizado en el que la lectura es un acto comunicativo que se realiza a través de diversas prácticas cotidianas. **El hablar, el escribir y el acto lector son el ejercicio de la expresión de nuestros pensamientos, del sentir y de la convivencia con los otros.** Así, la comprensión de lo que es la cultura escrita y el reconocimiento de su participación como individuos alfabetizados en el mundo, permitirá a los profesores ampliar su mirada sobre el hecho de que enseñar a leer y a escribir en la escuela no se limita a lograr que los alumnos acrediten la asignatura de Español, sino que implica la puesta en **práctica de distintas formas de utilizar el lenguaje, en diversas situaciones y contextos sociales**, así como con distintos propósitos comunicativos.

Comprender que la cultura escrita es la base de la alfabetización, permitirá a los profesores asistentes reconocerse como parte de dicha cultura y, por consiguiente, que reconozcan a **sus alumnos como individuos que viven, aprenden y se desarrollan en un mundo alfabetizado**, y que su inserción en éste inicia desde su primer contacto con el lenguaje en el ejercicio de la oralidad. Se analizarán conceptos fundamentales que permitan comprender el proceso alfabetizador en el marco de la concepción de la cultura escrita. Desde esta postura, los profesores podrán definir qué es la lectura y la escritura, así como reconocer sus convencionalidades y las diversas estrategias lectoras que desarrollan los individuos, de acuerdo con la finalidad de la lectura y del tipo de texto que se desea comprender, **para consolidarse como lectores competentes.**

A partir de estas premisas, el curso se integra por ocho sesiones de trabajo centradas en diversas experiencias con el lenguaje, la cultura escrita y el papel activo del lector. Todas estas actividades se han organizado en diversos contenidos temáticos para comprender qué es un texto y hacer una propuesta de clasificación y tipologías textuales, las cuales servirán para analizar la finalidad comunicativa y discursiva de cada tipo de texto. Finalmente, se abordarán algunas estrategias del lector y se desarrollarán en el asistente competencias para el análisis de textos, tanto en el plano personal como en el de mediador frente a sus alumnos.

Materiales didácticos que integran el curso

Los materiales que se describen en seguida tienen el propósito de apoyar el trabajo con los contenidos y el desarrollo de las actividades del curso, así como el logro de sus propósitos:

1. **Guía del coordinador:** está dirigida a los coordinadores del curso en las diferentes entidades federativas que lo soliciten. En este documento se incluyen las sugerencias didácticas para llevar a cabo las actividades y lograr los propósitos de cada una de las sesiones.
2.

En la guía referida, se incluyen sugerencias didácticas dirigidas al coordinador, las cuales se presentan en un recuadro como éste, cerca de las actividades propuestas en las sesiones.
3. **Material del participante:** es el material didáctico personal, es decir, el cuaderno de trabajo del asistente. En él podrán seguir paso a paso el desarrollo del curso, resolver cada una de las actividades, así como escribir sus reflexiones y conclusiones que se construirán en el transcurso de las sesiones.
4. **CD complementario:** en él los participantes y el coordinador encontrarán los textos completos que se trabajarán en el curso, así como otros para apoyar el estudio de los temas abordados en las sesiones; dado que, por su propia estructura y duración, es conveniente continuar con su análisis y profundización.

Guía de navegación del material digital (CD)		
Carpeta	Material	Uso
Sesión 1	1. Canción: "Cielito lindo" 2. Canción: "Bombón I" 3. Lectura: texto de Maturana 4. Rúbrica	Durante la sesión Durante la sesión Material de consulta Material de apoyo
Sesión 2	1. Video: <i>I love Lucy</i> 2. Audio: poema "La Luna" 3. Lectura: texto de Judith Kalman 4. Audio: programa "La hora exacta" 5. Texto: <i>Las batallas en el desierto</i> 6. Audio: poema "Táctica y estrategia" 7. Tarjetas con poemas 8. Audio: programa "La tremenda corte" (Tres patines, cap. "Huminicido")	Durante la sesión Durante la sesión Material de consulta Durante la sesión Material de consulta Durante la sesión Durante la sesión Durante la sesión

Sesión 3	1. Audio: Emilia Ferreiro 2. Video: Emilia Ferreiro 3. Lectura: texto de Emilia Ferreiro 4. <i>PowerPoint</i> : Ideas de Paula Carlino 5. Video: Escritura pública	Durante la sesión (opcional) Durante la sesión Material de consulta Durante la sesión Durante la sesión
Sesión 4	1. Lectura: texto 2 de Paula Carlino 2. Video: fragmento de película <i>Escritores de la libertad</i> 3. Lectura: texto de Judith Kalman	Material de consulta Durante la sesión Material de consulta
Sesión 5	1. Lectura: texto de M. T. Cabré	Material de consulta
Sesión 6	1. Lectura: texto "Apta para todo público: agua potable" 2. PowerPoint: libro infantil <i>El gato que come estrellas</i>	Material de consulta Durante la sesión
Sesión 7	1. Lectura: texto de Gabriela Yncán	Material de consulta
Sesión 8	2. Lectura: texto de Paulo Freire	Material de consulta

Datos generales del curso

Curso	Análisis textual para el desarrollo de las competencias lectoras
Destinatario:	Maestros y Maestras frente a grupo, Directivos escolares y Asesores Técnico-Pedagógicos.
Nivel:	Primaria Regular, Indígena y Multigrado
Perfil de ingreso	Ejercer la docencia o la capacitación docente con compromiso ético y social. Interés en el desarrollo de las competencias comunicativas propias y, por ende, en las de sus alumnos. Considerar la enseñanza del Español como elemento fundamental para continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Inquietud por conocer otras formas de realizar la enseñanza del Español y renovar su ejercicio docente.
Duración	40 horas. 8 sesiones de 5 horas cada una.
Modalidad	Presencial
Perfil de docentes/ coordinadores	Personal con licenciatura o posgrado que cumplan funciones de apoyo técnico-pedagógico o directivos escolares.
Tipo de curso	Programa de Formación Continua
Materiales	Guía del coordinador Material del participante CD de apoyo

Fundamentación

Prestigiosos investigadores del ámbito nacional e internacional, Gee, 1996; Ferreiro, 1999; Kress, 2003; Kalman, 2004; Hernández 2004, Brice Heath y Street, 2008, entre muchos otros, se han preocupado por comprender el proceso de la lectura y los fundamentos de la escritura. Durante el siglo XX, los investigadores centraron su atención en tratar de descubrir lo que ocurría durante el proceso lector y en estudiar cómo se producen las prácticas de lenguaje; los educadores, por su parte, se interesaron en aplicar teorías y estrategias para apoyar estos procesos en los alumnos. En un primer momento, la lectura y la escritura se analizaban desde la psicología y luego se intentaba trasladar la evidencia científica al aula en estrategias para una didáctica que, al menos en teoría, tendría que ser cada vez más efectiva en la formación de sujetos letrados.

A partir de la década de los sesenta, la cultura escrita comenzó a ser un campo ampliamente discutido que abarcó un número de disciplinas ubicadas en el marco de las ciencias sociales y las humanidades, tales como la teoría literaria, la antropología, la sociolingüística, la psicología, la historia, la lingüística, la semiótica y el análisis del discurso, entre otras.

Entre varias definiciones de cultura escrita, el modelo ideológico de Street ofrece las herramientas para pensarla como una práctica social situada. Esta idea toma en cuenta lo que hacemos con la lectura y la escritura, además de lo que opinamos al respecto, e incluso afirma que nuestras creencias sobre la cultura escrita influyen sobre nuestro uso y definen el modo en cómo enseñamos a leer y a escribir a los demás, así como las expectativas sobre sus resultados (Barton, 1994). Street propone explícitamente que la cultura escrita es una construcción múltiple, puesto que leer y escribir se logran mediante formas diversas y heterogéneas. Propone la idea de la cultura escrita en plural –culturas escritas– y señala que las prácticas del lenguaje escrito están inmersas en la comunicación oral, donde el habla puede incluir o invocar textos escritos. Los eventos de la cultura escrita ocurren en escenarios institucionales y sociales específicos, en el contexto de las relaciones de poder e involucran la circulación de distintas tradiciones discursivas (Street, 1984). Cabe aclarar que trabajar desde esta perspectiva no limitará el trabajo de las competencias en ninguno de sus aspectos: el cognoscitivo, el gramatical y el práctico.

Desde la perspectiva de la cultura escrita, es necesario comprender que la alfabetización es mucho más que la simple iniciación en las letras: es la apropiación de prácticas comunicativas mediadas por la escritura; es un proceso que abarca la apropiación del sistema de escritura, pero no se limita a ella. La alfabetización implica necesariamente los usos de la lectura y la escritura en contextos específicos; es la participación en eventos

comunicativos donde leer y escribir son parte de la actividad comunicativa. Ser lector y escritor se desarrolla simultáneamente sobre dos historias: la primera, una historia social en la cual se construye y se consolida la configuración de concepciones culturales alrededor de la lengua escrita; y la segunda, una historia individual de nuestro propio tránsito por la geografía comunicativa (Kalman, 2000). En otras palabras, la enseñanza de la cultura escrita debe tomar en cuenta las prácticas sociales de la lengua. Se podría decir que éstas son “las diferentes maneras en que las personas nos comunicamos, recibimos y transmitimos información, utilizamos y nos apoyamos en el lenguaje oral y escrito. Son modos de interacción que dan sentido y contexto a la producción e interpretación de los textos escritos y orales, y comprenden diferentes modos de leer, estudiar y compartir los textos, aproximarse a su escritura y participar en los intercambios orales” (Hernández 2011).

En este curso los profesores **reconocerán que la lengua escrita surge en el mundo del habla y convive estrechamente con la oralidad.** El proceso de alfabetización se nutre de la práctica social y abarca también el conocimiento del lenguaje desplegado en el habla; incluye las formas de hablar e interactuar que acompañan a la escritura y la lectura (Heath, 1983). **El aprendizaje de la lectura y la escritura inicia por el lenguaje oral para expresarnos y, posteriormente, transita hacia lo escrito. La relación entre la lengua oral y la escrita conforma una compleja trama de vínculos.**

En este marco, el curso permitirá que los docentes desarrollen estrategias de análisis textual para fortalecer las competencias lectoras propias y de sus alumnos. Comprender que la cultura escrita es la base de la alfabetización permitirá que conciban a sus alumnos como individuos que viven, aprenden y se desarrollan en un mundo alfabetizado y que su inserción en este inició desde su primer contacto con el lenguaje en la oralidad.

Asimismo, las actividades propuestas en el curso tienen el propósito de favorecer el logro de las competencias para la vida, establecidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en **el Plan de Estudios 2011**, en especial, consolidar las **Competencias para el aprendizaje permanente.** Para su desarrollo se requiere: **habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita**, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.

El citado documento establece que las competencias lectoras en la educación básica se conciben desde la siguiente perspectiva: “La comprensión de lectura en este nivel implica participar en la exploración y el reconocimiento de repertorios conocidos de palabras dentro de textos ilustrados de tipo informativo y de literatura infantil. Las relaciones entre componentes gráficos y textuales permiten a los alumnos participar en actos de lectura en voz alta, así como identificar características generales sobre la escritura, lo cual activa habilidades, conocimientos y actitudes.” (SEP, 2011: 90)

Con base en estos principios, el curso Análisis textual para el desarrollo de las competencias lectoras, en su carácter profesionalizante, favorecerá las prácticas descritas en el Plan de Estudios 2011, donde se pone énfasis en el disfrute de la lectura como una práctica fundamental para generar la disposición y la capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de la vida, así como para desarrollar las habilidades superiores del pensamiento que habilita a los sujetos para la solución de problemas, el pensamiento crítico, el manejo de

información, la innovación y la creatividad en los distintos órdenes de la vida. El dominio de la competencia lectora es indispensable para estimular en los niños y en los adolescentes la curiosidad por conocer, el placer de aprender, y la seguridad para actuar y participar proactivamente en los procesos sociales.

Durante el curso, además de analizar y ampliar el concepto de alfabetización que se tiene en la escuela, por medio de la reflexión sobre la adquisición del lenguaje y la inserción de los individuos alfabetizados en la cultura escrita, mostrará diversas prácticas sociales: las convencionalidades de la lengua, los diversos tipos de texto, los propósitos de la lectura y las diversas estrategias lectoras que se echan a andar mientras se lee.

Los profesores tendrán la oportunidad de confrontar su concepción sobre lo que significa leer y para qué hacerlo, con la concepción de prácticas comunicativas, integrando y diseñando diversas estrategias para el desarrollo de las competencias lectoras de sus alumnos. Por tanto, conocerán una metodología didáctica que les permitirá utilizar el análisis textual como herramienta para la comprensión de textos argumentativos e informativos. Por medio de estrategias metodológicas de análisis textual, estudiarán las partes que componen diversos textos informativos, para identificar la superestructura y la macro estructura de cada uno de los párrafos que los integran. De este modo, los profesores podrán enseñar a los alumnos estrategias de lectura que faciliten la comprensión de los textos que lean.

El curso se estructura en ocho sesiones de trabajo teórico-práctico, mediante las cuales se busca que los asistentes comprendan que la lectura es un evento comunicativo social, que tiene como finalidad comunicarse y participar en el mundo alfabetizado al que pertenecemos; todo ello, desde la noción de la cultura escrita.

A partir de los elementos del presente curso, descritos en los párrafos anteriores, se busca enfatizar la concepción de la comprensión lectora y la producción de textos escritos en el marco de las prácticas comunicativas y sociales del lenguaje. Se busca ampliar el concepto de alfabetización y orientar su análisis hacia la transformación de las prácticas de lectura y escritura en la escuela. Se pretende que la lectura y la escritura ya no sean vistas por los docentes como parte de una asignatura más en el currículum, sino como aspectos de una práctica social que realizan los individuos para comunicarse con otros por medio del lenguaje escrito. Estas prácticas se conciben, además, como parte de un proceso continuo e inacabable, que se construye dialógicamente durante toda la educación básica y durante toda la vida de los individuos. Este proceso no llega a representar un trabajo repetitivo, ya que los niveles de conciencia y de profundidad con que se lee, se escribe y se reflexiona acerca de los contenidos y formas del lenguaje caminan siempre hacia adelante y por tanto, las prácticas y las maneras de abordarlo se transforman a través de los años. El curso también dará cuenta de una diferenciación en el tratamiento del lenguaje en los diversos ciclos de la educación primaria a través de breves sugerencias didácticas para el trabajo en el aula.

Competencias a desarrollar en el curso

El curso *Análisis textual para el desarrollo de las competencias lectoras* tiene la función primordial de ofrecer actividades teórico-prácticas para que los profesores diseñen situaciones didácticas basadas en las prácticas sociales de la lengua. La planeación y el diseño de las actividades que se desarrollarán a lo largo del curso permitirán al docente vivir diversas experiencias con la lengua oral y escrita, mediante las cuales éste se reconocerá ante la cultura escrita como participante activo de ella, además de revalorar su propio papel como sujeto letrado. Las actividades propuestas en el curso cubren los requisitos de las siguientes competencias para la vida, establecidas en el Plan de Estudios 2011:

Competencias para el aprendizaje permanente. Para su desarrollo se requiere: **habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita**, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.

Además de fortalecer **el Perfil de los profesionales de la Educación básica del siglo XXI**, al favorecer al desarrollo de las siguientes competencias docentes:

- Gestionar de manera eficiente el aprendizaje de los estudiantes, así como la organización y el funcionamiento escolar, para articular componentes del sistema educativo de nivel macro y micro.
- Usar las TIC en los procesos de formación profesional e incorporarlas a los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- Atender de manera adecuada la diversidad cultural y lingüística, estilos de aprendizaje y puntos de partida de los estudiantes.

Se considera su tratamiento y distribución en ocho sesiones de cinco horas cada una:

Sesión	Horas presenciales
Sesión 1. De la oralidad a la escritura	5
Sesión 2. Lectura en voz alta	5
Sesión 3. ¿Qué es la cultura escrita?	5
Sesión 4. Usuarios y productores de la cultura escrita	5
Sesión 5. ¿Qué son los textos?	5

Sesión 6. Funciones, tramas y análisis textual para facilitar la comprensión lectora	5
Sesión 7. El rol del lector en el proceso de la lectura	5
Sesión 8. El papel del contexto en la lectura	5
Total de horas	40

Propósitos

Propósito General

Reflexionar, explorar y comprender la complejidad de la cultura escrita y las prácticas sociales del lenguaje, para fortalecer la práctica docente y facilitar el diseño de estrategias de análisis textual, que permitan el desarrollo de competencias lectoras en los alumnos de educación primaria.

Propósitos específicos

Sesión 1. De la oralidad a la escritura

Reconocer las características de la narración oral desde la recuperación de experiencias personales con el lenguaje.

Sesión 2. Lectura en voz alta

Establecer relaciones entre la narración oral y la lectura en voz alta. Identificar las características de cada una de estas prácticas y reconocer su importancia e impacto en la formación de lectores.

Sesión 3. ¿Qué es la cultura escrita?

Explorar la diversidad de elementos que componen la cultura escrita y situarse frente a ella como usuarios.

Sesión 4. Usuarios y productores de la cultura escrita

Construir un concepto propio de cultura escrita para ubicarse personal y profesionalmente como usuarios de la misma y, desde esa perspectiva, compartir estrategias didácticas que enriquezcan el trabajo con los alumnos con el mismo fin.

Sesión 5. ¿Qué son los textos?

Reflexionar y comprender qué son los textos y los elementos que los caracterizan, y que definen algunas de sus posibles clasificaciones.

Sesión 6. Funciones, tramas y análisis textual para facilitar la comprensión lectora

Identificar las características estructurales y formales de diversos tipos de texto y desarrollar estrategias de análisis textual para favorecer la comprensión lectora de textos expositivos y literarios.

Sesión 7. El rol del lector en el proceso de la lectura

Analizar el rol activo del lector en el establecimiento de los objetivos y las modalidades de lectura, a partir del análisis de la interacción texto- lector.

Sesión 8. El papel del contexto en la lectura

Comprender la estrecha relación entre la lectura y la escritura, y su influencia en el destino de las sociedades.

Descripción de las sesiones del curso

Sesión 1. De la oralidad a la escritura

En el desarrollo de esta sesión los participantes reconocerán las características del lenguaje oral para comprender que este es el antecedente del lenguaje escrito, así como la exploración de diversas experiencias previas para comunicarse con otros por medio de la palabra.

Sesión 2. Lectura en voz alta

En esta sesión se establecerán las diferencias entre la narración y la lectura en voz alta. Se partirá de la reflexión para identificar coincidencias y diferencias entre estas dos formas de comunicación y se enfatizará la necesidad de modelar a los alumnos ambas prácticas para apoyar su consolidación como usuarios del lenguaje, tanto oral como escrito.

Sesión 3. ¿Qué es la cultura escrita?

El trabajo a desarrollar en esa sesión generará la reflexión sobre qué es la cultura escrita, quiénes participan en ella y cómo, al pertenecer a un mundo alfabetizado, es necesario el desarrollo de competencias comunicativas, que nos permitan participar con los otros.

Sesión 4. Usuarios y productores de cultura escrita

Las diversas actividades con el lenguaje oral y escrito que se desarrollan durante esa sesión permitirán que los profesores consoliden su identidad como usuarios de la cultura escrita y que identifiquen diversos eventos comunicativos en los que participan. Concluye con la integración de una definición propia de cultura escrita.

Sesión 5. ¿Qué son los textos?

El desarrollo de esta sesión estará centrado en un análisis profundo de los textos y su clasificación. Se revisarán los aspectos que permiten identificar sus características, estructura y función comunicativa. Además, se diseñarán estrategias para acercarse a una diversidad textual y lograr la comprensión de su contenido.

Sesión 6. Funciones, tramas y análisis textual para facilitar la comprensión lectora

Las actividades diseñadas en esta sesión permitirán que los profesores comprendan la naturaleza de los tipos de texto y los objetivos de la lectura; asimismo, diseñarán estrategias didácticas que faciliten el análisis de los textos y la comprensión de sus contenidos, por parte de los alumnos.

Sesión 7. El rol del lector en el proceso de lectura

Las experiencias que se han contemplado para esta sesión permitirán al participante identificar el papel activo del lector durante la exploración de textos diversos y comprender que cada persona diseña sus propias estrategias lectoras dependiendo de las funciones comunicativas del texto y los propósitos de lectura.

Sesión 8. El papel del contexto en la lectura

En esta sesión se propiciará una reflexión final de los participantes sobre la comprensión de lo que es la lengua, la oralidad, la escritura y la lectura. Se buscará consolidar, de este modo, la idea de que el desarrollo de las competencias comunicativas es imprescindible para participar en la cultura escrita como sujetos activos y que esta condición permite transformarse a sí mismos y a su realidad.

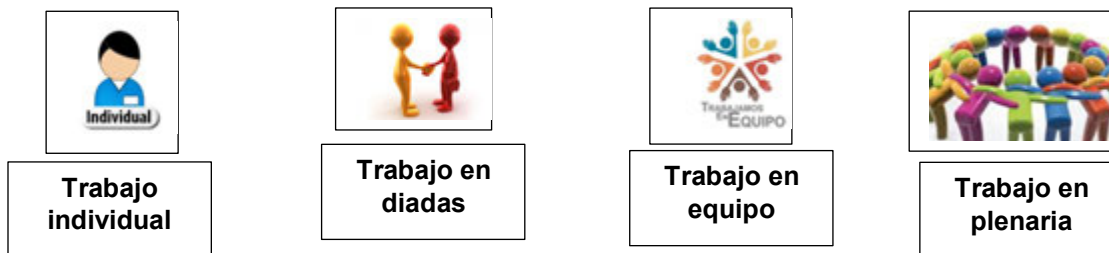
Actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje se clasifican en tres diferentes secciones:

1. **Para iniciar:** estas actividades se caracterizan por **explorar los conocimientos previos de los participantes sobre el tema**, además de servir como actividades de diagnóstico para el coordinador de la sesión. Le permitirán activar los conocimientos previos y facilitar el andamiaje de los conocimientos que se pretende que adquieran los profesores participantes.
2. **Entrando en materia:** esta sección está diseñada para que los participantes puedan conocer de fondo los contenidos del curso, a través de la lectura de los textos sugeridos, así como del análisis y la reflexión de los conceptos centrales de su contenido y la discusión grupal. Se complementa con actividades prácticas donde los profesores pondrán en juego lo aprendido o construirán sus propias conclusiones sobre conceptos clave o constructos de aprendizaje.
3. **Para finalizar:** las actividades finales permitirán a los profesores integrar lo aprendido a lo largo de la sesión. Se complementan con una actividad práctica final, cuyo resultado podrán compartir con sus compañeros del curso. En algunas sesiones se incluye la sección **Para trabajar en el aula**, en la cual se incluyen actividades que permitirán a los asistentes el diseño de diversas estrategias para llevar a cabo su labor docente, la experiencia con la lengua oral y escrita los invitará a explorar sus nuevas concepciones con sus alumnos. Para ello, se proporcionarán **sugerencias didácticas para cada ciclo**.

A lo largo del curso, se incluirán algunas secciones *flotantes*, como: **Para reflexionar, Calentamiento y Aquí entre nos**, las cuáles se incluyen en momentos clave para la participación individual. Estas secciones tienen la intención de enfatizar aspectos medulares del contenido o del desarrollo de alguna actividad.

Simbología para la organización del trabajo durante cada sesión:



Recomendaciones para el desarrollo de las sesiones y las actividades

Sugerencias generales:

- Desde el inicio del curso, participe en los acuerdos sobre las reglas que se adoptarán para el mejor desempeño de las sesiones y la creación de un ambiente de trabajo adecuado para el aprendizaje y el intercambio de experiencias y propuestas.
- Al inicio de cada secuencia de actividades, describa el propósito de ésta, es importante que lo tenga presente durante el desarrollo de la sesión, para asegurarse de obtener los aprendizajes y productos esperados.
- Es importante que, al término de cada sesión, registre la actividad que se le solicita realizar con sus alumnos, para que en la siguiente reunión pueda mostrar evidencia de su desarrollo y la comparta con el grupo. Recuerde que la participación activa y el intercambio de experiencias fortalece la práctica docente.
- Durante las sesiones externe libremente sus dudas, alrededor de las tareas encomendadas o del análisis de los materiales. Recuerde que el propósito del curso es contribuir al fortalecimiento de las competencias del desempeño de su labor docente, a efecto de posibilitar la conducción de procesos eficaces de transformación de su propia práctica docente, la innovación educativa y, de igual modo, contribuir a la formación de los alumnos como individuos competentes en el ámbito de la cultura escrita.
- Respete los tiempos marcados por el coordinador del curso para el desarrollo de las actividades, si la dinámica del equipo en el que trabaja lo permite, organice el desarrollo de las actividades, a fin de cumplir los tiempos establecidos y lograr los productos esperados en cada sesión.
- Escuche con atención las dudas, inquietudes y aportaciones de los integrantes del grupo, porque en ellas puede encontrar respuestas a sus propias inquietudes o hacer aportaciones que resuelvan las dudas de sus compañeros.
- Conserve los productos elaborados, para consultarlos entre cada sesión, reafirmar lo aprendido o contar con elementos de apoyo en caso de que surjan dudas durante el trabajo en el aula.

Evaluación

Dadas las características del curso, se propone llevar a cabo una evaluación permanente, que incluye evaluar el trabajo de cada una de las sesiones, a través de la socialización de las evidencias de aprendizaje contenidas en el Material del participante y demás productos solicitados durante su desarrollo. Asimismo, se propone una evaluación al término del curso. De modo que se pueden distinguir dos momentos:

1. Evaluación durante el desarrollo.
2. Evaluación final.

En la evaluación durante el desarrollo, se consideran los siguientes aspectos:

- La participación activa durante las sesiones (opiniones, aportaciones, presentaciones del trabajo en equipos, etc.).
- La elaboración de los trabajos extra clase y la presentación de los resultados obtenidos. En la rúbrica de la página siguiente se establecen los criterios de evaluación de cada producto y los aprendizajes esperados de manera detallada.
- Los participantes deberán familiarizarse con la rúbrica de evaluación para que conozcan a detalle las características de los productos que se le solicitarán, así como el puntaje que se asignará a cada nivel de logro. Finalmente, se sumarán los puntajes obtenidos en cada sesión y se dividirán entre 10 para obtener la calificación final.

Sesión	Producto	Puntos
1. De la oralidad a la escritura	Elaboración de un registro en el Diario de campo, sobre la narración realizada con los alumnos.	10
2. Lectura en voz alta	Registro en el Diario de campo, sobre la experiencia de leer en voz alta a los alumnos.	10
3. ¿Qué es cultura escrita?	Observación y registro en el Diario de campo, sobre las prácticas de lectoescritura que realiza uno de sus alumnos, dentro y fuera de la escuela.	10
4. Usuarios y productores de cultura escrita	Elaboración y exposición en equipo de una definición de cultura escrita.	10
5. ¿Qué son los textos?	Registro en el Diario de campo, sobre el trabajo realizado al conocer las características de los textos favoritos de sus alumnos.	10
6. Funciones, tramas y análisis textual para facilitar la comprensión lectora	Elaboración de un registro en el Diario de campo sobre la clasificación textual realizada con sus alumnos y su reflexión por escrito acerca de qué es lo que hace un lector.	15
7. El rol del lector en el proceso de lectura	Planeación didáctica sobre una lectura con fines recreativos y una lectura con fines de aprendizaje.	15
8. El papel del contexto en la lectura	Autoevaluación, planeación de actividades y compromisos adquiridos con base en lo aprendido en el curso.	20

Rúbrica de evaluación

RÚBRICA (Matriz de valoración)					
Logro		10 puntos	9 – 8 puntos	7 – 6 puntos	5 puntos
SESIONES, APRENDIZAJES Y PRODUCTOS ESPERADOS	1	Elabora el Diario de campo (DC), incluye todas las características señaladas y datos detallados sobre la narración realizada con los alumnos.	Elabora el Diario de campo (DC), incluye algunas características señaladas y algunos datos sobre la narración realizada con los alumnos.	Elabora el Diario de campo (DC) , incluye una de las características señaladas y un dato sobre la narración realizada con los alumnos.	Elaboración poco competente del Diario de campo (DC), sin características señaladas ni datos detallados sobre la narración realizada con los alumnos.
	2	DC incluye todas las características señaladas y datos detallados sobre lectura en voz alta.	DC incluye algunas características señaladas y algunos datos sobre la lectura en voz alta.	DC incluye una de las características señaladas y un dato sobre la lectura en voz alta.	DC poco competente , sin características señaladas ni datos detallados sobre la lectura en voz alta.
	3	DC incluye todos los datos detallados sobre la observación de hábitos de lectura de un alumno.	DC incluye algunos datos sobre la observación de hábitos de lectura de un alumno.	DC incluye un dato sobre la observación de hábitos de lectura de un alumno.	DC poco competente , sin características señaladas ni datos detallados sobre la observación de hábitos de lectura de un alumno.
	4	Colabora de manera activa y propositiva en la exposición en equipo de su definición de cultura escrita.	Contribuye medianamente en la exposición en equipo de su definición de cultura escrita.	Colabora de manera poco participativa en la exposición en equipo de su definición de cultura escrita.	Su participación en la exposición en equipo de su definición de cultura escrita demuestra poca contribución y nulo dominio del tema .
	5	DC incluye todos los datos detallados sobre las características de los textos preferidos de sus alumnos.	DC incluye algunos datos sobre las características de los textos preferidos de sus alumnos.	DC incluye un dato sobre las características de los textos preferidos de sus alumnos.	DC poco competente , sin características señaladas ni datos detallados sobre las características de los textos preferidos de sus alumnos.
	6	DC incluye todos los datos detallados sobre la clasificación textual y lo que hace el lector. (15 puntos)	DC incluye algunos datos sobre la clasificación textual y lo que hace el lector.	DC incluye un dato sobre la clasificación textual y lo que hace el lector.	DC poco competente , sin características señaladas ni datos detallados sobre la clasificación textual y lo que hace el lector.
	7	Elabora planeación didáctica detallada, diferencia lectura recreativar y una para estudiar. (15 puntos)	Elabora planeación didáctica medianamente detallada, casi logra diferenciar lectura recreativar y una para apre estudiar.	Elabora planeación didáctica poco detallada, sin diferenciar lectura recreativar y una para estudiar.	Elabora planeación didáctica sin detalle y sin diferenciar entre lectura recreativar y una para estudiar.
	8	Elabora plan de acción viable y compromisos con base en el curso. (20 pts.)	Elabora plan de acción y algunos compromisos con base en el curso.	Elabora plan de acción y compromisos con poca base en el curso.	Elabora plan de acción y sin compromisos sin base en el curso.

Sesión 1

De la oralidad a la escritura

Propósito:

Reconocer las características de la narración oral desde la recuperación de experiencias propias con el lenguaje.

Competencias

Emplea el lenguaje oral para comunicarse y establece relaciones sociales.

Aprende utilizando el lenguaje oral como medio.

Identifica las propiedades del lenguaje oral en diversas situaciones comunicativas.

Duración: 5 horas

Materiales:

Audios

- “Cielito lindo”. Canción tradicional mexicana. Pedro Infante. 1945. Peerlees.
- “Bombón I”. Gabilondo Soler. 1935. Selecciones del Reader's Digest.

Lecturas

- Los dos jorobados, leyenda tradicional mexicana.
- Gianni Rodari (1983). *Gramática de la Fantasía*. Barcelona: Argos Vergara.
- “Los aportes de Humberto Maturana a la psicoterapia”. Alfredo Ruiz (2002).

Nota: los participantes deben llevar consigo a las sesiones el *Plan de Estudios. Educación Básica 2011* del grado que atienden. Estos documentos servirán como material de apoyo para vincular el trabajo de las sesiones con los contenidos curriculares y de este modo facilitar su labor docente.

¡Bienvenidos!



Para iniciar

1. Escriba una breve presentación en la que incluya algunos datos de su historia personal, familia, gustos, pasatiempos, y algunos datos sobre su trabajo como maestro, explique las expectativas que tiene de este curso.



2. Formen parejas y cuenten a su compañero lo que escribieron.

3. Presente a su compañero ante todo el grupo y, después, permita que él lo presente a usted.

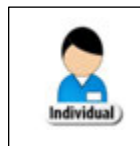


4. Reflexionen en grupo sobre las diferencias entre el lenguaje escrito y la oralidad, por ejemplo, comenten: ¿qué cambios hubo entre la presentación escrita que hizo de sí mismo, y la presentación oral que hizo su compañero de usted?

Lo que conozco al respecto

1. Escojan una posición cómoda y escuchen la canción que presentará el coordinador.

- ¿Conoce la canción que escuchó?, ¿qué recuerdos le trae? Reflexione sobre los sentimientos que le provoca.



2. Analice la canción que acaba de escuchar.

- ¿Qué dice la canción?, ¿de qué trata?, ¿considera que narra alguna historia?, ¿por qué?

- ¿Cuáles otras canciones tradicionales recuerda?

- ¿Recuerda alguna historia narrada en otra canción?, ¿cuál es?

- ¿Considera que escuchar la voz humana contribuye al desarrollo de los seres humanos?, ¿de qué forma?





3. Comente con sus compañeros del grupo sus reflexiones.



4. Elija una postura cómoda y escuche la canción que le presentará el coordinador.

- ¿Conocía esta canción?, ¿desde cuándo?, ¿dónde la escuchó?
- Un voluntario narre al grupo la canción que acaba de escuchar.



5. Reúnase con un compañero y comenten:

- ¿Cómo fue su experiencia al escuchar una narración en el formato de una canción?, ¿se pudo recuperar la historia o el cuento por medio de la canción?

- ¿Alguna vez le han narrado un cuento, una historia o una leyenda?, ¿cuáles recuerda?

- ¿Usted ha narrado alguna de ellas, a quién?, ¿con qué fin lo hizo?



Comenten con el resto del grupo sus respuestas.

Entrando en materia



1. Escuche la narración que a continuación se efectuará y al finalizar comente con su grupo.



2. Reúnanse en equipos de 6 integrantes y comenten.

- ¿Qué les pareció la narración?

- Respecto a lo que se ha comentado sobre la función del lenguaje, ¿cuál sería la función de la narración “Los dos jorobados”?

- ¿Ha escuchado o usado la expresión domingo 7?, ¿Cuál es el significado que usted le ha dado?
- ¿Qué sentido cree que tiene para una comunidad, o cualquier grupo social, contar este tipo de narraciones?
- ¿Conoce otras narraciones que tengan alguna función social o impacto en su localidad?



- Expresen a los otros equipos las conclusiones a las que llegaron.

3. En equipo preparen una de las narraciones que conocen, para compartirla con los demás equipos.
4. Presenten sus narraciones ante el grupo.
5. Reflexionen sobre la función del lenguaje en cada una de las narraciones y la importancia de los relatos de tradición oral en las comunidades a las que pertenecen.



6. Formen 2 equipos para leer en voz alta y por turnos los fragmentos de los textos que se presentan adelante. Un equipo leerá el texto de Gianni Rodari, y el otro, el texto “La noción de lenguaje”.
 - Hagan pausas durante la lectura para comentar o para inferir, a partir del contexto, aquellos conceptos o palabras cuyo significado desconozcan.
7. Analicen los textos en cada equipo, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:
 - Palabras claves o ideas principales de cada texto.
 - Ideas sobre la importancia de narrar a los niños.

- Relación de las ideas planteadas por Rodari o Maturana con lo que ustedes han experimentado hasta ahora en el curso, durante el desarrollo de las actividades y las narraciones que presentaron.
- Relatos que se cuentan en su pueblo, barrio o comunidad, ¿recuerdan algún cuento, mito o leyenda que les hayan contado sus abuelos o los ancianos del pueblo.

Texto 1

"Una piedra arrojada en un estanque provoca ondas concéntricas que se ensanchan sobre su superficie, afectando en su movimiento, con distinta intensidad, con distintos efectos, a la ninfa y a la caña, al barquito de papel y a la balsa del pescador. Objetos que estaban cada uno por su lado, en su paz o en su sueño, son como reclamados a la vida, obligados a reaccionar, a entrar en relación entre sí.

Otros movimientos invisibles se propagan hacia el fondo, en todas direcciones, mientras la piedra se precipita removiendo algas, asustando peces, causando siempre nuevas agitaciones moleculares.

Cuando toca fondo, agita el lodo, golpea los objetos que yacían olvidados, algunos de los cuales desentierra, otros a su vez son tapados por la arena. Innumerables acontecimientos, o mini acontecimientos, se suceden en un tiempo brevísimo.

Quizás ni aun teniendo el tiempo ni las ganas necesarias sería posible registrarlos, sin omisión, en su totalidad.

Igualmente una palabra, lanzada al azar en la mente, produce ondas superficiales y profundas, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, implicando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que afecta a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente, complicándolo el hecho de que la misma mente no asiste pasiva a la representación, sino que interviene continuamente, para aceptar y rechazar, ligar y censurar, construir y destruir."

Gianni Rodari (1983). *Gramática de la Fantasía*. Barcelona, Argos Vergara.

Texto 2

La noción de lenguaje

Otro de los aportes extraordinarios de Humberto Maturana es su teoría del lenguaje; de hecho, para teóricos como Guidano, no existe en la actualidad otra mejor y más exhaustiva.

Para Maturana el lenguaje, como fenómeno de la vida, pertenece a la historia evolutiva de los seres humanos. Son los humanos los primeros y únicos animales (primates, concretamente) que tienen la peculiaridad de vivir -en un fluir constante e ininterrumpido- una doble dimensión simultánea de experiencia: la primera es la experiencia inmediata (las emociones), que nos ocurre a todos los animales y según la cual algo simplemente pasa; la segunda, que nos ocurre sólo a los primates humanos, es la explicación, que tiene lugar en el lenguaje; sólo en el lenguaje por ejemplo, se admite la existencia de categorías como lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, que permiten comprender ese algo que pasa.

Ahora bien, el lenguaje consiste en un operar recurrente de lo que Maturana denomina coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales. Según ellas cada palabra o gesto no está relacionado con algo exterior a nosotros, sino con nuestro quehacer y con nuestra coordinación para ese quehacer con los otros. Son precisamente ese quehacer, y las emociones que están en su base, lo que específica y da a nuestras palabras su significado particular. Por esto, a nivel de la experiencia inmediata no se puede diferenciar lo que es una ilusión de una percepción; sólo lo logramos en el lenguaje.

Y ya que sólo a través del lenguaje el ser humano puede explicar su experiencia en el vivir y asimilarla a la continuidad de su praxis de vida, el comprender es inseparable de la experiencia humana: todo el reordenamiento racional cognitivo que pueda elaborarse se basa en premisas tácitas que han sido proporcionadas por la experiencia inmediata. En palabras de Maturana: "Todo sistema racional tiene una base emocional y esto explica por qué no se puede convencer a nadie con un argumento lógico si no se ha aceptado antes su premisa a priori". Desde el punto de vista de la psicoterapia, este planteamiento es una alternativa a los enfoques racionalistas que postulan que mediante el ejercicio de la lógica formal es posible cambiar las emociones del paciente.

Pero, además, Maturana va más allá y acuña el término **lenguajear**, con el que denomina a la relación dinámica y funcional que se da entre la experiencia inmediata y la coordinación de acciones consensuales con los otros y aclara que este **lenguajear** está constituido por la relación entre las emociones y el lenguaje.

Esta concepción revierte el enfoque empirista clásico que ve al lenguaje como simple transmisión de información de un individuo a otro, postura que está hoy tan vigente que no se prevé un cambio en la próxima década. En este sentido, la propuesta de Maturana -con su significado emocional y no racional- tendrá que ser reconocida como la teoría más explicativa. En su enfoque ontológico el **lenguajear** corresponde a una expresión de la temporalidad humana: todo lo que ocurre, ocurre en el lenguaje, en el aquí y en el ahora.

En la actualidad, estas ideas están permitiendo el desarrollo de lo que se ha dado en llamar la trama narrativa o el pensamiento narrativo en la construcción de la

experiencia humana, que sin duda será fundamental en la comprensión de la misma y, por lo tanto, en la psicoterapia del futuro.

“Los aportes de Humberto Maturana a la psicoterapia”. Alfredo Ruiz (2002). En: <http://www.inteco.cl/articulos/003/index.htm>. Consultado el 28 de agosto de 2011.



8. Organicen una breve exposición sobre las ideas principales que rescataron de las lecturas en sus equipos. Comenten el análisis que realizaron en sus equipos con el resto del grupo.

Para finalizar



1. Retomen en su equipo la frase “domingo 7” o cualquier otro dicho popular o refrán que conozcan, y comenten cuál es su función y en qué situación lo aplicarían.
2. Escojan 4 frases de tradición oral, dichos o refranes, que conozcan y anoten cada una en una tarjeta.
3. Entreguen al coordinador del taller sus tarjetas y sigan las instrucciones para jugar a “Adivina el refrán o dicho popular”.

Instrucciones:

- Cada equipo por turnos tendrá la oportunidad de leer las 4 tarjetas del equipo contrario y preparar cuatro dramatizaciones para representar las situaciones comunicativas dónde se apliquen los refranes o dichos populares de las tarjetas, sin mencionarlos explícitamente.
- Los equipos tendrán 15 minutos para decidir qué integrantes representarán cada uno de los 4 refranes o dichos que les corresponda, tomar acuerdos para organizar y ensayar la puesta en escena. Se sugiere que se formen 4 sub-equipos, así cada uno montará un refrán o dicho popular.
- El equipo contrario tendrá que observar la escena y “adivinar” cuál de los refranes que conoce puede aplicarse al evento comunicativo que se actuó.
- El equipo que está “adivinando” tendrá 1 minuto para consensuar de qué refrán se trata.
- En caso de que el equipo que adivina no acierte perderá un punto. Después de eso, se podrá saber de qué refrán se trataba y comentar si la representación de la situación comunicativa fue adecuada al sentido del refrán o dicho popular, o no. Con la misma dinámica se desarrollarán las representaciones. Al final, ganará el equipo que obtenga más puntos.

4. Anote sus experiencias personales sobre la participación que tuvo en este juego.



- ¿Conocía todos los refranes puestos en escena? En caso contrario, anote los que son nuevos para usted.

- ¿Qué elementos se llevará de esta sesión para trabajar la oralidad con sus alumnos? ¿De qué manera el trabajo con el lenguaje oral de esta sesión puede fortalecer su práctica docente?



5. Intercambie en grupo sus reflexiones.

¡Tarea! Para la siguiente sesión, se requiere que 3 profesores voluntarios realicen una lectura en voz alta, para ello deberán ensayar un fragmento. ¿Podría usted ser voluntario y participar en esta actividad?

Para trabajar en el aula

- Narre a sus alumnos cualquiera de las historias, anécdotas, leyendas o cuentos que escuchó en esta sesión o alguna otra de su comunidad. De ser posible, incluya un refrán durante la narración o al final de la misma.
- Registre en un **Diario de campo** sus observaciones sobre la experiencia de compartir la narración con sus alumnos.

Elaboración del Diario de campo que se llevará a lo largo de este curso

- Para realizar las observaciones de su trabajo en el aula y llegar a una reflexión sobre su práctica docente es conveniente que utilice un Diario de campo, donde registre las situaciones que usted considere que dan cuenta de lo acontecido en el aula. El Diario de campo es una herramienta más de la práctica docente, por ello es importante utilizarlo durante el ciclo escolar, al realizar actividades de cada uno de los campos formativos descritos en el *Plan de estudios 2011*.
- Las experiencias que registre deben representar los momentos que usted considere más relevantes, como alguna situación didáctica en la que haya obtenido excelentes resultados o que, inclusive, haya rebasado sus expectativas, o bien, alguna reacción del grupo que usted no tenía contemplada, ya sea favorable o desfavorable. Este registro le permitirá reflexionar sobre los resultados de su trabajo para buscar formas de mejorarlo o compartir los aciertos, según sea el caso.
- No tiene que registrarlo todo, pero sí es recomendable que después de llevar a cabo con sus alumnos las actividades sugeridas a lo largo del

curso, usted realice anotaciones sobre esta experiencia, para sistematizarla, reflexionar y mejorar su práctica al socializarla con otros.

A continuación se muestra un ejemplo (para segundo grado de primaria) que le puede orientar para llevar a cabo sus registros, elaborar su propio Diario de campo y establecer la relación del trabajo en el aula sugerido con el *Plan de Estudios de Educación Primaria 2011* (SEP, 2011).

Campo formativo: Lenguaje y comunicación	Competencias que se favorecen: Las cuatro competencias comunicativas.	Fecha:
Práctica social del lenguaje: Narrar leyendas indígenas	Ámbito: Literatura	
Aprendizajes esperados: Narra con fluidez y entonación leyendas conocidas. Distingue las características de la leyenda. Comprende y valora la diversidad cultural y lingüística a través de las leyendas.	Temas de reflexión: Interpretación del significado de las leyendas. (Interpretación) Función y características de la leyenda. (Comprensión)	
Situación didáctica: Narrar una leyenda para los alumnos		
Observación del desarrollo de la situación didáctica: Al inicio, la disposición del grupo hacia la actividad era poca, debido a la inquietud por la cercanía de la hora de la salida, sin embargo, cuando inicié con la narración y comencé a gesticular y moverme frente a ellos, logré cautivar su atención. Durante la narración escuché algunas expresiones de asombro o temor ante el relato, por lo tanto lo interrumpí para preguntar si habían tenido alguna experiencia similar a la del protagonista. Algunos alumnos pidieron la palabra y comentaron que conocían la leyenda pero que tenían otra versión de la historia, inclusive se animaron a narrarla...		

Plan de Estudios 2011, 2° grado de Educación Primaria.

Bloques de estudio

BLOQUE	PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE POR ÁMBITO		
	ESTUDIO	LITERATURA	PARTICIPACIÓN SOCIAL
I	Ampliar información acerca de un tema.	Leer y escribir fábulas.	Elaborar un juego de mesa con descripciones e ilustraciones.
II	Exponer el proceso de crecimiento, desarrollo o transformación de un ser vivo.	Modificar el final de un cuento.	Difundir noticias sobre sucesos en la comunidad.
III	Registrar información de una exposición en notas.	Reseñar cuentos.	Elaborar carteles publicitarios para promover la higiene bucal
IV	Investigar un tema para elaborar un álbum.	Elaborar una descripción a partir de una imagen	Elaborar un platillo a partir de una receta de cocina
V		Narrar leyendas indígenas	Elaborar un plan de trabajo para el reúso de los materiales escolares.

Competencias que se favorecen con el desarrollo de los proyectos didácticos:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender;
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas;
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones;
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.

Bloque V

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: NARRAR LEYENDAS INDÍGENAS		
TIPO DE TEXTO: NARRATIVO		
COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Las cuatro competencias comunicativas		
APRENDIZAJES ESPERADOS	TEMAS DE REFLEXIÓN	PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO
• Narra con fluidez y entonación leyendas conocidas. • Distingue las características de la leyenda. • Comprende y valora la diversidad cultural y lingüística a través de las leyendas.	COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN • Interpretación del significado de las leyendas. • Función y características de la leyenda. PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS • Características de la leyenda indígena (temas y características de los personajes). CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA • Correspondencia entre escritura y oralidad.	• Lectura en voz alta de leyendas indígenas. • Discusión sobre la función de la leyenda. • Cuadro con el título, el tema y las características de los personajes de las leyendas. • Leyendas seleccionadas para narrarlas a la comunidad. PRODUCTO FINAL • Narración oral de las leyendas a la comunidad.

Sesión 2

Lectura en voz alta

Propósitos:

Establecer relaciones entre la narración oral y la lectura en voz alta. Identificarán las características de cada una y reconocerán la importancia que tienen estas dos prácticas en la formación de lectores.

Competencias

Emplea el lenguaje oral para comunicarse y establecer relaciones sociales.

Aprende utilizando el lenguaje oral como medio.

Identifica las propiedades del lenguaje oral en diversas situaciones comunicativas.

Duración: 5 horas

Materiales:

Video

I love Lucy the chocolate Factory (1950) CBS.

Audios

- “Humicidio”. Programa *La tremenda corte* (1958). Fernández Salgado Leopoldo. Habana Cuba.
- Programa *La hora exacta*. XEQK. En: <http://www.youtube.com/watch?v=p2mkAZZzhk0>. Consultado el 28 de octubre de 2012.
- Pacheco, José Emilio. *Las batallas en el desierto*. En: <http://www.e-radio.edu.mx/batallas-en-el-desierto/>, Consultado el 28 de julio de 2011.
- Benedetti, Mario. “Táctica y estrategia”. En: <http://www.youtube.com/watch?v=UULVftjXPo>. Consultado el 22 de julio de 2011.
- Sabines, Jaime. “La Luna”. En: <http://www.youtube.com/watch?v=cucRS15Kbjs>. Consultado el 28 de julio de 2011.

Lecturas

- Casales, Fernando (2010). “Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica”. En: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero33/aportes.html>. Consultado el 29 de agosto de 2012.
- Castro, Rodolfo. *Habitar el sonido*. En: <http://www.abuelascuentacuento.org.ar/textos/sonido.html>. Consultado el 29 de agosto de 2012.
- Pacheco, José Emilio. “Por hondo que sea el mar profundo” en *Las batallas en el desierto*. En: <http://ebookbrowse.com/las-batallas-en-el-desierto-pdf-d334436899>. Consultado el 28 de agosto de 2012.
- Kalman, Judith (2000). “La importancia del contexto en la alfabetización”, 1.

Para iniciar



1. Compartan con el grupo la experiencia que tuvieron con sus alumnos, en torno de la narración oral que realizaron con ellos. Comenten qué aspectos de la sesión pasada pusieron en práctica y qué resultados obtuvieron.

Lo que conozco al respecto...

1. Colóquese en una posición cómoda y escuche el audio que le presentará el coordinador.
 - ¿Se le hace conocido el programa que escucha? Si es así, ¿recuerda en dónde, cuándo y con quién estaba usted cuando lo ha escuchado?
 - ¿Si usted no conoce el programa, describa lo que escucha?
 - ¿Qué emociones o recuerdos le transmite?



2. Ahora escuche el siguiente audio y reflexione sobre las funciones que cumple el lenguaje en el programa de radio que le presenten.

- ¿Qué función del lenguaje considera que tiene el programa *La tremenda corte*?

- ¿Había escuchado antes la transmisión de *La hora exacta*? ¿Con qué propósito la escuchaba?, ¿qué recuerdos le trae?

3. Comparta con el grupo sus reflexiones sobre los audios escuchados.

Calentamiento



1. Reúnanse en parejas, lean los siguientes fragmentos y comenten las ideas principales sobre el lenguaje oral y su relación con el lenguaje escrito.

El lenguaje oral es un poder exclusivo del ser humano, lo dota de la magia de recrear mundos distintos, mundos que van marcando su propia historia, creencias, lazos con los otros, comprensión de la vida, permite crear y recrear el sentido de estar, de ser. El lenguaje escrito es extensión y evidencia de este poder.

Solís, Ana (2009).

“La palabra es irreversible, esa es su fatalidad. Lo que ya se ha dicho no puede recogerse, *salvo para aumentarlo*: corregir, en este caso, quiere decir, cosa rara, añadir. Cuando hablo, no puedo nunca pasar la goma, borrar, anular; lo más que puedo hacer es decir ‘anulo, borro, rectifico’, o sea, hablar más.”
Roland Barthes, “*El susurro de la lengua*”.

[...] Cassany (1994:94) Define a la lengua como un instrumento de uso o de comunicación con el cual el hablante logra determinados objetivos. [...] *entienden la lengua como una forma de acción o de actividad que se realiza con alguna finalidad concreta.*” Uno de los aspectos de esa “lengua en uso” es la oralidad, que podemos abordar como código portador de dos importantes habilidades lingüísticas, escuchar y hablar y como variedad lingüística funcional:

- 1- La oralidad se considera como un código mediante el cual se ponen en relación un emisor y un receptor. Surge, entonces, la presencia de otro código, la escritura que se constituye en una segunda opción para el usuario. Ambas opciones integran ese otro ‘código’ que es la lengua.
- 2- Como códigos que son, se nos revelan como dominios organizados cada uno con sus propias reglas y peculiaridades.
- 3- Estos códigos, según sea el papel del individuo (Emisor/Receptor), manifiestan el uso de una lengua mediante dos formas cada uno que son las habilidades lingüísticas de *hablar y escuchar* para el código oral y *leer y escribir* para el código escrito.
- 4- En su condición de códigos cuya manifestación presenta una subdivisión cuatripartita, se confirma la diferencia entre ambos y da por tierra con el postulado de que la escritura es la mera patentización de la oralidad.
- 5- Como cada uno de ellos se relaciona con dos habilidades lingüísticas tendrán que manifestar las particularidades de cada una de ellas.
- 6- Estas habilidades que se ponen en marcha según sea el papel que desempeña el individuo en el acto de la comunicación hacen de la lengua un fenómeno absolutamente dinámico.
7. El éxito comunicativo se halla en el uso diestro de las posibilidades de *comprensión y expresión*, procesos en los que activamente intervienen las habilidades en cuestión.

Casales, Fernando (2010). “Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica”. En: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero33/aportes.html>. Consultado el 29 de agosto de 2012.

2. Construyan una definición de la oralidad, es decir, de los usos y funciones del lenguaje oral, con base en los párrafos leídos. Después, anótenla y compártanla con sus compañeros.

- Si el tiempo empleado en la reflexión anterior se los permite, realicen la actividad que se sugiere a continuación.



- Reúnanse con otras dos parejas, compartan la definición que elaboraron y tomen acuerdos para realizar un *collage*, en una cartulina, donde expongan lo que significa para ustedes la lengua y el lenguaje oral. Péguenlo en una de las paredes del salón.
3. Realicen un recorrido para observar los *collages* de sus compañeros y compartan sus reflexiones, comentando el contenido de los trabajos.

Entrando en materia



1. Observe el video que se mostrará y responda.

- ¿Qué le pareció la situación que expone el video?

- Hay actos y eventos comunicativos que utilizan el lenguaje oral de modo predominante, ¿qué otros tipos de lenguajes, se emplean para establecer una comunicación efectiva o para hacerla más elocuente?

La oralidad tiene como principal instrumento la versatilidad de tonos de la voz, la cual acompañada de la expresión del cuerpo sirve para comunicar emociones, intenciones, estados de ánimo y actitudes diversas.



2. Comparta con el grupo sus reflexiones.



3. Realice la lectura del siguiente texto y complete el cuadro.

En el texto, “Habitar el sonido”, Rodolfo Castro hace una descripción de los elementos orales, no verbales y del lenguaje escrito que se conjugan al realizar una lectura en voz alta.

Características del texto escrito	Características de la lectura en voz alta	Qué hacer para leer en voz alta
-----------------------------------	---	---------------------------------

--	--	--

HABITAR EL SONIDO

Por Rodolfo Castro

Ahuecada,
La arcilla es olla.
Eso que no es la olla
es lo útil.
Lao Tse

El texto escrito yace inerte e inexpressivo ante nuestros ojos. No hay nada vivo allí, sólo rasgos apagados, un intento por existir, un libro, las paredes de arcilla de una olla vacía. El texto escrito es un recipiente. Eso que no es el libro es la lectura. Leer es caer al vacío, ingresar en ese espacio por propia voluntad y en ese acto otorgarle al libro su esencia, su razón de existir: ser leído... ser un sitio habitable.

Si la lectura en cualquiera de sus formas es un ente intangible, la lectura en voz alta demanda un acto de creación: una ilusión sonora que pueda ser vista. No se lee en voz alta para ser escuchado, leemos en voz alta para que los que escuchan vean el sonido, se arrojen en él, lo habiten.

Si durante el transcurso de una lectura en voz alta notamos que alguien está mirando hacia otro lado pensamos que esa persona está distraída, y seguramente es así. Y es que cuando hablamos no nos dirigimos a los oídos de la gente sino a sus ojos. Aunque nuestro auditorio se halle en completa oscuridad o esté al otro lado del receptor de radio, el sonido que nuestro cuerpo emite tiene que estar encaminado a **producir imágenes sonoras**. Aquí quiero aclarar que cuando me refiero a la lectura hablo en especial de la **lectura de textos literarios**, aunque no descarto los otros.

La lectura en voz alta es un acontecimiento que sobrepasa el simple desciframiento de signos y su expresión sonora. **El desafío del lector en voz alta es el de transformar esos signos inertes en volúmenes tangibles que respiren, se muevan con libertad y desafío, y toquen al que escucha, lo conmuevan de tal manera que su sensación sea como la de estar viendo el sonido, viendo el cuento escuchado.**

La lectura en voz alta no se puede limitar a otorgar cualquier sonido a las palabras. Hay que darles el sonido que les corresponde, el sonido con el que esas palabras quieren ser dichas. Pensar en **el sonido como en un ser vivo que se gesta en el interior del ser humano,**

nace, crece, se desarrolla y muere. Habitualmente esto no se toma en cuenta, y escuchamos lectores en voz alta que leen un cuento con los mismos sonidos que utilizan para leer un informe, una crónica, un discurso o una planilla de nombres.

El texto escrito comparte con la oralidad un espacio común de lenguaje, pero cada forma de expresión posee reglas independientes que en algunos casos son incompatibles.

El escritor propone, pero el lector en voz alta tiene todo el derecho de disponer del texto según su experiencia se lo demande. [...] Muchos textos demandan una traducción hacia el sonido, si esta no se realiza se dañará la expresión y la lectura en voz alta se tornará plana e incomprensible para el que escucha, y muchas veces también para el que dice. **Las personas son más complejas y maravillosas que los libros. Los libros adquieren una categoría de trascendencia sólo cuando pasan a través de un lector. Sólo cuando son habitados por uno o múltiples lectores.**

Para que este atravesamiento pueda ocurrir con mayor frecuencia, el lector en voz alta tiene que asumir su condición de hueco. Permitir que su cuerpo se inunde con los sonidos que intuye en el texto y que luego brotarán en forma de imágenes sonoras.

Pero para no quedarme en el enunciado retórico trataré de compartir en estas páginas algunas prácticas que en mi oficio como lector en voz alta me han ayudado a sacudir el texto escrito para hacerlo producir sonidos.

La lectura en voz alta de primera intención, en la mayoría de los casos, está destinada al fracaso. **La lectura en voz alta demanda una lectura previa.** Hay que leer antes de leer en voz alta. Sin embargo, en las escuelas es común que el maestro señale una página del libro de lectura y pida a sus alumnos que lean en voz alta, exigiendo que lo hagan correctamente, con buena pronunciación, respetando los signos de puntuación, y de manera expresiva, y todo esto sin antes haberles permitido hacer una lectura exploratoria que les deje conocer lo que van a leer para otros y adaptarse a las necesidades del texto. De esa manera, aunque el maestro piense que está promoviendo la lectura entre sus alumnos, lo que realmente hace es empujar al niño a la frustración y al rechazo hacia la lectura, porque lo está poniendo en un lugar de indefensión ante sí mismo, ante el texto y ante sus compañeros. Leer antes de leer en voz alta para otros, es una condición de justicia y respeto con el texto, con el lector y con quienes lo escuchan.

Una vez hecha esta primera lectura, habrá que avocarse a la sonorización adecuada del texto, buscando en las palabras el sonido particular que el marco contextual les otorga.

Supongamos que el personaje del cuento dice: "Mañana debo partir". Dado que estas palabras están fuera de su contexto, no podemos saber cuál es el sonido que les corresponde, no sabemos si deben ser dichas con angustia o con alivio, con indiferencia o con tono imperativo, con resignación o entusiasmo. La pregunta que ha de hacerse el lector en voz alta para descubrir el sonido de una frase es: **¿Cómo se siente el personaje?** Y esto sólo puede responderse si se sabe cuál es la situación en la que éste se halla inmerso.

Imaginemos que quien dice esta frase se está despidiendo para siempre de un ser querido, en ese caso, el sonido de esas palabras será triste y fatal. Si en cambio el personaje es un joven ávido de aventuras que se encuentra a punto de iniciar un viaje largamente planeado, quizás el sonido de la frase sea imperativo, o agitado. En un tercer supuesto, si ese mismo personaje es retenido contra su voluntad impidiéndole partir, esa frase tendrá un tono angustioso, suplicante o hasta amenazador. Así como las cifras cambian su valor según su

ubicación dentro del número, **las palabras sufren notables transformaciones según el contexto en el que son dichas.**

La misma frase, las mismas palabras acomodadas de manera igual, pero en contextos diferentes, significan distinto, y tienen distinto sonido de enunciación.

Si el lector se ocupa en descubrir cómo se siente el personaje en cada momento específico del cuento, estará a las puertas de la comprensión o seguramente ya haya cruzado ese umbral. No alcanza con saber el nombre de los personajes, decir dónde se desarrolla la acción y hacer referencia a la anécdota narrada. Esta es una aproximación superficial al texto, útil, pero insuficiente para hablar de comprensión. Pero si el lector puede deducir cómo se siente el personaje y cuál es la situación que lo lleva a ese estado de ánimo, será porque se ha involucrado con la historia y ha comprendido. Alcanzado este punto, el lector en voz alta además tendrá que ponerle a las palabras el sonido de esos sentimientos. Si lo logra aunque sea tímidamente, estará creando una atmósfera sonora tangible y habitable, una experiencia de lectura que abonará el camino para que el que escucha también se involucre y se sienta atravesado.

Leer en voz alta es hacer que nuestro interior resuene. Es poner en juego los propios sentimientos y ponerse en sintonía emotiva con el texto y con los demás participantes de esa lectura.

Siempre me ha resultado curioso escuchar, durante el transcurso de algunos de mis talleres de lectura en voz alta, cuando un participante lee de un libro que el lobo se come a la abuela de Caperucita, y al decirlo no externa ninguna emoción, en esos momentos suelo preguntar si no le causaría ningún espanto ver a una fiera salvaje comerse a uno de sus familiares. Ante la obviedad de la respuesta, pido que continúe la lectura con la voluntad de creer. **La lectura es un acto de voluntad, hay que abandonarse a la ficción y estar dispuesto a creer en lo desconocido, en lo imposible y en lo que es posible pero sabemos que no está ocurriendo porque es sólo un cuento.**

La lectura requiere de nuestra complicidad, para que aceptemos que lo que se está leyendo sí está ocurriendo.

Los libros no nos dan nada, es el lector el que da y toma lo que necesita. Si realmente tomamos y creemos, entonces no podremos más que angustiarnos al leer sobre un acto tan abominable como al que se enfrentará una pequeña niña, sola y desprotegida, que está por entrar en una casa en la que la espera un animal feroz que ya se comió a su abuela, y se dispone a devorarla a ella. De sólo pensarlo se me pone la piel de gallina y el cuento de Caperucita Roja se presenta ante mí como un cuento del más profundo y elaborado terror.

Esta voluntad de creer, y esa disposición para tomar, para apropiarse del texto, es indispensable para que la lectura tenga oportunidad de estar viva. Y es quizás la única posibilidad que tiene el lector de entender cabalmente lo que allí ocurre.

Finalmente –y digo finalmente porque el espacio de esta nota así me lo exige, pero no porque el tema se agote aquí–, si uno en verdad quiere que su lectura en voz alta adquiera cuerpo y calidad narrativa y que se vuelva interesante para sí mismo y para quienes lo escuchan, además de tomar en cuenta los elementos antes mencionados, tendrá que ensayar, sí... ensayar. Con esto quiero poner en evidencia que la práctica de la lectura en voz alta raras veces logra sus objetivos si se toma a la ligera, sin cuidado y sin respeto. Es una actividad que desde los primeros tiempos de la invención de la escritura se ha tomado como forma

privilegiada de transmisión de la palabra escrita, y que atendida y cuidada puede otorgar momentos extraordinarios de emoción y enriquecimiento colectivo.

A los libros llegamos para abastecernos, pero como los barcos, regresamos a ellos también **para reparar nuestras heridas, para descansar y para compartir la carga que traemos. En otras palabras, el lector toma del libro lo que necesita, se lo lleva consigo y así le da al libro y a él mismo la posibilidad de enriquecerse juntos.**

Texto tomado de: <http://www.abuelascuentacuento.org.ar/textos/sonido.html>. Consultado el 28 de agosto de 2012.

4. Practiquen la lectura en voz alta, con base en las recomendaciones de Rodolfo Castro. Para ello, de modo individual, escriba en una tarjeta el fragmento de algún texto de su preferencia, pueden ser algunos versos de un poema o de una canción popular, un dicho o refrán, una frase célebre o simplemente una oración que le gustaría que alguien dijera. Anote también un personaje para que el texto sea leído como éste, por ejemplo: una maestra, un cura, un político, una bruja, un ratón, etcétera, y, por último, proponga una emoción o el énfasis con el que le gustaría que fuera expresado el fragmento.

5. Intercambie su tarjeta con un compañero. Luego, lea la tarjeta que le tocó y prepárese para leer su contenido en voz alta ante el resto del grupo, de acuerdo con el personaje y la emoción que se espera sea transmitida. Espere su turno y lea en voz alta frente a sus compañeros.



6. Comparta con sus compañeros sus apreciaciones sobre esta experiencia.



7. Adopte una posición cómoda y siga la lectura de un fragmento de *Las batallas en el desierto*, en voz del mismo José Emilio Pacheco. Puede consultar la obra completa en: <http://www.e-radio.edu.mx/batallas-en-el-desierto/>

POR HONDO QUE SEA EL MAR PROFUNDO

El pleito convenció a Jim de que yo era su amigo. Un viernes hizo lo que nunca había hecho: me invitó a merendar en su casa. Qué pena no poder llevarlo a la mía. Subimos al tercer piso y abrió la puerta. Traigo llave porque a mi mamá no le gusta tener sirvienta. El departamento olía a perfume, estaba ordenado y muy limpio. Muebles flamantes de Sears Roebuck. Una foto de la señora por Semo, otra de Jim cuando cumplió un año (al fondo el Golden Gate), varias del Señor con el presidente en ceremonias, en inauguraciones, en el Tren Olivo, en el avión El Mexicano, en fotos de conjunto. "El Cachorro de la Revolución" y su equipo: los primeros universitarios que gobernaban el país. Técnicos, no políticos. Personalidades morales intachables, insistía la propaganda. Nunca pensé que la madre de Jim fuera tan joven, tan elegante y sobre todo tan hermosa. No supe qué decirle. No puedo describir lo que sentí cuando ella me dio la mano. Me hubiera gustado quedarme

allí mirándola. Pasen por favor al cuarto de Jim. Voy a terminar de prepararles la merienda. Jim me enseñó su colección de plumas atómicas (los bolígrafos apestaban, derramaban tinta viscosa; eran la novedad absoluta aquel año en que por última vez usábamos tintero, manguillo, secante), los juguetes que el Señor le compró en Estados Unidos: cañón que disparaba cohetes de salva, cazabombardero de propulsión a chorro, soldados con lanzallamas, tanques de cuerda, ametralladoras de plástico (apenas comenzaban los plásticos), tren eléctrico Lionel, radio portátil. No llevo nada de esto a la escuela porque nadie tiene juguetes así en México. No, claro, los niños de la Segunda Guerra Mundial no tuvimos juguetes. Todo fue producción militar. Hasta la Parker y la Esterbrook, leí en Selecciones, fabricaron en vez de plumas materiales de guerra. Pero no me importaban los juguetes. Oye ¿cómo dijiste que se llama tu mamá? Mariana. Le digo así, no le digo mamá. ¿Y tú? No, pues no, a la mía le hablo de usted; ella también les habla de usted a mis abuelitos. No te burles Jim, no te rías.

Pasen a merendar, dijo Mariana. Y nos sentamos. Yo frente a ella, mirándola. No sabía qué hacer: no probar bocado o devorarlo

todo para halagarla. Si como, pensará que estoy hambriento; si no como, creará que no me gusta lo que hizo. Mastica despacio, no hables con la boca llena. ¿De qué podemos conversar? Por fortuna Mariana rompe el silencio. ¿Qué te parecen? Les dicen Flying Saucers: platos voladores, sándwiches asados en este aparato. Me encantan, señora, nunca había comido nada tan delicioso. Pan Bimbo, jamón, queso Kraft, tocino, mantequilla, ketchup, mayonesa, mostaza. Eran todo lo contrario del pozole, la birria, las tostadas de pata, el chicharrón en salsa verde que hacía mi madre. ¿Quieres más platos voladores? Con mucho gusto te los preparo. No, mil gracias, señora. Están riquísimos pero de verdad no se moleste.

Ella no tocó nada. Habló, me habló todo el tiempo. Jim callado, comiendo uno tras otro platos voladores. Mariana me preguntó: ¿A qué se dedica tu papá? Qué pena contestarle: es dueño de una fábrica, hace jabones de tocador y de lavadero. Lo están arruinando los detergentes. ¿Ah sí? Nunca lo había pensado. Pausas, silencios. ¿Cuántos hermanos tienes? Tres hermanas y un hermano. ¿Son de aquí de la capital? Sólo la más chica y yo, los demás nacieron en Guadalajara. Teníamos una casa muy grande en la calle de San Francisco. Ya la tumbaron. ¿Te gusta la escuela? La escuela no está mal aunque -¿verdad Jim?- nuestros compañeros son muy latosos. Bueno, señora, con su permiso, ya me voy. (¿Cómo aclararle: me matan si regreso después de las ocho?) Un millón de gracias, señora. Todo estuvo muy rico. Voy a decirle a mi mamá que compre el asador y me haga platos voladores. No hay en México, intervino por primera vez Jim. Si quieres te lo traigo ahora que vaya a los Estados Unidos.

Aquí tienes tu casa. Vuelve pronto. Muchas gracias de nuevo, señora. Gracias Jim. Nos vemos el lunes. Cómo me hubiera gustado permanecer allí para siempre o cuando menos llevarme la foto de Mariana que estaba en la sala. Caminé por Tabasco, di vuelta en Córdoba para llegar a mi casa en Zacatecas. Los faroles plateados

daban muy poca luz. Ciudad en penumbra, misteriosa colonia Roma de entonces. Átomo del inmenso mundo, dispuesto muchos años antes de mi nacimiento como una escenografía para mi representación. Una sinfonía tocaba el bolero. Hasta ese momento la música había sido nada más el Himno Nacional, los cánticos de mayo en la iglesia, CriCri, sus canciones infantiles -Los caballitos, Marcha de las letras, Negrito sandía, El ratón vaquero, Juan Pestañas- y la melodía circular, envolvente, húmeda de Ravel con que la XEQ iniciaba sus transmisiones a las seis y media, cuando mi padre encendía el radio para despertarme con el estruendo de La Legión de los Madrugadores. Al escuchar el otro bolero que nada tenía que ver con el de Ravel, me llamó la atención la letra. Por alto esté el cielo en el mundo, por hondo que sea el mar profundo.

Miré la avenida Álvaro Obregón y me dije: Voy a guardar intacto el recuerdo de este instante porque todo lo que existe ahora mismo nunca volverá a ser igual. Un día lo veré como la más remota prehistoria. Voy a conservarlo entero porque hoy me enamoré de Mariana. ¿Qué va a pasar? No pasará nada. Es imposible que algo suceda. ¿Qué haré? ¿Cambiar de escuela para no ver a Jim y por tanto no ver a Mariana? ¿Buscar a una niña de mi edad? Pero a mi edad nadie puede buscar a ninguna niña. Lo único que puede es enamorarse en secreto, en silencio, como yo de Mariana. Enamorarse sabiendo que todo está perdido y no hay ninguna esperanza.

HOY COMO NUNCA

Hasta que un día –un día nublado de los que me encantan y no le gustan a nadie– sentí que era imposible resistir más. Estábamos en clase de lengua nacional como le llamaba al español. Mondragón nos enseñaba el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo: hubiera o hubiese amado, hubieras o hubieses amado, hubiera o hubiese amado, hubiéramos o hubiésemos amado, hubierais o hubieseis amado, hubieran o hubiesen amado. Eran las once. Pedí permiso para ir al baño. Salí en secreto de la escuela. Toqué el timbre del departamento 4. Una dos tres veces. Al fin me abrió Mariana: fresca, hermosísima, sin maquillaje. Llevaba un kimono de seda. Tenía en la mano un rastrillo como el de mi padre pero en miniatura. Cuando llegué se estaba afeitando las axilas, las piernas. Por supuesto se asombró al verme. Carlos, ¿qué haces aquí? ¿Le ha pasado algo a Jim? No, no señora: Jim está muy bien, no pasa nada.

Nos sentamos en el sofá. Mariana cruzó las piernas. Por un segundo el kimono se entreabrió levemente. Las rodillas, los muslos, los senos, el vientre plano, el misterioso sexo escondido. No pasa nada, repetí. Es que... No sé cómo decirle, señora. Me da tanta pena. Qué va a pensar usted de mí. Carlos, de verdad no te entiendo. Me parece muy extraño verte así y a esta hora. Deberías estar en clase, ¿no es cierto? Sí claro, pero es que ya no puedo, ya no pude. Me escapé, me salí sin permiso. Si me cachan me expulsan. Nadie sabe que estoy con usted. Por favor, no le vaya a decir a nadie que vine. Y a Jim, se lo suplico, menos que a nadie. Prométalo.

Vamos a ver: ¿Por qué andas tan exaltado? ¿Ha ocurrido algo malo en tu casa? ¿Tuviste algún problema en la escuela? ¿Quieres un

chocomilk, una cocacola, un poco de agua mineral? Ten confianza en mí. Dime en qué forma puedo ayudarte. No, no puede ayudarme, señora. ¿Por qué no, Carlitos? Porque lo que vengo a decirle -ya de una vez, señora, y perdóneme- es que estoy enamorado de usted. Pensé que iba a reírse, a gritarme: estás loco. O bien: fuera de aquí, voy a acusarte con tus padres y con tu profesor. Temí todo esto: lo natural. Sin embargo Mariana no se indignó ni se burló. Se quedó mirándome tristísima. Me tomó la mano (nunca voy a olvidar que me tomó la mano) y me dijo:

Te entiendo, no sabes hasta qué punto. Ahora tú tienes que comprenderme y darte cuenta de que eres un niño como mi hijo y yo para ti soy una anciana: acabo de cumplir veintiocho años. De modo que ni ahora ni nunca podrá haber nada entre nosotros. ¿Verdad que me entiendes? No quiero que sufras. Te esperan tantas cosas malas, pobrecito. Carlos, toma esto como algo divertido. Algo que cuando crezcas puedas recordar con una sonrisa, no con resentimiento.

Vuelve a la casa con Jim y sigue tratándome como lo que soy: la madre de tu mejor amigo. No dejes de venir con Jim, como si nada hubiera ocurrido, para que se te pase la *infatuation*-perdón: el enamoramiento- y no se convierta en un problema para ti, en un drama capaz de hacerte daño toda tu vida.

Sentí ganas de llorar. Me contuve y dije: Tiene razón, señora.

Me doy cuenta de todo. Le agradezco mucho que se porte así.

Discúlpeme. De todos modos tenía que decírselo. Me iba a morir si no se lo decía. No tengo nada que perdonarte, Carlos. Me gusta que seas honesto y que enfrentes tus cosas. Por favor no le cuente a Jim. No le diré, pierde cuidado.

Solté mi mano de la suya. Me levanté para salir. Entonces

Mariana me retuvo: Antes de que te vayas ¿puedo pedirte un favor?:

Déjame darte un beso. Y me dio un beso, un beso rápido, no en los labios sino en las comisuras. Un beso como el que recibía Jim antes de irse a la escuela. Me estremecí. No la besé. No dije nada. Bajé corriendo las escaleras. En vez de regresar a clases caminé hasta Insurgentes. Después llegué en una confusión total a mi casa.

Pretexté que estaba enfermo y quería acostarme.

Pero acababa de telefonar al profesor. Alarmados al ver que no aparecía, me buscaron en los baños y por toda la escuela. Jim

afirmó: Debe de haber ido a visitar a mi mamá. ¿A estas horas? Sí:

Carlitos es un tipo muy raro. Quién sabe qué se trae. Yo creo que no anda bien de la cabeza. Tiene un hermano gángster medioloco.

Mondragón y Jim fueron al departamento. Mariana confesó que yo había estado allí unos minutos porque el viernes anterior olvidé mi libro de historia. Y a Jim le dio rabia esta mentira. No sé cómo pero vio claro todo y le explicó al profesor. Mondragón habló a la fábrica y a la casa para contar lo que yo había hecho, aunque Mariana lo negaba. Su negativa me volvió aún más sospechoso a los ojos de Jim, de Mondragón, de mis padres.

CAPÍTULO VIII

PRÍNCIPE DE ESTE MUNDO

Nunca pensé que fueras un monstruo. ¿Cuándo has visto aquí malos ejemplos? Dime que fue Héctor quien te indujo a esta barbaridad. El que corrompe a un niño merece la

muerte lenta y todos los castigos del infierno. Anda, habla, no te quedes llorando como una mujerzuela. Di que tu hermano te mal aconsejó para que lo hicieras.

Oiga usted, mamá, no creo haber hecho algo tan malo, mamá.

Todavía tienes el cinismo de alegar que no has hecho nada malo. En cuanto se te baje la fiebre vas a confesarte y a comulgar para que Dios Nuestro Señor perdone tu pecado. Mi padre ni siquiera me regañó. Se limitó a decir: Este niño no es normal. En su cerebro hay algo que no funciona. Debe de ser el golpe que se dio a los seis meses cuando se nos cayó en la plaza Ajusco. Voy a llevarlo con un especialista. Todos somos hipócritas, no podemos vernos ni juzgarnos como vemos y juzgamos a los demás. Hasta yo que no me daba cuenta de nada sabía que mi padre llevaba años manteniendo la casa chica de una señora, su exsecretaria, con la que tuvo dos niñas. Recordé lo que me pasó una vez en la peluquería mientras esperaba mi turno.

Junto a las revistas políticas estaban *Vea* y *Vodevil*. Aproveché que el peluquero y su cliente, absortos, hablaban mal del gobierno. Escondí el *Vea* dentro del *Hoy* y miré las fotos de Tongolele, Su Muy Key, Kalantán, casi desnudas. Las piernas, los senos, la boca, la cintura, las caderas, el misterioso sexo escondido.

El peluquero —que afeitaba todos los días a mi padre y me cortaba el pelo desde que cumplí un año— vio por el espejo la cara que puse. Deja eso, Carlitos. Son cosas para grandes. Te voy a acusar con tu papá. De modo, pensé, que si eres niño no tienes derecho a que te gusten las mujeres. Y si no aceptas la imposición se forma el gran escándalo y hasta te juzgan loco. Qué injusto.

¿Cuándo, me pregunté, había tenido por vez primera conciencia del deseo? Tal vez un año antes, en el cine Chapultepec, frente a los hombros desnudos de Jennifer Jones en *Duelo al sol*. O más bien al ver las piernas de Antonia cuando se subía las faldas para trapear el suelo pintado de congo amarillo. Antonia era muy linda y era buena conmigo. Sin embargo yo le decía: Eres mala porque ahorcas a las gallinas. Me angustiaba verlas agonizar. Mejor comprarlas muertas y desplumadas. Pero esa costumbre apenas se iniciaba. Antonia se fue porque Héctor no la dejaba en paz.

No volví a la escuela ni me dejaron salir a ningún lado. Fuimos a la iglesia de Nuestra Señora del Rosario adonde íbamos los domingos a oír misa, hice mi primera comunión y, gracias a mis primeros viernes, seguía acumulando indulgencias. Mi madre se quedó en una banca, rezando por mi alma en peligro de eterna condenación. Me hiqué ante el confesionario. Muerto de vergüenza, le dije todo al padre Ferrán. En voz baja y un poco acezante el padre Ferrán me preguntó detalles: ¿Estaba desnuda? ¿Había un hombre en la casa? ¿Crees que antes de abrirte la puerta cometió un acto sucio? Y luego: ¿Has tenido malos tactos? ¿Has provocado derrame? No sé qué es eso, padre. Me dio una explicación muy amplia. Luego se arrepintió, cayó en cuenta de que hablaba con un niño incapaz de producir todavía la materia prima para el derrame, y me echó un discurso que no entendí: Por obra del pecado original, el demonio es el príncipe de este mundo y nos tiende trampas, nos presenta ocasiones para desviarnos del amor a Dios y obligarnos a pecar: una espina más en la corona que hace sufrir a Nuestro Señor Jesucristo.

Dije: Sí padre; aunque no podía concebir al demonio ocupándose personalmente de hacerme caer en tentación. Mucho menos a Cristo sufriendo porque yo me había enamorado de Mariana. Como es de rigor, manifesté propósito de enmienda. Pero no estaba arrepentido ni me sentía culpable: querer a alguien no es pecado, el amor está bien, lo único demoníaco es el odio. Aquella tarde el argumento del padre Ferrán me impresionó menos que su involuntaria guía práctica para la masturbación. Llegué a mi casa con ganas de intentar los malos tactos y conseguir el derrame. No lo hice.

Recé veinte padresnuestros y cincuenta avesmarías. Comulgué al día siguiente. Por la noche me llevaron al consultorio psiquiátrico deparedes blancas y muebles niquelados.



8. Discuta en plenaria esta experiencia de lectura colectiva. Comente qué le pareció esta obra de José Emilio Pacheco, si ya la conocía o fue nueva para usted. Y, ¿cómo valora la experiencia de escuchar una lectura en voz alta?

Para finalizar

1. Escuche los siguientes textos poéticos. Uno propone una especie de *receta para el alma* y el otro plantea la diferencia entre una táctica y una estrategia.



2. Compartan en grupo el análisis de los poemas que escucharon.

Para ello, comenten:

- ¿Les gustaron los poemas?, ¿cuál prefieren?
- ¿Podrían tomar la medicina que indica uno de los textos?, ¿dónde la comprarían?
- ¿Es posible tomarse la Luna “a cucharadas”? ¿quién podría llevar a cabo esta receta?
- ¿Es una táctica o una estrategia militar la que se describe en el poema de Mario Benedetti?
- ¿Qué funciones comunicativas tienen ambos textos?

Para reflexionar



1. Integren 6 equipos para llevar a cabo las siguientes actividades.
 - Seleccionen a un integrante para que lea un poema breve frente a todo el grupo con el apoyo de sus compañeros. Podrá releer el texto tantas veces como le pida el público volver a hacerlo.
 - El equipo que identifique la palabra o expresión que falta en cada poema, pasará al pizarrón para dibujar ahí el objeto referido en la respuesta, SIN NOMBRARLO. En grupo se verificará si la respuesta es correcta.



2. Comente de manera grupal qué tan difícil o sencillo fue reconocer las imágenes que recrearon cada uno de los autores a través del lenguaje poético. Exprese qué le deja esta experiencia con el lenguaje oral y pictórico.

- ¿Qué significó para usted esta experiencia y cómo podrá integrar lo que aprendió hoy a la enseñanza de la lengua en su práctica cotidiana?

Para trabajar en el aula:

- Realice una lectura en voz alta y anote sus observaciones del trabajo que realizó con sus alumnos.
- Recoja al final de la actividad en su Diario de campo las impresiones sobre esta experiencia y anote las sugerencias que le hagan sus alumnos sobre lo que les gustaría que usted les leyera en otros momentos.
- Complete este formato de Diario de campo, relacione el programa de estudios SEP, 2011 con la actividad que llevará a cabo con sus alumnos. Recuerde que este formato también podrá ser útil para elaborar su planeación.

Campo formativo:	Competencias que se favorecen:	Fecha:
Práctica social del lenguaje:	Ámbito:	
Aprendizajes esperados:	Temas de reflexión:	
Situación didáctica:		
Observación del desarrollo de la situación didáctica:		

Sesión 3

¿Qué es la cultura escrita?

Propósitos:

Explorar la diversidad de elementos que componen la cultura escrita y situarse frente a ella como usuarios.

Duración: 5 horas**Competencias**

Emplea el lenguaje escrito para comunicarse y establecer relaciones sociales.

Aprende utilizando el lenguaje escrito como medio.

Identifica las propiedades del lenguaje escrito en diversas situaciones comunicativas.

Materiales:**Video**

- Ferreiro, Emilia. “Sistema de representaciones contra técnica de transcripción”. Elaboración propia con base en el texto de la autora.
- Imágenes de escritura pública. Creación propia con fotografías de la vida cotidiana.

PowerPoint

- Paula C. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. FCE. Creación propia con base en el texto de la autora.

Lectura

- Reyes Yolanda (2007) “Leer para crear y transformar el mundo”, en *Altablero* no.40 marzo-mayo 2007, Colombia, Ministerio de educación Nacional, en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-122177.html>. Consultado el 22 de julio de 2012.

Para iniciar



Comparta sus experiencias del Diario de campo con el grupo.

Lo que conozco al respecto

1. Nombren a un secretario para que escriba en el pizarrón las ideas principales de la siguiente discusión.
2. Hagan un recuento de las actividades y los contenidos que se trabajaron en el módulo anterior, a manera de “lluvia de ideas”. Mencionen también sus mayores aprendizajes.
3. Compartan sus expectativas respecto de este nuevo módulo.

Calentamiento



1. Escriba su nombre en una tira de cartulina, con pintura digital. Mientras lo hace, piense en lo que su nombre ha significado en su vida.



2. Comente, en parejas, lo que piensa sobre su nombre: cómo se oye, cómo se ve escrito y si tiene algún significado especial. También puede comentar si conoce a otras personas que se llamen como usted o si le pondrían el mismo nombre a una hija o hijo suyo.

3. Reflexionen sobre la idea de que el nombre propio, además de definir la identidad personal, puede generar múltiples significados en la comunidad con la que interactuamos.



➤ ¿Recuerda cuándo fue la primera vez que le interesó saber qué significaban las letras?

➤ ¿En qué momentos de su vida ha sido importante la escritura?



➤ Comparta sus respuestas con su grupo.



Distinción entre lenguaje oral y escrito

1. Formen equipos de 4 integrantes.
2. Discutan las siguientes ideas:
 - La diferencia entre narrar oralmente una historia y escribirla.
 - Los recursos que ayudan a comunicar con eficacia un mensaje hablado y los que le ayudan a comunicar uno por escrito.
3. Revisen los siguientes recursos y reflexionen sobre su utilidad en distintos eventos comunicativos. Aclaren si se utilizan en el lenguaje oral o en el escrito:

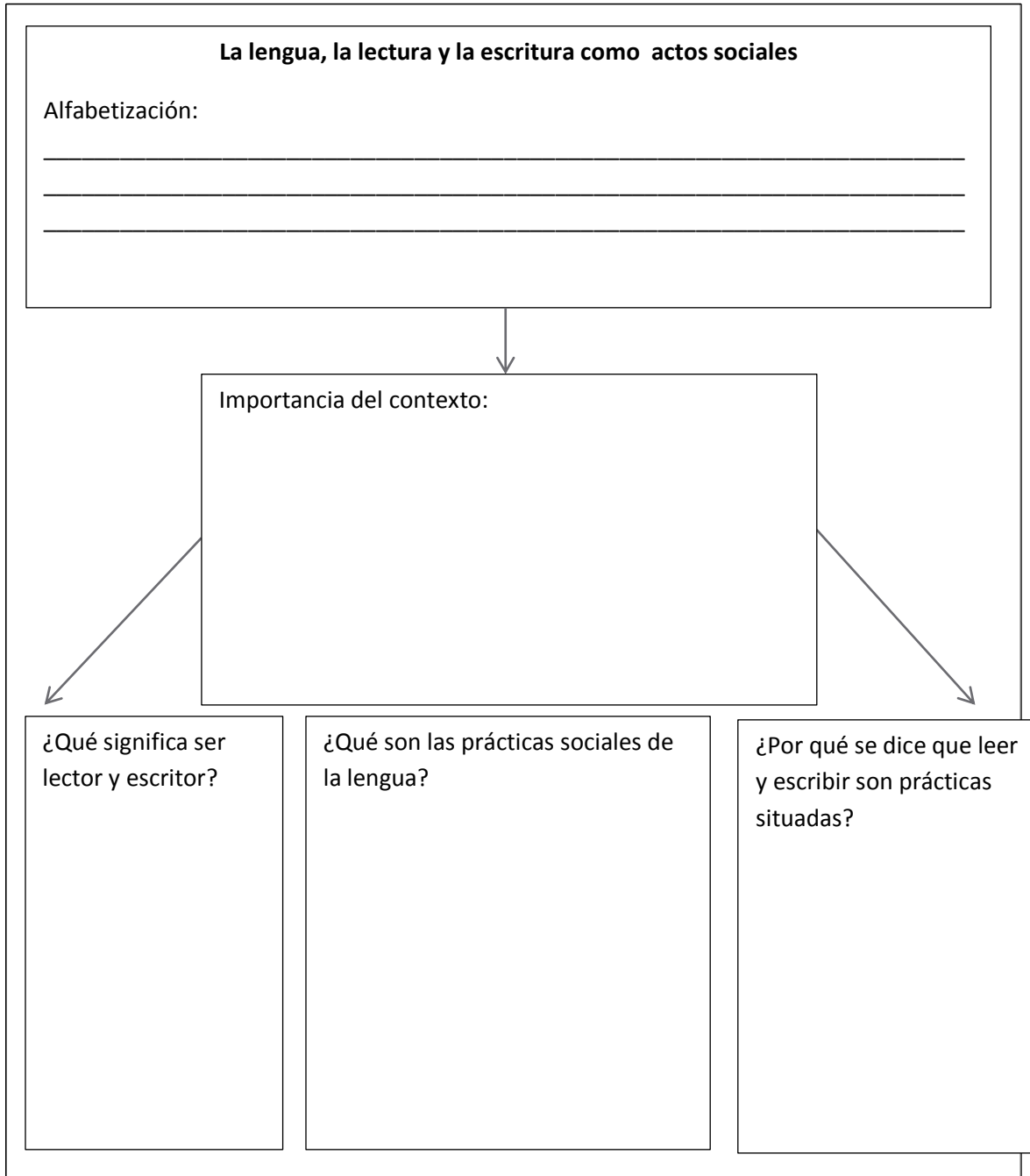
entonación	velocidad	formato
tipografía	lenguaje corporal	contacto visual
signos de puntuación	gestos	acotaciones

- ¿Son distintos o semejantes los dos tipos de lenguaje?, ¿en qué se diferencian y en qué se parecen?

¡A leer!



1. Reúnase con un compañero y realicen la lectura del siguiente fragmento de Judith Kalman.
2. Tomen notas o subrayen las ideas que les parezcan interesantes, y utilicen el organizador para anotar y comentar sus ideas.



LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO EN LA ALFABETIZACIÓN

JUDITH KALMAN (2000)

Hace algunos meses empecé a leer un libro que me recomendó mi hermano. A Daniel le encantó porque en sus páginas encontró la historia de la generación de nuestros padres y una visión muy particular sobre el mundo. Cada vez que lo tomo para leer, me encuentro con personajes e historias

que me vinculan con un pasado reciente y con los acontecimientos que nuestros padres nos contaban de chicos, eventos que forjaron el mundo que ahora tenemos. Y también pienso en mi hermano, en lo divertido que será discutirlo, comentarlo juntos y sacarle hasta el último significado.

Es evidente que leer y escribir nos conecta al mundo. A través de estas dos actividades nos relacionamos con los otros, participamos en el mundo social, y nos ubicamos en él de distintas maneras. Con la lectura de esta novela recomendada por Daniel, me encuentro con mi propia historia que es a la vez la historia de muchos otros, dialogo con mi hermano y juntos construimos el significado de ese texto. Y esto pasa con todo tipo de texto y no sólo con la novela: pasa con el recado que se escribe para otro, con las solicitudes que se llenan esperando que otro continúe con un trámite, con los libros que se escriben en respuesta a otros libros, con los letreros que se escriben para que otros obtengan cierta información o modifiquen su conducta, con las convocatorias que nos invitan a reunirnos para asistir a algún evento o participar en él. Leer y escribir son actividades comunicativas que nos ubican en el mundo social y nos vinculan continuamente con otros seres humanos.

Desde esta perspectiva, la lectura y la escritura son actividades contextualizadas: siempre ocurren en situaciones ligadas al mundo, justo porque su sentido se encuentra a partir de nuestra conexión con él. Es por eso que me preocupa la existencia de una cierta versión de lengua escrita donde ésta es limitada a sus aspectos más mecánicos y se olvida de los significados y sentidos que le han dado origen.

De ahí mi interés en reflexionar sobre el desarrollo de la lectura, la escritura y la competencia comunicativa en el ámbito educativo; pero sobre todo, en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas. Estas tres facultades constituyen no sólo uno de los factores fundamentales para sobrevivir y prosperar en el sistema educativo, sino también constituyen importantes puntos de llegada. El desarrollo del lenguaje y la iniciación en el mundo de lo escrito sigue siendo la puerta de entrada a la educación formal y la llave para abrir las puertas de los sucesivos niveles educativos. Es también una de las herramientas culturales más poderosas para participar en el mundo actual, comprender y explicar nuestro entorno y relacionarnos con otros seres humanos.

[...] Sin negar que nuestros cerebros intervienen en el proceso de leer y escribir o que las funciones y coordinaciones entre el ojo, el oído y la mano tienen un papel importante, quiero plantear que la alfabetización (entendida como el uso de la lectura y escritura para participar en el mundo social), los procesos de desarrollo de lenguaje oral y escrito y el acceso a la cultura escrita son un asunto de prácticas sociales, son actividades humanas que tienen que ver con procesos sociales y culturales.

Desde esta perspectiva, la alfabetización tiene que entenderse como algo mucho más que la simple iniciación a las letras: es la apropiación de prácticas comunicativas mediadas por la escritura; es un proceso que abarca la apropiación del sistema de escritura, pero no se limita a ella. La alfabetización implica necesariamente los usos de la lectura y la escritura en contextos específicos; es la participación en eventos comunicativos donde leer y escribir son parte de la actividad comunicativa. Ser lector y escritor se desarrolla simultáneamente sobre dos historias: la primera, una historia social en la cual se construye y se consolida una configuración de opciones culturales alrededor de la lengua escrita; y la segunda, una historia individual de nuestro propio tránsito por la geografía comunicativa (Kalman, 2000).

[...] En pocas palabras, el contexto importa. Cómo leemos y cómo escribimos depende del contexto en que lo hacemos. Las decisiones que tomamos al escribir y el sentido que tiene la lectura también dependen del contexto; dependen de cómo, bajo qué condiciones y con qué propósitos se inserta un acto particular de lectura o escritura en una situación comunicativa. Por eso vale la pena subrayar que la lectura y la escritura son actividades sociales, son prácticas situadas. La alfabetización es social porque sus formas y usos se construyen históricamente a través de una diversificación continua y porque se utiliza para interactuar con otros; es situada porque se realiza en situaciones específicas, con propósitos comunicativos definidos y con consecuencias para la vida de los usuarios (Street, 1993; Baynham, 1995; Mace, 1992).

Texto basado en la conferencia magistral presentada el 8 de septiembre 2000, en Morelia, Michoacán, con motivo del Día Internacional de la Alfabetización. Agradezco a Guadalupe Noriega y Miguel Ángel Vargas su apoyo en la preparación de este texto.

La Dra. Kalman fue Jefa del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV), en 2000, en la ciudad de México.



3. Organicen equipos de 6 integrantes y completen la siguiente tabla, para compartir sus respuestas con el grupo.

Cómo se utiliza la lengua escrita en:	
El Banco	
La terminal de camiones	
Un restaurante	
Un hospital	
Un parque	
Una tienda de ropa	

4. Observen las imágenes de “escritura pública” y cómo se utiliza el lenguaje para expresar públicamente un pensamiento, emoción o idea.

➤ ¿Cómo se presenta aquí el acto de la lectoescritura?

➤ ¿Cuál es la intención del autor?

- ¿Qué tan válido es reescribir o reinterpretar un texto?



Compartan sus reflexiones en grupo.

5. Salgan a los alrededores del salón y tomen fotos (o copien) de los anuncios diversos que encuentren, en los cuales se utilicen textos escritos. Después, regresen a mostrarlas a sus compañeros y comenten que tiene este uso del lenguaje escrito.



- Comparta sus respuestas con el grupo.



6. Evalúe la importancia que tiene la cultura escrita en su vida. Asigne un número, del 1 al 10 (1 representa nula importancia y 10 es máxima

importancia) y prepare una explicación al respecto.

7. Comparta su respuesta con el grupo y comente ¿qué importancia tiene para usted el hecho de que una persona aprenda a dominar el lenguaje escrito y lo utilice en distintas actividades sociales?

Entrando en materia



1. Lea el siguiente texto. Subraye las frases que le parezcan interesantes o complejas.

Leer para crear y transformar el mundo, Yolanda Reyes*.

Hace algunos años "saber leer y escribir" era una expresión que servía de rasero para separar a los que firmaban con una cruz, de aquellos que podían llenar un formulario o elegir el bus correcto. Esta división entre lectores y no lectores, con la que aún se coleccionan estadísticas, descansa en un concepto instrumental de alfabetización que dista mucho de caracterizar a los miembros activos de la cultura escrita. Las razones para hablar de la lectura en el sentido amplio de acceso pleno al lenguaje como forma de pensamiento, expresión y comunicación, se sustentan en los



hallazgos de disciplinas como la semiótica, la lingüística, la psicología, la pedagogía y la literatura. Gracias a esos hallazgos, hoy sabemos que leer es un proceso de negociación de sentidos y que el lector no se limita a extraer un significado dado de antemano por un texto inmutable y unívoco, sino que despliega una compleja actividad psíquica para construir múltiples significados. En lugar de repetir o subrayar "la idea principal", leer es participar de un diálogo entre un autor, un texto -verbal o no verbal- y un lector con todo su bagaje de experiencias, de motivaciones, de actitudes y de preguntas, en un contexto social y cultural diverso y cambiante.

Abordar la formación de lectores desde esta perspectiva implica, en primer lugar, concebirla como un proceso que se extiende durante un periodo prolongado en el desarrollo de las personas; que se inicia desde la primera infancia, mucho antes de la alfabetización formal, y que se da como resultado de una enseñanza y a partir de oportunidades para participar en una multiplicidad de prácticas de lectura con diversidad de propósitos, textos y destinatarios. En segundo lugar, entender que el acceso a la lectura transforma la estructura cognitiva y emocional del sujeto, al brindarle una herramienta poderosa para operar simbólicamente sobre la realidad y crear mundos posibles, más allá de las coordenadas concretas del aquí y el ahora.

Si un lector es aquel que puede abordar diversos textos, transformándose y transformándolos, enseñar a leer y a escribir significa, fundamentalmente, ofrecer a las personas la oportunidad de pensar de una forma distinta. La capacidad de examinar y de elegir opciones, de relacionar ideas, de interpretar y juzgar, de descifrarse, expresarse y también de "ponerse en la piel" de otros seres humanos, en otros tiempos y espacios, abre las perspectivas del pensamiento, de la sensibilidad y de la imaginación y se constituye en dispositivo para seguir aprendiendo durante toda la vida.

Replantear el papel del lector como sujeto activo tiene hondas repercusiones en nuestra forma de enseñar a leer y a escribir, pues supone concebir al niño, desde los inicios de su vida, como partícipe en esa tarea de construcción de sentido. Ahora sabemos que los niños y las niñas despliegan una actividad interpretativa de gran riqueza emocional y cognitiva mucho antes de acceder al proceso de alfabetización formal y que, por consiguiente, su iniciación como lectores no se da cuando se sitúan repentinamente frente a una cartilla, sino desde que sus padres y sus primeros maestros les ofrecen esas "envolturas de palabras" –historias, poemas, conversaciones y toda clase de textos– para "leerse" en ellos.

El reconocimiento de las posibilidades interpretativas de los niños supone también una concepción orgánica del proceso de lectoescritura. Los llamados aprestamientos de "pre-lectura" o "pre-escritura" están revaluados, en tanto que desconocen la construcción de sentidos diversos, inherentes a todo acto lector, mucho antes de la alfabetización. Al "leer" las imágenes de un libro, al sentir la música de un poema, al identificarse con un personaje o al inventar una historia, los niños son lectores plenos, así no sepan decodificar, y esto supone también un replanteamiento de los "plazos" de enseñanza de la lectura. La idea, aún arraigada en la comunidad educativa, según la cual se aprende a leer y escribir en uno o dos años lectivos, da paso a la concepción de un movimiento más amplio, a la manera de un "continuum", que se inicia desde el nacimiento, que transcurre entre textos significativos, que requiere un trabajo permanente y que se perfecciona a lo largo de la vida. Esta idea modifica, por supuesto, las prácticas de escritura que son parte indisoluble del binomio interpretación-expresión: si un lector es también coautor, el lenguaje –o mejor todos los lenguajes, desde los primeros garabatos– pueden verse

como manifestaciones de la forma como emerge y se va construyendo una voz particular.

Brindar esas herramientas es, en el fondo, permitir que cada cual se invente la propia vida. Saber que en el horizonte de las páginas existen posibilidades para descifrarnos, construirnos, transformarnos y expresarnos es condición esencial, no sólo para la formación de cada persona, sino para el ejercicio de la ciudadanía y para el desarrollo del país. La lectura y la escritura, así concebidas, dejan de ser lujos para las minorías ilustradas y adquieren el estatus de derechos fundamentales que garantizan condiciones básicas de aprendizaje, de participación crítica y deliberante y de equidad de oportunidades.

Desde ese punto de vista, enseñar a leer y a escribir es un acto político y cultural de enorme trascendencia, que sólo resulta posible a través de un trabajo de equipo entre la familia, la institución escolar, el Estado y otros sectores culturales y productivos de la sociedad. Garantizar una inversión sostenida durante el largo proceso de formación de un lector supone, más allá de buenos propósitos o de campañas esporádicas, asegurar recursos financieros y humanos que brinden dos condiciones básicas: de una parte, la dotación de materiales –pues enseñar a leer sin libros es como enseñar a montar en bicicleta por correspondencia– y, de otra parte, la posibilidad real de acceder a ellos, mediante la formación de mediadores de lectura, es decir, de padres, maestros y bibliotecarios, que tiendan puentes entre lectores y textos.

Si hoy sabemos que crecer entre libros puede otorgar a los niños el poder para habitar otros mundos más equitativos, flexibles y diversos y –también hay que decirlo– menos conformistas, brindarles a todos por igual la posibilidad de explorar múltiples versiones y de crear finales abiertos para que lean y escriban una historia diferente, debería ser una prioridad nacional. Es una tarea costosa y hay que hacerla a varias manos. También conviene tener claro que nos tomará muchos... pero muchísimos años.

* *Educadora, investigadora y periodista.* consulta 22-07-12 en:

<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-122177.html>



2. Organicen equipos de 4 integrantes y reflexionen sobre las preguntas siguientes. Anoten los comentarios colectivos.

➤ ¿Cuál es la diferencia entre una lectura unívoca y una que da pie a una amplia gama de significados?

➤ ¿Por qué se dice que se aprende a leer antes de la alfabetización formal?

➤ ¿Qué opinión tienen acerca de la siguiente afirmación de Reyes: “el acceso a la lectura transforma la estructura cognitiva y emocional del sujeto, al brindarle

una herramienta poderosa para operar simbólicamente sobre la realidad y crear mundos posibles, más allá de las coordenadas concretas del aquí y el ahora.”

- Mencionen algunas herramientas que sirven para interpretar los textos leídos.

- ¿Por qué piensa Yolanda Reyes que la formación de lectores es una tarea que lleva mucho tiempo?



3. Compartan con sus compañeros alguna idea nueva que hayan encontrado en este texto. También pueden mencionar si hay alguna afirmación con la que no estén de acuerdo y expliquen por qué.



Para reflexionar

1. Comenten esta pregunta y lleguen a una conclusión personal y sustentada.
- ¿Cuándo termina el proceso de alfabetización?

2. Elijan una de las siguientes opciones para escribir y desarróllenla:

- Un discurso de agradecimiento por un gran premio (tipo Nobel, Oscar, o Miss Universo).
- Un poema de despecho.
- Una receta de un platillo mexicano muy elaborado.
- Una ley para establecer un impuesto a los lunares en el cuerpo.
- Una carta para despedir a una persona que lleva 30 años en su puesto.

3. Observen y analicen el contenido de la siguiente presentación en *PowerPoint* que retoma ideas del libro de Paula Carlino, *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Anote sus reflexiones al respecto.

[El concepto de *alfabetización académica*] Objeta que la adquisición de la lectura y la escritura se completen en algún momento. P. 14

Se ha comenzado a hablar de las alfabetizaciones en plural. P.14

La diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos que exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir. P.14

Alfabetización académica: conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en una cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. p.13

Alfabetización académica: Proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. P.14

Literacy: El vocablo inglés hace referencia a un conjunto de prácticas letradas más amplias que la que denota el correspondiente español “alfabetización”.

Literacy: Participación activa en la cultura escrita, para ser parte de ella, para disfrutarla y para acrecentarla.
(Tolchinsky y Simó, citados en pág. 14)

Ya no se habla de la alfabetización en el sentido de aprender las primeras letras sino de las oportunidades para incluirse y participar en ciertas comunidades que utilizan el lenguaje escrito con determinados propósitos. P.14



grupo.

4. Organicen una puesta en común para compartir sus ideas con el



Para finalizar

Anote 3 aprendizajes significativos de la sesión.

1. _____

2. _____

3. _____

Describa 3 estrategias que implementará en su trabajo en el aula a partir de lo que aprendió.

1. _____

2. _____

3. _____

Anote 3 dudas que hayan surgido durante la sesión.

1. _____

2. _____

3. _____



Comparta libremente sus impresiones con sus compañeros.

Para realizar en el aula:

Observe las prácticas de lectoescritura de un alumno, durante una semana. Registre en su Diario de campo todas las prácticas que el alumno lleve a cabo, dentro y fuera del salón de clases. Puede ocupar el tiempo de recreo, las ceremonias, clases especiales o el tiempo de entrada y salida de la escuela para registrar todas las formas en las que el niño utiliza la lectura y la escritura.

Lectura complementaria

- Realice la lectura del Anexo final de esta sesión, *Sistema de representaciones contra técnica de transcripción*, de Emilia Ferreiro. Anote las ideas que sean importantes para ampliar el tema tratado en la sesión. ¿Su práctica se basa en la enseñanza de la lecto-escritura como un sistema de transcripción o de representación?

Mis ideas sobre el texto de Emília Ferreiro:

Sesión 4

Usuarios y productores de la cultura escrita

Propósitos:**Duración:** 5 horas

Construir un concepto propio de cultura escrita y ubicarse personal y profesionalmente como sujetos letrados. Asimismo, compartir estrategias didácticas que enriquezcan a sus alumnos como usuarios de la cultura escrita.

Competencias

Emplea el lenguaje escrito para comunicarse y establecer relaciones sociales.

Aprende utilizando el lenguaje escrito como medio.

Identifica las propiedades del lenguaje escrito en diversas situaciones comunicativas.

Materiales:**Video**

- Fragmento de la película: *Escritores de la libertad*, de Richard LaGrevenese, 2007, E.U., Paramount.

Lecturas

- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cerejido Marcelino (2006). *La muerte y sus ventajas*. México: SEP/FCE/CONACYT. Col. La ciencia para todos, 156.
- Dehesa, Germán (2006) "Felices los felices". En Gaceta del Ángel. México: periódico *Reforma*. Junio 17.
- Dahl, Roald (2004). *Las Brujas*. México: Alfaguara infantil.
- Dahl, Roald (2002). *Charlie y la fábrica de Chocolate*. México: Alfaguara infantil.
- Dahl, Roald (2005). *Boy, Relatos de infancia*. México: Alfaguara juvenil.
- Fuentes, Carlos (2002). *En esto creo*. México: Seix Barral.
- Kalman, Judith (2008). "Concepciones sobre la cultura escrita". En *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 46. OEI.
- Pacheco, José Emilio (2004). "Alta Traición". En *Poemas de la Patria*. México: Alforja. P. 7.

**Para iniciar**

1. Comenten en parejas cuáles fueron las prácticas lectoras observadas en el alumno de su clase.

- Reflexione sobre sus hallazgos en el desenvolvimiento lector del alumno observado.



- Comparta con el grupo.
- ¿Qué estrategias pondría en práctica con base en las costumbres lectoras de ese alumno?



Lo que conozco al respecto

1. Reúnanse en equipos de 5 integrantes.
2. Recuerden el nombre de alguna película basada en un libro. Si leyeron el libro y vieron la película, comenten cuál les gustó más y por qué.
3. Comenten también qué piensan sobre la frase: “una imagen vale más que mil palabras”.
4. Comenten por qué muchas personas prefieren ver una película que leer el libro en el que está basada.
5. Compartan cuál es su postura ante el uso de videos y películas en la escuela. ¿En cuáles casos es pertinente y en cuáles no? Expliquen por qué.



6. Lea el siguiente fragmento del texto “La lectura”, de Carlos Fuentes, en el cual habla de su postura frente a los libros. Subraye tres ideas que encuentre interesantes en el texto.

El libro nos dice que nuestra vida es un repertorio de posibilidades que transforman el deseo en experiencia y la experiencia en destino.

El libro nos dice que existe el otro, que existen los demás, que nuestra personalidad no se agota en sí misma, sino que se vuelca en la obligación moral de prestarle atención a los demás –que nunca son lo de más.

El libro es la educación a través del lenguaje. El libro es la amistad tangible, olfativa, táctil, visual, que nos abre las puertas de la casa al amor que nos hermana con el mundo, porque compartimos el verbo del mundo.

El libro es la intimidad de un país, la inalienable idea que nos hacemos de nosotros mismos, de nuestros tiempos, de nuestro pasado y de nuestro porvenir recordado, vividos todos los tiempos como deseo y memoria verbales aquí y hoy.

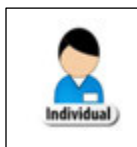
Hoy más que nunca, un escritor, un libro y una biblioteca nombran al mundo y le dan voz al ser humano.

Hoy más que nunca, un escritor, un libro y una biblioteca nos dicen: si nosotros no nombramos, nadie nos dará un nombre. Si nosotros no hablamos, el silencio impondrá su oscura soberanía.

Carlos Fuentes (2002). *En esto creo*. México: Seix Barral. Col. Biblioteca breve. P. 151.



7. Reúnanse en equipos de 6 integrantes y compartan las ideas que subrayaron.



Entrando en materia

¿Qué fue primero, el gallo o la gallina? ¿Qué fue primero, la lectura o la escritura?

1. Lea el siguiente texto y busque la relación entre la vida personal del escritor y su obra.

El primer paso para que un libro se lea, es que alguien lo escriba. Tiene que existir una persona que quiera decir algo y se siente a escribirlo. En ese momento, la persona se convierte en autor, en escritor si utiliza la lengua escrita para expresarse. Los escritores, sin importar qué género desarrollen, obtienen sus ideas de la realidad. Textos y vida personal van siempre de la mano. Veamos el siguiente ejemplo. Roald Dahl, gran escritor inglés de libros de ficción para niños y adultos, cuenta en su autobiografía “Boy, relatos de infancia”, p.33, lo siguiente:

“Mi segundo y último recuerdo de la Escuela de la Catedral de Llandaff es lo más insólito que cabe imaginar. Sucedió la cosa poco más de un año después, cuando yo acababa de cumplir nueve años. Para entonces había hecho algunos amigos, y cuando iba al colegio por las mañanas salía de casa solo, pero por el camino iba recogiendo a otros cuatro chicos de mi edad. Después de clase, los mismos cuatro chicos y yo cruzábamos juntos la plaza del pueblo y recorríamos sus calles de retorno a casa. En este camino de ida y vuelta pasábamos siempre por delante de la confitería. Aunque no que se dice pasar, nunca pasábamos: nos deteníamos invariablemente. Nos demorábamos ante su pequeño escaparate comiéndonos con los ojos los grandes tarros de cristal llenos de bolas de caramelo, los adoquines de dulce pintados con rayas oscuras y claras, los bombones de fresa, y los escarchados de menta, y los confites ácidos, de pera, de limón, y todo lo demás... a cada uno de nosotros nos daban en casa una asignación semanal de seis peniques, y tan pronto

como nos veíamos con dinero en el bolsillo acudíamos en tropel a comprar un penique de esto o de lo otro. Mis chucherías predilectas eran los sorbetes y los cordones de regaliz.

Uno de los otros chicos, que se llamaba Thwaites, me dijo que no debía comer nunca cordones de regaliz. El padre de Thwaites, que era médico, había dicho que estaban hechos de sangre de ratas. El doctor había dado a su hijito una conferencia sobre los cordones de regaliz al sorprenderle comiéndose uno en la cama.

—Los cazadores de ratas —había dicho el padre— llevan sus ratas a la Fábrica de Cordones de Regaliz, y el gerente les paga dos peniques por pieza. Muchos cazadores de ratas se han hecho millonarios vendiendo sus ratas muertas a la fábrica.

—Pero, ¿cómo convierten las ratas en regaliz? —había preguntado a su padre el pequeño Thwaites.

—Esperan hasta tener diez mil ratas —había contestado el padre—, y luego las echan todas en una caldera de acero muy grande y allí las hierven algunas horas. Dos hombres remueven con sendas pértigas la caldera bullente y al final obtienen un buen estofado de rata espeso y humeante. A continuación introducen en la caldera una maza de triturar que machaca los huesos, de lo que resulta una sustancia pulposa que llaman pasta de ratas.

—Sí, pero ¿cómo convierten eso en cordones de regaliz, papá? —había inquirido el pequeño Thwaites, y esa pregunta, según el propio Thwaites, había hecho que su padre se quedara callado y pensativo unos momentos antes de contestarla.

Finalmente había dicho:

—Los dos hombres que removían con las pértigas se calzan luego botas de goma, se meten dentro de la caldera y sacan la pasta de ratas con sus palas, extendiéndola sobre un suelo de hormigón. Luego le pasan por encima un rodillo varias veces para aplanarla. De esto resulta algo así como una gigantesca torta negra, delgada como una hojuela, y lo único que les queda ya por hacer es esperar que se enfríe y endurezca para poderla cortar en tiras y fabricar los cordones. No los comas nunca. Si lo haces pillarás una ratitis.

—¿Qué es ratitis, papá? —Había preguntado el pequeño Thwaites.

—Todas las ratas que cazan los cazadores están envenenadas con matarratas —había dicho el padre—. Es el matarratas lo que te produce ratitis.

—Sí, pero ¿qué le pasa a uno cuando le da? —había inquirido el pequeño Thwaites.

—Se te ponen los dientes muy afilados y puntiagudos —había respondido el padre—. Y en la espalda, un poquitín más arriba de las pompas, te crece una cola corta y mocha. La ratitis no tiene cura. Lo sé muy bien. Por algo soy médico.”

2. Lean un fragmento de dos de los libros de este autor.

El primero es la introducción de *Charlie y la fábrica de chocolate*:

Charlie era quien más sentía el hambre. Y a pesar de que su padre y su madre a menudo renunciaban a sus propias raciones de almuerzo o de cena para dárselas a él, ni siquiera esto era suficiente para un niño en edad de crecer. Charlie quería desesperadamente algo más alimenticio y

satisfactorio que repollo y sopa de repollo. Lo que deseaba más que nada en el mundo era... CHOCOLATE.

Por las mañanas, al ir a la escuela, Charlie podía ver grandes filas de tabletas de chocolate en los escaparates de las tiendas, y solía detenerse para mirarlas, apretando la nariz contra el cristal, mientras la boca se le hacía agua. Muchas veces al día veía a los demás niños sacar cremosas chocolatinas de sus bolsillos y masticarlas ávidamente, y eso, por supuesto, era una auténtica tortura.

Sólo una vez al año, en su cumpleaños, lograba Charlie Bucket probar un trozo de chocolate. Toda la familia ahorra su dinero para esta ocasión especial, y cuando llegaba el gran día, Charlie recibía de regalo una chocolatina para comérsela él solo. Y cada vez que recibía, en aquellas maravillosas mañanas de cumpleaños, la colocaba cuidadosamente dentro de una pequeña caja de madera y la atesoraba como si fuese una barra de oro puro; y durante los días siguientes sólo se permitía mirarla, pero nunca tocarla. Por fin, cuando ya no podía soportarlo más, desprendía un trocito diminuto de papel que la envolvía para descubrir un trocito diminuto de chocolate, y daba un diminuto mordisco –justo lo suficiente para dejar que el maravilloso sabor azucarado se extendiese lentamente por su lengua—. Al día siguiente daba otro pequeño mordisco, y así sucesivamente. Y de este modo, Charlie conseguía que la chocolatina de seis peniques que le regalaban por su cumpleaños durase más que un mes.

El segundo fragmento es el episodio final del libro *Las brujas*.

De pronto, todas las demás brujas, más de ochenta, empezaron a gritar y a saltar desde sus asientos como si les hubieran clavado un pincho en el trasero. Unas se subieron a las sillas, otras a las mesas. Todas se retorcían y movían los brazos de un modo rarísimo. Luego, de repente, se quedaron calladas, después se pusieron rígidas. Todas y cada una de las brujas se quedaron tan tiesas y silenciosas como un cadáver. Todo el comedor permaneció mortalmente quieto.

—Se están encogiendo, abuela –dijo—. Se están encogiendo como me pasó a mí.

—Lo sé –dijo mi abuela.

—Es el ratalizador –grité—. Mira, a algunas les está saliendo pelo en la cara. ¿Por qué les hace efecto tan rápido, abuela?

—Te lo digo —dijo mi abuela—. Porque todas ellas han tomado grandes sobredosis, lo mismo que tú. Eso ha destrozado el mecanismo del despertador.

Todo el mundo se había levantado para ver mejor la escena. Algunas personas desertaban. Estaba empezando a formarse un gentío en torno a las dos mesas largas. Mi abuela nos levantó a mi hermana y a mí para que no nos perdiéramos nada del espectáculo. Estaba tan excitada que se subió arriba de la silla para poder ver encima de las cabezas de la gente. En unos segundos más todas las brujas habían desaparecido por completo y las dos mesas largas eran un hervidero de ratoncitos pardos. Por todo el comedor las mujeres chillaban y hombres serios y fuertes se ponían blancos y gritaban: “Esto es una locura, ¿cómo pudo suceder? ¡Vámonos de aquí en seguida!” Los camareros atacaban a los ratones con las sillas, las botellas de vino y lo que encontraran a mano. Vi a un cocinero con un gorro alto, blanco, salir corriendo de la cocina blandiendo una sartén, y a otro detrás de él agitando un cuchillo por encima de su cabeza.

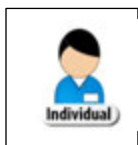
Todo el mundo gritaba: “¡Ratones, ratones, ratones! ¡Tenemos que librarnos de los ratones!” Sólo los niños que había allí se lo estaban pasando realmente bien. Todos ellos parecían comprender intuitivamente que lo que estaba ocurriendo allí, delante de ellos, era algo bueno y aplaudían y daban vivas, y se reían como locos.

Para reflexionar



1. Comenten en el grupo: ¿encuentra relación entre la vida del autor y la ficción de sus obras? Expliquen sus respuestas.
 - Comenten algún otro ejemplo, como éste, en el que conozcan cuál es la idea que está detrás de un texto o que le da origen?

Cuando se conocen datos sobre los autores y su contexto, resulta más accesible la comprensión de su obra. Asimismo, cuando se indaga sobre su estilo y temas de interés, se puede lograr un acercamiento mayor al sentido que quiere transmitir en sus textos. Esto sucede tanto con textos literarios como académicos.



2. Suponga que ahora mismo le pidieran un texto para publicarlo en el periódico de su escuela. ¿Sobre qué tema escribiría? ¿Qué le interesa sobre ese tema en este momento?

- ¿Cuál género utilizaría?, ¿por qué?

- ¿Qué reacción le interesaría provocar en sus lectores?

- ¿Cuáles herramientas utilizaría para involucrar a su lector en su preocupación o pasión, expresadas en su texto?



3. Comparta sus ideas con dos de sus compañeros.



4. Lean el siguiente texto en grupo.

Los escritores siempre se escriben desde sí mismos, y tienen un objetivo en mente, ya sea convencer, compartir, desahogarse, festejar, etc.

Todo esto forma parte de la **voz** de una persona, que no sólo incluye lo que va a decir, sino lo más importante, desde qué perspectiva lo dice.

Tener una **voz** significa hacer un texto individual y único, y es lo que hace a alguien un buen escritor. Puede ser una crónica, una editorial, un poema o hasta un libro científico. El tema es lo de menos, ya que no hay nada nuevo bajo el sol, los temas de interés han sido los mismos desde que se escribía en tablillas. Lo realmente interesante es cómo se dice, a quién, con qué pretextos, en qué circunstancias.

El autor tiene que estar consciente de para qué escribe un texto, a quién lo dirige, qué pretende hacer, y bajo qué ideologías o teorías lo va a escribir. A continuación se presentan varios textos elegidos específicamente porque en ellos se hace evidente la voz del autor que los escribe. Es decir, el autor se posiciona explícitamente sobre el tema o los temas que trata, vincula a su lector y defiende sus ideas.



2. Reúnanse en 4 equipos y elijan uno de los siguientes textos para analizarlo. Contesten las preguntas propuestas (son las mismas para todos los textos).

Preguntas:

¿A quién va dirigido el texto? (posibles lectores)

¿Qué respuesta se pretende generar en el lector?

¿Cuál perspectiva tiene el escritor con respecto al tema que trata en su texto?

¿Qué género eligió para expresarse?

¿Cuáles palabras son clave para entender la postura que plasma el autor en el texto?

TEXTO 1

Alta Traición

No amo mi patria
Su fulgor abstracto
Es inasible.

Pero (aunque suene mal)
Daría la vida
Por diez lugares suyos,
Cierta gente,
Puertos, bosques de pinos,
Fortalezas,
Una ciudad deshecha,
Gris, monstruosa,
Varias figuras de su historia,
Montañas
-y tres o cuatro ríos.

José Emilio Pacheco
Escritor de la Ciudad de México del siglo XX-XXI

TEXTO 2

La muerte y sus ventajas

Si tú has de morir y la muerte es, junto con el nacimiento, el fenómeno biológico más constante y generalizado de la vida, si la muerte codificada en esos genes ha impulsado una evolución que un día te generó a ti y si, por último, esa muerte te ha civilizado, es bueno que sepas qué se sabe hoy sobre ella. Por otra parte, tú perteneces a una generación que ha de pasar a la historia como la que comenzó a entender “la biología y la psicología de la muerte”, y hasta es posible que mañana te integres a la comunidad de investigadores que la estudian científicamente.

La muerte y el envejecimiento vertebran toda una industria funeraria, una farmacéutica, una cosmética, hacen que corramos, nademos y practiquemos deportes cada mañana para mantenernos jóvenes y sanos; nos hacen seleccionar cuidadosamente los alimentos que tienen fibras no digeribles, vitaminas y elementos esenciales, que contienen poco colesterol; nos hacen adquirir hábitos higiénicos y hasta seleccionar cuidadosamente nuestras ropas y el hábitat en que transcurre nuestra vida. La muerte y el envejecimiento que la precede son elementos demasiado centrales de la ciencia y la cultura como para que sólo sean abordados por la biología, la psicología y la historia.

También se ocupan de ella las artes y quienes seleccionan nuestros mitos religiosos y estrategias bélicas. Esto nos lleva a la conclusión de que un libro

sobre la muerte y la vejez es por fuerza incompleto, pues apenas puede abarcar una cantidad irrisoria de la información disponible.

Marcelino Cerejido (2006). *La muerte y sus ventajas*. México:

SEP/FCE/CONACYT. Col. La ciencia para todos /156, 3ª reimpresión.

Marcelino nació en Argentina pero ha trabajado mucho tiempo en la UNAM, en México.

TEXTO 3

Felices los felices

¿Creen ustedes en la santidad del matrimonio?... La pregunta la escuché ayer por la noche en la televisión. En Temple, Arizona, tuvo lugar el tercer debate entre John Kerry y George Bush. La pregunta la hizo el moderador cuando se estaba tratando del asunto de la homosexualidad, los matrimonios entre homosexuales y los derechos, deberes y prerrogativas de esta comunidad. Bush, ante estos planteamientos, se replegó a su ámbito conservador y a su imagen de “hombre normal” (¿qué será eso?) y nos dio a entender que la homosexualidad es una suerte de elección correcta y que sus esfuerzos como presidente tienen como prioridad la feliz unión entre hombre y mujer. Kerry estuvo en desacuerdo y citó el caso de la hija de Chene y quien se ha declarado lesbiana, pero no por elección, sino por nacimiento y destino, y esto la hace respetable y admirable, aunque, añadió Kerry, entiendo que como presidente deberé concentrarme en la unión entre hombre y mujer. Aquí intervino el moderador e hizo la pregunta acerca de la santidad del matrimonio. Bush entró como la bala, volteó sus desconcertados ojos y con voz de predicador suscribió y exaltó esa santidad. Kerry matizó un poco, pero no dijo nada demasiado distinto. Aquí fue donde me sentí molestísimo por no participar en ese debate, pues algo me hubiera gustado decir. Yo hubiera dicho y lo digo ahora que cualquier unión libre y voluntaria, transitoria o definitiva, entre los humanos es inmensamente respetable. Si esta unión produce felicidad, esto la hace sagrada. Estoy convencido de que no hay nada más sagrado que la felicidad. Por esto, me molesta que la tengamos tan relegada, que pensemos que es poca cosa, que aceptemos que está a nuestro alcance y que lleguemos a opinar que es una especie de la tontería o de la superficialidad. NO estoy de acuerdo. Creo que es la felicidad y no el poder la única tarea a la altura de lo humano. Si aceptamos leyes, instituciones, gobiernos, pactos de convivencia, cumplimiento de tareas, compromisos con la comunidad y con nosotros mismos, si creamos belleza y procuramos la educación, la salud, el respeto y el bienestar es porque queremos crear las condiciones para ser felices. La felicidad es nuestro deber y nuestro derecho. Si no se trata de eso, si se trata simplemente de sobrevivir, o de mantenernos en un estado de tolerable infelicidad; si pensamos que esta infelicidad nos dota de grandeza y de misterio trágico, entonces ¿para qué afanarnos? ¿para qué tenemos principios y valores y los defendemos con lealtad y, si es necesario, con heroísmo? [...]

Felices los felices, dice Borges como remate de sus “Fragmentos de un Evangelio apócrifo”. Tiene razón. La felicidad tiene virtudes iluminativas, la felicidad genera belleza y armonía, la felicidad nos permite abrazar al mundo y encontrar amable cuanto la vida nos va trayendo. La felicidad no nos defiende del dolor, del deterioro, del daños y de la muerte, pero sí nos permite entender que todos estos parajes tan ásperos y hostiles son parte de un paisaje mucho más amplio y placentero: el dolor es un mensajero, hay que tomarle el recado y mandarlo por donde vino; la muerte no nos concierne, para defendernos de ella, según aconseja Canetti, hay que dar muchos, muchísimos besos. Yo me declaro muy feliz en México, lo amo y lo padezco, pero me da una enorme dicha afanarme en procurar la felicidad de su gente. La felicidad es sagrada y en su santidad creo y me consta que no es imposible que el matrimonio sea el lugar de la felicidad. Por cierto: hoy toca.

Germán Dehesa

Estudió Letras en la Facultad de Filosofía y Letras, de la UNAM, fue maestro de la misma facultad y publicó esta columna desde el inicio del periódico *Reforma*, hasta su muerte, en 2010.

TEXTO 4

Sobre el Atlántico

Estoy en mi viaje de regreso de Inglaterra. Como casi siempre, la realidad supera a la ficción, y lo que he vivido me ha dejado perpleja. No sé cuántas veces en estos cinco meses me he quedado literalmente boquiabierta.

Para no aburrirlos con un larguísimo texto, les voy a compartir mis mayores sorpresas solamente.

La primera vez que me sentí fuera de la realidad fue en Stonehenge. Nunca, ni siquiera al planear el viaje, contemplé la posibilidad de estar alguna vez en ese lugar tan misterioso y ancestral. La segunda vez fue cuando vi nevar. A mis años, y nunca había visto caer nieve sobre mi cabeza. Me encantó la sensación, tocarla, hundir mis tacones en ella (de pura casualidad, ese día fue el único que me puse tacones en todo el viaje).

Luego, como a borbotones, les puedo decir que cada vez que visitaba un castillo, un pueblito, una ciudad, se me caía la baba. Me era imposible hacerme a la idea de que no son creaciones de los autores de cuentos de hadas, sino que realmente existen, y la gente los ha habitado y llenado de vida.

Y también ingenuamente, como con mentalidad infantil, de veras, la naturaleza inglesa me maravilló. Tenía la idea de que como era una isla, pues casi no cabía nada (qué burra). Y en cambio, me fui encontrando, detrás del frío y la neblina inevitables, lugares fenomenales, iluminadores, relajantes, inspiradores, sorprendentes: cascadas, campos,

plantíos, arrecifes; borreguitos, flores amarillas y un montón de pajaritos escondidos en caminos como de Caperucita que yo pude disfrutar caminando y también en mi bicicleta.

Y la gente, otro descubrimiento. Tan imperialista, tan guerrera y tan pro-reina que poco tiene que ver con una sociedad primermundista del siglo XXI. Igualmente, tan distante y fría, como su clima. Me descubrí a mí misma más latina que nunca, y eso que yo no me distingo por ser muy cariñosa. Tuve que aprender a nunca despedirme ni saludar de mano, a no llorar por cosas conmovedoras, a recibir críticas sin pensar que son en mala onda, a no dar besos a las mujeres orientales con peligro de ser interpretada como una persona con tendencias poco ortodoxas, y a aceptar la precaución que tienen las mujeres árabes de hablar con cualquier hombre que no tenga el consentimiento de su esposo. Pero sobre todo disfruté de mi pequeña comunidad mexicana en la que uno recibe el calor humano que daba por hecho todos los días en chilangolandia. Por eso creo que aprendí no sólo sobre los extranjeros, sino sobre mí y mi gente, y me sentí muchas veces orgullosa de lo que somos y hacemos, y me propuse mostrar nuestro valor a los demás de todas las formas que pude.

Otra cosa con la que no contaba es que tuve que volver a aprender inglés. No es lo mismo que lo mismo. Aquí no vale de nada el inglés americano, éste es otro rollo. Se habla ahora de Englishes, así, en plural. Hay que aprender a hablar british con los ingleses, chinglish con los chinos, casi gaelic con los escoceses, y abrir mucho los oídos para entenderle a los árabes, los franceses, los queridos españoles, porque todos hablan inglés como Dios les da a entender (yo incluida –hay que intentar hablar de manera que se te entienda “universalmente”, pero con una palabra, un sonidito que emitas, te notan español que subyace en ti, en serio–).

También aprendí mucho en las aulas, en la biblioteca, los teatros, los museos y en la escuela primaria que me abrió sus puertas para participar en sus clases de cuarto de primaria. No cabe duda que los niños son lo máximo, en cualquier parte del mundo.

Me regreso llena de ideas por compartir, de experiencias que me han hecho crecer, con nuevas amistades y con una nueva perspectiva que me hace agradecer todo lo que ya tenía: mis lugares, mis formas, mis personas.

Gracias a todos ustedes que me han acompañado con su lectura y sus mensajes. Me siento completamente afortunada y me propongo seguir buscando oportunidades para conocer más este mundo que nos pertenece a todos, para aprender más sobre las relaciones humanas y para poder compartir mis experiencias con los demás como educadora que soy (o al menos pretendo).

Debajo de mí solo veo nubes. Es como si dentro de 15 minutos en que este avión aterrice, fuera a despertar de un gran sueño. Confío en que pueda seguir cumpliendo algunos otros, y les deseo que ustedes también encuentren y cumplan los suyos, porque estoy segura que los están esperando atrás de alguna ventanita que está ahí, quietecita, esperando a ser descubierta.



Estudiante del Doctorado en Pedagogía de la UNAM.
Escribió esta reseña durante una estancia académica en Inglaterra.

3. Compartan sus ideas con los otros equipos.



¡A escribir con nuestra propia voz!

1. Vean el siguiente fragmento de la película “Escritores de la libertad”.
Reúnanse en parejas para escribir su reseña como si fueran alguna de las siguientes personas:
 - Una ama de casa católica y recatada.
 - Un adolescente que fue a ver la película con sus amigos.
 - Un crítico de cine.
 - El actor que protagonizó el personaje principal.
 - Una muchacha enamorada que fue al cine con su novio.

Recuerde que una reseña es un escrito donde se refleja la opinión sobre una obra, justificada a través de una selección de los hechos o escenas. Esto no quiere decir que se elabore un resumen, sino que a través de la voz del autor que realiza la reseña se dé a conocer su punto de vista.



2. Comparen los textos y rescaten la voz de cada autor.
 - ¿Por qué, aunque todos vieron la misma película, las reseñas son distintas?
3. Escriba una reseña desde usted mismo. Será un texto personal, cargado de su voz para que pueda expresarse a través de él.
 - ¿Qué posibilitó la escritura en la escena que observó?
 - ¿Cuál es el papel de la palabra escrita en la vida de esos jóvenes?
 - ¿Cómo ve reflejada su práctica docente en esta película?

Para finalizar



1. Elaboren, en equipos de 3 ó 4 personas, un cartel que responda a la pregunta: ¿qué es la cultura escrita? El cartel tiene que tener voz. Es decir, que no sólo sea un cartel informativo, sino que muestre a los demás la postura de los autores. Esto se puede lograr con el uso de adjetivos específicos, ilustraciones o de frases concretas. Piensen bien qué recursos emplearán para que su cartel sea el reflejo de sus ideas sobre la cultura escrita.

No hay limitaciones más que las dimensiones del papel y el material que está a mano.

Se pueden inspirar en las siguientes definiciones recopiladas por Judith Kalman. Las pueden combinar, parafrasear, transformar, pero no calcar.

El «modelo ideológico de la cultura escrita» de Street ofrece las herramientas para pensar en la cultura escrita como una práctica social situada. Toma en cuenta lo que hacemos con la lectura y escritura además de lo que opinamos al respecto, e incluso afirma que nuestras creencias sobre la cultura escrita influyen sobre nuestro uso de la lectura y escritura, cómo la enseñamos a los demás y nuestras expectativas sobre sus resultados (Barton, 1994).

Según Gumperz y Duranti, entre otros, como la lectura y la escritura se logran en un contexto de interacción social, definen el contexto en términos de la situación de uso, la dinámica interactiva que ocurre entre los participantes dentro de un evento comunicativo determinado.

Un análisis de la cultura escrita como práctica requiere del entendimiento de los enlaces y mediaciones que podemos observar directamente y sus conexiones con esferas sociales, culturales, económicas e históricas más amplias (Kalman).

La cultura escrita es un complejo de prácticas de lenguaje incrustado en las complejidades de la vida social y no una variable independiente, aislada de otros factores económicos, políticos, sociales y culturales (Graff, 2008).

2. Al terminar, coloquen su cartel en alguna pared del salón de manera que monten una galería.



- Acuerden en el grupo el nombre de su exposición.
- Recorra la exposición y tome tiempo para observar el trabajo de los otros equipos.
- Comenten sus trabajos.

3. Escriba una frase que refleje lo que aprendió en la sesión y cómo cree que esto puede transformar su vida.



¡De tarea!

Traer su libro favorito o uno que le agrade, para compartirlo en la próxima sesión.

Sesión 5

¿Qué son los textos?

Propósitos

Duración: 5 horas

Reflexionar y comprender qué son los textos y los elementos característicos de sus posibles clasificaciones.

Competencias

Analiza los tipos de texto y su clasificación.

Identifica la estructura y función comunicativa de los diferentes tipos de texto.

Diseña estrategias para acercarse a los textos y comprenderlos.

Materiales

- Cabré, M. T. "Análisis textual y terminología, factores de activación de la competencia cognitiva en la traducción".
- Kaufman, M. y Rodríguez, M. (2003). "Hacia una tipología de los textos escogidos". En: *La escuela y los textos*. México: SEP-Santillana. BAM.

Mon chivä

wikuy a verc a tuek
lavizkyauvc nöi la
de'blanck. Soétle
chiväaustrierliertenb
eierwnueñg.



89-29-60-23

Para iniciar

1. Después de que formuló una definición de cultura escrita en la sesión anterior, analice los siguientes textos:



2. Comente en grupo:

➤ ¿Qué tipo de textos son?

➤ ¿Qué elementos le permiten conocer la intención de los autores de los textos?

- ¿Qué piensa de las personas que los escribieron?

- ¿Cuál es la función comunicativa que tienen, es decir para qué fueron escritos?, ¿la cumplen?

Calentamiento



1. Con base en lo comentado en su grupo responda de manera individual las preguntas.

- ¿Qué son los textos?

- ¿Qué tipo de textos conoce?

- ¿Cómo o de qué manera se clasifican los textos?

- ¿Qué tipo de textos son sus favoritos y por qué?

- ¿Cuáles son los tipos de texto favoritos de sus alumnos? Describa sus características

- ¿Qué tipos de texto son los más leídos en la escuela? ¿Por qué considera que es así?

- ¿Cuáles son los tipos de texto que le desagradan y por qué?

➤ ¿Y a sus alumnos?

Entrando en materia



1. Lea la recopilación de fragmentos del texto de Cabré, en el que define qué son los textos.

➤ Anote las palabras clave del texto.

“Análisis textual y terminología, factores de activación de la competencia cognitiva en la traducción”

- Los textos son unidades complejas constituidas por una red de estructuras multidimensionales que interrelacionan simultánea e interactivamente lo cognitivo, lo gramatical y lo social. Los tipos de texto se establecen a partir de matrices o criterios discursivos y textuales, la mayoría graduables y graduales.
- En consecuencia las tipologías textuales no son clasificaciones estáticas, cerradas y unidireccionales, sino dinámicas, abiertas y multidireccionales. Los textos se han clasificado de acuerdo al conocimiento que transmiten. Sin embargo esta clasificación se hace desde una mirada vertical, sin contemplar otras características comunicativas del texto mismo.
- En los textos podemos distinguir zonas de conocimiento, nudos y relaciones. Los nudos del conocimiento pueden ser de distintos tipos, niveles y ocupar distintos lugares en la estructura del conocimiento. Los nudos del conocimiento se agrupan y a la vez expresan: riqueza informativa (cantidad de información diferente), densidad cognitiva (comprensión de la información) y complejidad conceptual (cantidad y tipo de imbricación de la información). Los textos tienen diferentes aristas, la riqueza del conocimiento está en compartir con otros lo que el texto me deja; para que entre todos se pueda construir un análisis profundo y la comprensión del texto.



2. Reúnase con 6 compañeros, comparta sus palabras clave y explique por qué las eligió. Anote en este espacio las palabras clave que en consenso consideren en su equipo.

2. Al terminar su mapa mental contrasten lo que ahora saben con sus supuestos iniciales reflejados en las respuestas del **ejercicio No. 1 de la sección Calentamiento de esta sesión.**

Integro más ideas



1. Formen equipos de cuatro integrantes y realicen un mapa conceptual, en el que organicen las ideas del texto de Cabré. Utilicen una cartulina y, posteriormente, compártanlo con el grupo.



“Aquí entre nos”...

1. Después de escuchar la participación de sus compañeros y su propia reflexión, complete las siguientes frases (no tendrá que compartirlas con nadie, si usted no lo desea), así que podrá ser totalmente honesto sobre lo que piensa en cada una.

Un lector experto es aquel que...	
Los libros de calidad se caracterizan por...	
Existe literatura de excelencia que nada tiene que ver con...	
Las personas que disfrutan los textos clásicos son...	
Las mejores lecturas que he realizado tienen relación con...	

“Aquí entre nos”, a mí esto de los textos y la lectura...	
---	--

¡A leer!



1. De manera individual realice la lectura del texto de Kaufman, sobre los tipos de texto.

Para escribir las notas sobre la lectura, puede utilizar el siguiente cuadro que le permitirá organizar las ideas pesentadas en texto y las preguntas guía.

Coleccionador de ideas sobre la lectura		
Conceptos o palabras clave:	Típos de texto:	Función y trama:
Ideas principales:		

2. Utilice como guía de lectura los siguientes cuestionamientos:

1. Compare las definiciones de texto que obtuvo en las dos lecturas realizadas.
2. ¿Cuáles son las funciones del lenguaje en los textos?
3. ¿Qué es una trama?
4. ¿Cuáles son las diferencias entre las tramas narrativa, argumentativa, descriptiva y conversacional?
5. Escriba una definición sobre la función apelativa.
6. Esta lectura me dejó...

Kaufman, Ana María; et. al. (2003). "Hacia una tipología de los textos". En *La escuela y los textos*. México: SEP/Santillana. Col. BAM. Pp. 19-28, 207.

El estado actual del desarrollo de la lingüística textual y de otras disciplinas que convergen en el estudio de los discursos pone en evidencia la preocupación por establecer tipologías de textos. Es obvio que no existe una única tipología, sistemática y explícita; por el contrario, en los distintos trabajos referidos al tema podemos encontrar una diversidad de clasificaciones que toman en cuenta diferentes criterios: funciones del lenguaje, intencionalidad del emisor, prosa de base, rasgos lingüísticos o estructurales, efectos pragmáticos, variedades del lenguaje, recursos estilísticos y reteóricos, etcétera (Fernández, 1987).

Estas tipologías reflejan en mayor o menor medida nuestras propias intuiciones como hablantes oyentes de una lengua: nosotros, sin duda alguna, podemos agrupar los textos a partir de la identificación de ciertos rasgos que percibimos como comunes. Y aun sin poder definir y

categorizar esos rasgos, logramos distinguir un relato de una obra de teatro, un informe de una conversación, una noticia de un poema.

En general, la necesidad de establecer tipologías claras y concisas obedece, fundamentalmente, a la intención de facilitar la producción y la interpretación de todos los textos que circulan en un determinado entorno social.

Ése fue también nuestro propósito: intentar una clasificación sencilla y coherente que nos permitiera ayudar a los maestros a operar con los textos en el entorno escolar.

Cuando nos propusimos esta tarea tomamos en consideración aquellos textos escritos (aquí no nos ocuparemos de los orales), que, siendo de uso frecuente en la comunidad, ya han ingresado en las aulas de nuestra escuela primaria, o deberían ingresar en razón de la importancia que revisten para mejorar la competencia comunicativa de los escolares.

Existe consenso en clasificar y designar esos textos a partir de ciertas características compartidas que justifican incluirlos en una misma categoría. Así encontramos textos literarios, textos periodísticos, textos de información científica, textos instruccionales, textos epistolares, textos humorísticos, textos publicitarios. Pero esos conjuntos así formados, sin lugar a dudas, responden a principios heterogéneos de clasificación: por ejemplo, al conformar la clase de textos de información científica, se privilegió el área de conocimientos —las ciencias— en la cual se ubican sus contenidos; al establecer la categoría de textos periodísticos se tuvo en cuenta el portador (diarios, semanarios, revistas); para los textos literarios, la intencionalidad estética; para los instruccionales se consideró predominante la intención manifiesta de organizar quehaceres, actividades; en el caso de los epistolares, aparecen en primer plano el portador y la identificación precisa del receptor; para los humorísticos se atendió al efecto que buscan (provocar la risa); los publicitarios ponen primordialmente en escena la función apelativa del lenguaje. Pero, además, existe otro hecho perfectamente constatable: cada una de estas categorías admite distintas variedades. Entre los textos periodísticos encontramos las noticias, los reportajes, las entrevistas, los artículos editoriales, los artículos de opinión, las columnas, las crónicas, etc.; entre los textos literarios están los cuentos, los poemas, las novelas, las obras de teatro, y, así, en los restantes tipos de texto. Ante la existencia de estos tipos y de estas variedades nuestro trabajo reconoce tres momentos, cuyos resultados están en las páginas siguientes:

- 1) Selección de aquellos textos que aparecen con mayor frecuencia en la realidad social y escolar (Cuadro 1).
- 2) Búsqueda de criterios de clasificación válidos para un ordenamiento coherente y operativo de los textos seleccionados (Cuadro 2).
- 3) Caracterización lingüística simple de los distintos tipos de texto, con los rasgos de mayor relevancia de cada uno de ellos, tanto en el nivel oracional como en el textual (Capítulo 2).

Cuadro 1

1. Textos literarios	♦ Cuento ♦ Novela ♦ Obra de teatro ♦ Poema
2. Textos periodísticos	♦ Noticia ♦ Artículo de opinión ♦ Reportaje ♦ Entrevista
3. Textos de información científica	♦ Definición ♦ Nota de enciclopedia ♦ Informe de experimentos ♦ Monografía ♦ Biografía ♦ Relato histórico
4. Textos instruccionales	♦ Receta ♦ Instructivo
5. Textos epistolares	♦ Carta ♦ Solicitud
6. Textos humorísticos	♦ Historieta
7. Textos publicitarios	♦ Aviso ♦ Folleto ♦ Afiche

Nuestra intención no fue modificar designaciones sino simplemente seleccionar textos con sus respectivas variedades para trabajar con ellos. La búsqueda de criterios de clasificación se convirtió en una ardua tarea. Luego de revisar las tipologías contenidas en diversos trabajos de lingüística textual (Bernández, 1987, Van Dijk, 1983) convinimos en que, para los fines de este trabajo, necesitábamos cruzar criterios que, a nuestro entender, facilitaran la caracterización lingüística de los textos. Así llegamos a destacar como criterios pertinentes las **funciones del lenguaje** y las **tramas que predominan** en la construcción de los textos.

Procederemos, ahora, a definir a qué nos referimos con función y trama y, expondremos el cuadro que contiene los diferentes textos ubicados de acuerdo con el cruce de las dos categorías de análisis.

Los textos y las funciones del lenguaje

Los textos, en tanto unidades comunicativas, manifiestan las diferentes intenciones del emisor: buscan informar, convencer, seducir, entretener, sugerir estados de ánimo, etc. En correspondencia con estas intenciones es posible categorizar los textos teniendo en cuenta la función del lenguaje

que predomina en ellos. **Los textos nunca se construyen en torno a una única función del lenguaje, siempre manifiestan todas las funciones, pero privilegian una. Por eso hablamos de función predominante.**

De las funciones enunciadas por Jakobson en sus trabajos acerca de la comunicación (**Glosario, primera parte**), hemos tomado únicamente aquellas que consideramos pertinentes para nuestro propósito: **informativa, literaria, apelativa y expresiva.**

1. Función informativa

Una de las funciones más importantes que cumplen los textos usados en el entorno escolar es la función de informar, la de hacer **conocer el mundo real, posible o imaginado** al cual se refiere el texto, con un lenguaje conciso y transparente.

El lenguaje no aparece como una barrera que deba ser superada, sino que conduce al lector en la forma más directa posible a identificar y/o caracterizar las distintas personas, sucesos o hechos que constituyen el referente (de allí la denominación de función referencial con que aparece en Jakobson).

2. Función literaria

Los textos con predominio de la función literaria del lenguaje tienen una **intencionalidad estética**. Su autor emplea todos los recursos que ofrece la lengua, con la mayor libertad y originalidad, para crear belleza. Recurre a todas las potencialidades del sistema lingüístico para producir un mensaje artístico, una obra de arte. Emplea un lenguaje figurado, **opaco**. El “cómo se dice” pasa a primer plano, relegando al “qué se dice”, que es fundamental cuando predomina la función informativa. El lenguaje se establece como una cortina que debe ser descorrida para aprehender el referente al cual alude. La interpretación del texto literario obliga al lector a desentrañar el alcance y la significación de los distintos recursos usados (símbolos, metáforas, comparaciones, valor de las imágenes, etcétera) y su incidencia en la funcionalidad estética del texto.

3. Función apelativa

Los textos que privilegian la función apelativa del lenguaje intentan **modificar comportamientos**. Pueden incluir desde las órdenes más contundentes hasta las fórmulas de cortesía y los recursos de seducción más sutiles para llevar al receptor a aceptar lo que el autor le propone, a actuar de una determinada manera, a admitir como verdaderas sus premisas.

4. Función expresiva

Los textos en los cuales predomina la función expresiva del lenguaje **manifiestan la subjetividad del emisor**, sus estados de ánimo, sus afectos, sus emociones.

En estos textos se advierte una marcada tendencia a incluir palabras teñidas con matices afectivos y valorativos. Ciertos textos literarios como, por ejemplo, los poemas líricos, también manifiestan la subjetividad del autor, pero la diferencia radica fundamentalmente en la intencionalidad estética: estos textos literarios al expresar la subjetividad del emisor se ajustan a los patrones establecidos por la estética para crear belleza, razón por la cual los definimos como literarios y no como expresivos.

La trama de los textos

Observamos, anteriormente, que un criterio adecuado para clasificar los textos es el referente a las funciones del lenguaje. En efecto, de acuerdo con la **función predominante**, estaríamos habilitados para hablar, en general, de textos **informativos**, textos literarios, textos apelativos, textos expresivos. Ubicaríamos, entonces, en la categoría de textos informativos a diferentes tipos de texto, como las noticias del diario, los relatos históricos, las monografías sobre diversos temas, los artículos editoriales, las notas de enciclopedias, etc., que buscan, prioritariamente, transmitir informaciones. Caracterizaríamos como textos **literarios** a todas aquellas variedades textuales (cuentos, leyendas, mitos, novelas, poemas, obras de teatro, etc.) que se ajustan, en su construcción, a determinados patrones estéticos. Entre los **apelativos** incluiríamos las distintas clases de texto que se proponen modificar los comportamientos del lector, desde las recetas de cocina o los manuales de instrucciones, que organizan ciertos quehaceres o actividades, hasta los avisos publicitarios, que buscan crear en los consumidores la acuciante necesidad de adquirir determinado producto para poder satisfacerla. Y, por último, categorizaríamos como expresivos a todos aquellos textos que manifiestan la subjetividad del autor: cartas amistosas, declaraciones de amor, diarios íntimos, etcétera.

Lo que acabamos de expresar nos permite advertir que, si clasificamos los textos únicamente en razón de la función del lenguaje que predomina en cada uno de ellos, no podemos distinguir ni caracterizar convenientemente las diversas variedades de textos informativos, literarios, apelativos y expresivos que circulan en la sociedad. Una clasificación basada solamente en las funciones, además de ser excesivamente reduccionista desde una perspectiva teórica, es poco operativa para trabajar los textos en el marco de una enseñanza de la lengua tendiente a mejorar la competencia comunicativa.

¿Qué es lo que nos permite distinguir una noticia de un artículo de opinión; un relato histórico de una monografía, si todos ellos informan? ¿Qué es lo que diferencia un cuento de una obra de teatro si ambos textos comparten la función literaria? ¿Cuáles son los rasgos textuales que caracterizan las recetas permitiéndonos distinguirlas de los avisos publicitarios? ¿En qué se diferencia una carta de un diario íntimo? Es evidente que no podemos usar como criterio la variedad de contenidos porque en ese caso tendríamos infinitas clases de textos; pero, sin embargo, el modo en que están presentados estos contenidos nos puede ayudar a establecer distintas

clases dentro de las categorías determinadas por la función. Pues, si bien es obvio que existen diferencias altamente significativas entre los textos mencionados, también lo es el hecho de que algunas de estas diferencias se relacionan con la forma, con el modo de presentar los contenidos: algunos textos narran acontecimientos y otros los comentan, explican y discuten; algunos presentan los hechos en su desarrollo temporal; otros, en cambio, describen, especifican, caracterizan y, a su vez, existen otros que transcriben directamente los intercambios lingüísticos, los diálogos de los participantes en la situación comunicativa creada por el texto. Podemos sostener, entonces, que los textos se configuran de distintas maneras para manifestar las mismas funciones del lenguaje o los mismos contenidos. Y, en concordancia con las raíces etimológicas de la palabra texto (texto proviene del latín *textum*, tejido, tela, en tramado, entrelazado), aceptemos que otro criterio de clasificación adecuado, para cruzar con el de las funciones, podría ser el referido a las distintas maneras de entrelazar los hilos, de entramar, de tejer, es decir, **a los diversos modos de estructurar los distintos recursos de la lengua para vehiculizar las funciones del lenguaje**. Nosotras adoptamos este criterio y convenimos en llamar **trama** —únicamente para los propósitos de este trabajo— a las diversas estructuraciones, a las diferentes configuraciones de los textos.

Imaginemos un tapiz en cuyo tejido se destacan nudos, colores diversos, hilos que se entrecruzan de distintas maneras, para configurar un paisaje de la Puna, un templo a través del cual llegamos a la civilización de los mayas, un rincón de San Telmo. El texto es el tapiz: combina distintos recursos de la lengua, combina distintas clases de oraciones, selecciona clases de palabras, privilegia determinadas relaciones sintácticas, etc., para transmitir distintas intencionalidades.

Estos tejidos, estas tramas son la **narrativa**, la **argumentativa**, la **descriptiva** y la **conversacional**. Los textos en los cuales predomina la trama narrativa presentan hechos, acciones en un espacio temporal y causal. El interés radica en la acción y, a través de ella, adquieren importancia los personajes que la realizan y el marco en el cual esta acción se lleva a cabo. La ordenación temporal de los hechos y la relación causa-consecuencia hacen que el tiempo y el aspecto de los verbos adquieran un rol fundamental en la organización de los textos narrativos. También es importante la distinción entre el autor y el narrador, es decir, la voz que relata dentro del texto; el punto de vista narrativo (narración en primera o tercera persona), y la predicación.

Los textos con trama argumentativa comentan, explican, de muestran o confrontan ideas, conocimientos, opiniones, creencias o valoraciones. Por lo general, se organizan en tres partes: una introducción en la que se presenta el tema, la problemática o se fija una posición; un desarrollo, a través del cual se encadenan informaciones mediante el empleo, en estructuras subordinadas, de los conectores lingüísticos requeridos por los diferentes esquemas lógicos (causa/efecto, antecedente/consecuencia, tesis/antítesis, etc.); o cognoscitivos (análisis, síntesis, analogía, etc.); y

una conclusión. Los conectores y los presupuestos son de fundamental importancia en esta trama.

Consideramos como textos de **trama descriptiva**, a todos aquellos que presentan, preferentemente, las especificaciones y caracterizaciones de objetos, personas o procesos a través de una selección de sus rasgos distintivos. Predominan en ellos las estructuras yuxtapuestas y coordinadas que permiten aprehender el objeto descrito como un todo, en una simultaneidad de impresiones. Los sustantivos y los adjetivos adquieren relevancia en estos textos, ya que los sustantivos mencionan y clasifican los objetos de la realidad y los adjetivos permiten completar la información del sustantivo añadiéndole características distintivas o matices diferenciales.

En la trama conversacional aparece, en estilo directo, la interacción lingüística que se establece entre los distintos participantes de una situación comunicativa, quienes deben ajustarse a un turno de palabra. La conversación avanza con los cambios de turno. Las formas pronominales adquieren relevancia en esta trama.

Una vez aclaradas las nociones de función y trama veamos en el Cuadro 2 cómo pueden distribuirse los textos mencionados en el Cuadro 1.

Cuadro 2. Clasificación de los textos por función y trama.

Función Trama	Informativa	Expresiva	Literaria	Apelativa
Descriptiva	◆ Definición ◆ Nota de enciclopedia ◆ Informe de experimentos		◆ Poema	◆ Aviso ◆ Folleto ◆ Afiche ◆ Receta ◆ Instructivo
Argumentativa	◆ Artículo de opinión ◆ Monografía ◆ Ensayo			◆ Aviso ◆ Folleto ◆ Carta ◆ Solicitud
Narrativa	◆ Noticia ◆ Biografía ◆ Relato histórico ◆ Carta	◆ Carta	◆ Cuento ◆ Novela ◆ Poema ◆ Historieta	◆ Aviso ◆ Historieta
Conversacional	◆ Reportaje ◆ Entrevista		◆ Obra de teatro	◆ Aviso

A fin de evitar la fascinación que provocan muchas veces los cuadros y superar las simplificaciones y distorsiones que puedan surgir de ellos, queremos reiterar una vez más que los textos han sido ubicados de acuerdo con la función y la trama que predominan en las formas habituales que suelen adoptar en nuestra sociedad.

Esto no implica que sean las únicas posibles, pero no es fácil —ni deseable a los fines de este trabajo— abarcar todas las alternativas que puede permitir la flexibilidad de ciertos cánones lingüísticos.

Por ejemplo, el lector advertirá que las cartas aparecen en tres casilleros: en el cruce de función informativa/trama narrativa, en el de función expresiva/trama narrativa y en el de función apelativa/trama argumentativa. En el primer caso se trata de cartas en las que se informa sobre sucesos o situaciones (el típico caso de las cartas interescolares o aquellas en que se cuenta qué pasa); el segundo corresponde a las cartas en las que se privilegia la expresión de sentimientos o de estados de ánimo, y en el último caso, se trata de cartas informales en las que se solicita algo y se argumenta para conseguirlo (por ejemplo: “Papá, por favor, mándame dinero ya que aquí todo está muy caro y lo que traje se me está terminando”).

Ahora bien, también existen las cartas literarias: hay novelas montadas sobre textos epistolares, pero no fueron incluidas aquí por no ser de frecuente aparición ni su forma más prototípica. En resumen: el cuadro no es exhaustivo y las localizaciones de los textos son sólo las que el niño va a encontrar regularmente en su entorno.

3. Comparta de manera grupal sus conclusiones sobre la lectura.



Anote las conclusiones del grupo sobre qué son los textos, con base en las ideas de Cabré y Kaufman.

Para finalizar



1. Describa su libro favorito, el que se le solicitó que trajera a la sesión. En caso de no contar con un ejemplar, tome uno del acervo del curso.

- Cuando realice la descripción piense en: ¿el título le parece atractivo?, ¿cómo es la portada?, ¿contiene ilustraciones, son llamativas, le gustan o no?, ¿cómo

Mí libro se caracteriza por...

Según Kaufman la función y trama de mí libro es:

es el papel de las páginas interiores, exteriores, los forros?, ¿tiene algún olor particular?, ¿es pesado?, ¿de qué trata?, ¿por qué es su favorito, o por qué le llamó la atención?



2. Realice la presentación de su libro ante el grupo.

- Comente a sus compañeros por qué es su libro favorito.
- Comparta alguna cualidad particular de su libro, para despertar en sus compañeros interés por conocer más sobre él, para ello puede destacar la función y trama del texto que presenta.

Para trabajar en el aula:

- Solicite a sus alumnos que traigan a clase su libro o texto favorito.
- Pida que hagan una descripción como la que usted realizó sobre su libro.
- Realice una plenaria donde sus alumnos presenten sus libros a sus compañeros. Solicite que al hacerlo traten de provocar interés en el grupo por conocer más sobre su libro o incluso convencerlos de leerlo. Registre en su Diario de campo la experiencia.

Sesión 6

Funciones, tramas y análisis textual para facilitar la comprensión lectora

Propósitos

Identificar las características lingüísticas de diversos tipos de texto y desarrollar estrategias de análisis textual para favorecer la comprensión lectora de textos expositivos.

Competencias

Analiza los tipos de texto y su clasificación.

Identifica la estructura y función comunicativa de los diferentes tipos de texto.

Diseña estrategias para acercarse a los textos y comprenderlos.

Duración: 5 horas

Materiales

- Kaufman, M. y Rodríguez, M. (2003). "Caracterización lingüística de los textos escogidos". En *La escuela y los textos*. México: SEP-Santillana. Col. BAM.
- Peregrina, K. "Apta para todo público: agua potable. Tecnologías de limpieza, buena y baratas". *¿Cómo ves?* Revista de divulgación científica de la Universidad Nacional Autónoma de México. Año 5. No. 54, Mayo 2003. Pp. 17-19.

PowerPoint

- Ríos, E. (2012). *El gato que come estrellas*. México: Editorial Chilpayates.

Para iniciar



1. Responda las siguientes preguntas sobre la presentación de los libros favoritos, por parte de sus alumnos:

- ¿Esta actividad le permitió conocer el tipo de textos que le gusta leer a sus alumnos?

- ¿Cuál fue el tipo de texto de mayor preferencia entre sus alumnos?
¿Le sorprendió ese resultado?

- ¿Cómo se trabajan en su escuela los tipos de texto favoritos de sus alumnos?

- ¿Qué experiencia le deja haber realizado esta actividad con sus alumnos?



2. Comparta con sus compañeros de grupo la experiencia que vivieron sus alumnos al realizar la presentación de sus libros favoritos.

Calentamiento



1. Formen equipos de 4 integrantes y realicen la lectura del texto “Caracterización lingüística de los textos escogidos”, de Kaufman (En el Anexo ver Lectura 2, de Kaufman).

- Utilicen el espacio de abajo para realizar un organizador de ideas con base en lo leído, como los que ha utilizado a lo largo del curso. Pueden hacer una breve descripción de las características de cada uno de los textos de acuerdo a la clasificación de la autora.

- Comenten en el equipo qué tipo de textos, y a qué ámbitos del programa de Español, pertenecen los materiales de lectura que se trabajan en su escuela.



1. Realicen la lectura en voz alta de *Gato que come estrellas*, libro digitalizado que se proyectará en la pantalla.

2. Reúnanse en equipos de 6 integrantes, y comenten los siguientes aspectos:

- ¿Qué impresión les dejó su participación en la lectura en voz alta?
- ¿Qué tipo de texto es Gato que come estrellas?
- ¿Cuáles estrategias didácticas implementarían para trabajar esta lectura con su grupo?

3. Comenten qué tema podrían trabajar de esta manera, qué actividades podrían desarrollar con sus alumnos con base en la lectura y qué otras estrategias han trabajado en el aula con textos de este tipo.

Según Kaufman, el texto leído se podría clasificar como:

Las estrategias didácticas que realizo con mis alumnos para trabajar este tipo de textos son:

¿Las estrategias didácticas que empleo para trabajar este tipo de textos son las mismas que las que se utilizan para analizar un texto expositivo?, ¿por qué?



4. Compartan con el grupo la reflexión de su equipo, con base en las respuestas que escribieron.

Entrando en materia



5. Sigán la lectura del texto “Apta para todo público: agua potable. Tecnologías de limpieza, buena y baratas”. Para ello, reúnanse en parejas y vean el texto en el Anexo.

6. Analice junto con el grupo el artículo de divulgación científica, considerando los siguientes aspectos:

- a) Anticipen a partir del título el contenido del artículo. Anoten todas las ideas en el pizarrón.
- b) Identifiquen la estructura y macroestructura del texto: la manera en que está organizada la información. Exporen el texto: revisen sus apartados, subtítulos, recuadros, viñetas, esquemas, gráficas, etc. Determinen de qué manera la organización del texto puede favorecer su comprensión.
- c) Exploren el texto para reonocer cómo está estructurada la información: temas/subtemas, problema/solución, orden cronológico, causa/efecto. Esto contribuirá a comprender mejor la información que el texto nos provee.
- d) Marquen la información relevante. Por ejemplo, los encabezados que apoyan a la comprensión global del texto y a tener una idea sobre los contenidos que incluye y cómo están organizados.
- e) A partir de la lectura del primer párrafo, identifique cuál información no es relevante para el tema que trata el artículo.

7. Analicen el encabezado de este artículo, que funciona como índice temático:

Cuando de evitar problemas de salud se trata, el desarrollo de tecnologías de potabilización del agua de consumo humano es trascendental.

A partir del análisis rápido de estos índices y de los subtemas que ya revisamos en la exploración, es posible determinar que el artículo plantea un *problema* de salud. Estamos trabajando, pues, con un texto que estructura la información con un esquema *problema/solución*.

Vamos ahora a revisar el primer párrafo para determinar qué ideas relevantes nos plantea el texto. Así determinaremos cuáles son las *ideas principales* u *oraciones temáticas*.

PÁRRAFO 1

EN LAS NOVELAS policiacas de hace medio siglo, una clave para entender el comportamiento a veces inexplicable de los involucrados en el misterio era: *Cherchez la femme...* (“busque a la dama”, en francés). En este medio siglo, la NASA ha aprendido a adaptar el consejo a otro misterio. Cuando se trata de buscar pistas –si es que las hubiera– en Marte, los científicos repiten constantemente: *Followthewatter...* (“sigue el rastro del agua”).

- Examine este párrafo y conteste:

Según el tema que plantea el artículo y los objetivos de lectura, ¿qué idea relevante encuentra?

- ¿Cuál es el mensaje general del párrafo?

Párrafo 2

Aquí en la Tierra el problema no es encontrar agua, sino que gran parte de la que brota de manantiales y que circula por cascadas y ríos superficiales y subterráneos no cuenta con la calidad adecuada; es decir que es muy posible que, de ser bebida, cause cuando menos un dolor estomacal. Que no sea potable, pues.

- El segundo párrafo plantea el problema que se puede expresar en una idea principal u oración temática, que excluye los detalles o las especificaciones, ¿cuál es esa idea relevante?

-
8. Reflexione con el grupo sobre la diferencia en el tratamiento de este texto expositivo con el que se dio al cuento *Gato que come estrellas*, que leyeron en voz alta, de manera grupal.



- ¿Considera que cada tipo de texto debería tener un tratamiento especial en la escuela?, ¿por qué?
-
-

Para finalizar

1. Realice la clasificación y descripción del tipo de texto, trama y función del lenguaje en otro texto. Tome uno del acervo.
 - Puede utilizar cualquier herramienta para el análisis de su texto (mapa mental, mapa conceptual, cuadro de doble entrada o redacción libre). Utilice este espacio para ello.

El texto _____
se clasificaría como _____



2. Reúnanse en equipos de 4 integrantes y presente su texto ante sus compañeros. Describa sus características y justifique la clasificación que le asignó.

- Escuche la presentación y clasificación de los textos de sus compañeros.
- Haga sugerencias sobre la clasificación de los textos de sus compañeros, y escuche las sugerencias que hagan sobre el suyo.
- Tomen acuerdos sobre la clasificación de todos los textos del equipo.

3. Presenten los resultados de su trabajo en equipo, frente al grupo.

- Comenten la clasificación final de los textos y los retos que enfrentaron para realizar su clasificación.



“Aquí entre nos...”

- **Reflexión final sobre el trabajo realizado hasta el momento:** regrese a las preguntas y respuestas que trabajó en la anterior sección **“Aquí entre nos...”** para que contraste lo que pensaba sobre los tipos de texto, los lectores y sus intereses, con lo que ahora sabe. ¿Su forma de pensar se ha transformado?, ¿quiere compartirla con el grupo?
- Si se reconoce como un ser que participa activamente y de forma cotidiana en la cultura escrita, diga:
Yo soy (diga su nombre) y soy lector cuándo...
Si reconoce a sus alumnos como sujetos activos que participan en la cultura escrita afirme:
Y mis alumnos son lectores cuándo...

De tarea:

- Reflexione sobre la respuesta a esta pregunta para el trabajo en la siguiente sesión:
¿Quién es y qué hace un lector?

Trabajo en el aula:

- Solicite a los alumnos que seleccionen un libro de la biblioteca del aula, para que elaboren una descripción física y definan a qué tipo de texto pertenece.
- Explíqueles las características de los tipos de texto, de acuerdo al grado que cursan.
- Finalmente, realice el análisis de un artículo de divulgación científica como el que fue analizado en esta sesión.
- Registre las experiencias en su Diario de campo, y describa los rasgos significativos del desarrollo de esta actividad con sus alumnos.
- Traiga su Diario de campo con sus notas a la siguiente sesión.

Para realizar esta actividad con los alumnos en el aula, tome en cuenta las siguientes acciones:

- Inicie esta actividad reconociendo los conocimientos previos de los alumnos, permita que describan las características del libro que clasificarán de forma detallada, principalmente por qué les parece atractivo.
- Explique los tipos de texto a sus alumnos de manera cercana a ellos. Puede mostrarles varios ejemplos de cada uno de los tipos de texto.
- Sugiera que elaboren una ficha bibliográfica con los datos del libro, esta actividad permitirá la organización de la biblioteca de aula, ordenando los libros de acuerdo con la clasificación que ellos elaboren.
- Permita que los alumnos presenten a sus compañeros el libro que les tocó clasificar y que justifiquen la clasificación asignada.
- Por último, no olvide hacer el registro en el Diario de campo, de la actividad. Anote los acontecimientos favorables del desarrollo de la misma o las complicaciones y retos a los que se enfrentaron y su resultado. Describa las estrategias que emplearon sus alumnos para lograr la tarea y el nivel de logro alcanzado.

Sesión 7

El rol del lector en el proceso de la lectura

Duración: 5 horas

Propósitos:

Analizar el rol activo del lector al reconocer los objetivos y las modalidades de lectura, y a partir del análisis de la interacción entre el texto y el lector.

Competencias

Desarrolla los esquemas y habilidades mentales necesarios para comprender los textos en relación con otros textos y la realidad.

Identifica las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.

Reconoce los saberes culturales e institucionales necesarios para comprender un texto.

Materiales:

- Cairney, T. H. (1992). "El proceso de la lectura". En: Ynclán, G. (1997). *Una historia sin fin, crear y recrear textos*. Antología. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.
- Montes, G. (2000). *La frontera indómita en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: FCE–SEP. Col. Biblioteca para la actualización del maestro. Pp. 49-59.
- Larrosa, J. (2003). "Literatura experiencia y formación". En: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre lectura y formación*. México: FCE. Pp. 25-54.
- Cassany, Daniel (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

- Fernández, Victoria. “33 razones para leer”. En: <http://www.vallecascaladellibro.org/Razones%20para%20leer/Razones%20para%20leer.htm>. Consultado el 15 de agosto de 2012.
- Petit, Michèle (2001). *Nuevos acercamientos a la lectura*. México: FCE.
- Petit, Michèle (2001). *Lecturas del espacio íntimo al Espacio Público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pennac, Daniel (2001). *Como una novela*. México: SEP-Norma, Col. Biblioteca para la actualización del maestro.
- Ynclán, G. (1997). “Leer como proceso interactivo”. En: *Castillos Posibles*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C. Pp. 3-15.



Para iniciar

1. Presente a un compañero su Diario de campo y comente la experiencia que tuvo con sus alumnos sobre la clasificación de los tipos de texto de la biblioteca de aula.
 - Explique la manera en que llevó a cabo la actividad y las reacciones de los alumnos al interactuar con variedades textuales.
 - Comente las experiencias que obtuvo al realizar el análisis textual del artículo de divulgación científica.



2. Comparta con el resto del grupo algunas recomendaciones para realizar actividades de este tipo.

Calentamiento



1. Observe la imagen y responda las preguntas de manera individual.

➤ ¿Qué situación está representada en la fotografía?

➤ ¿Qué impresiones le genera?

➤ ¿Cuál es la práctica de cultura escrita que está representada en la imagen?



2. Comenten en plenaria sus reflexiones sobre la fotografía anterior y la relación que encuentran entre cultura escrita y los tipos de texto que leen las personas en la vida cotidiana.

- ¿Qué hace a este personaje ser un lector?

- ¿Cuál podría ser el propósito de su lectura?

- ¿Qué características definen a un lector?

Entrando en materia



1. Complete la siguiente frase y, si lo desea, compártala con sus compañeros.

El libro que más ha influido en mi vida es _____
porque _____.



2. Pónganse de pie y junto con sus compañeros forme un círculo, en medio del salón. En cuanto le hayan explicado las reglas del juego, tome una postura respecto de cada uno de estos enunciados:

Afirmaciones:

- “Un texto no existe más que porque existe un lector para conferirle significado.” Paul Ricoeur.
- “Leer uno o más textos, en voz alta o en silencio, en público o en solitario, rápidamente o descifrando con esfuerzo cada letra, en un manuscrito o pantalla de ordenador equivale a recrear en cada momento, el significado del escrito en función de las propias competencias y expectativas.” R. Chartier y G. Cavallo (“Historia de la lectura en el mundo occidental”).
- “El lector, haciendo uso de su experiencia pasada con la vida y con el lenguaje, vincula los signos sobre la página con ciertas palabras, ciertos conceptos, ciertas imágenes de cosas, personas, acciones, escenas. Los significados especiales y, sobre todo, las asociaciones ocultas que estas palabras e imágenes tienen para el lector individual determinarán, en gran medida, lo que la obra le comunique a él. El lector aporta a la obra rasgos de personalidad, recuerdos de acontecimientos pasados, necesidades y preocupaciones actuales, un estado de ánimo específico del momento y una condición física particular. Éstos y muchos otros elementos, en una combinación que jamás podrá repetirse, determinan su fusión con la peculiar contribución del texto.” Louise Rosenblatt (p. 57).
- “Si determinado libro o frase contaron para ellos es porque les permitieron reconocerse, tanto en el sentido de reconocerse en un espejo como de sentir que tienen un derecho legítimo a tener un lugar, a ser lo que son o, aún más, a convertirse en lo que no sabían todavía que eran.” M. Petit, en *Lecturas del espacio íntimo al Espacio Público* (p. 48).
- “Sus párpados le anunciaban la inminencia del naufragio. Abre en la página 48, la vía por donde se cuela el agua bajo la línea de sus resoluciones. El libro lo arrastra. Se hunden.” Daniel Pennac (p. 22).

Escriba sus impresiones sobre los fragmentos leídos.



3. Lea el siguiente texto y luego discúptalo con tres de sus compañeros utilizando las preguntas propuestas como guía.

“Según la concepción psicolingüística, leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc. El significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos las herramientas de albañilería.

Los procesos cognitivos diferencian la alfabetización a secas (o alfabetización literal) de la funcional, o el lector que puede descodificar un escrito, aunque no lo entienda, del que lo comprende y lo puede aprovechar funcionalmente para su quehacer cotidiano. Sin duda, los procesos contribuyen a conseguir la comprensión, a construir el significado de la lectura, aunque no la garanticen, porque no son suficientes.” Cassany, p. 33.

- ¿Cuál es la concepción psicolingüística de la lectura?

- ¿Cómo se relacionan las acciones de leer y comprender?

- ¿Qué estrategias recomienda a sus alumnos para facilitar la construcción de significados, cuando leen obras literarias? ¿Y cuáles cuándo leen textos de divulgación científica?

- ¿Qué hace falta para garantizar que los alumnos construyan significados de las lecturas que llevan a cabo?

Propósitos de la lectura



Por otro lado, leer no es una actividad uniforme, ni unívoca. Leer se hace siempre de distinta manera, por diferentes motivos, en diferentes lugares y con diferentes resultados. Para “evaluar” si una lectura es “buena o mala”, si “conviene o no”, habrá que identificar el objetivo con el que se realiza y situarla en el contexto en el que tiene lugar: UNA LECTURA hecha por UNA PERSONA (o varias) en UNA SITUACIÓN determinada.

1. Observe las siguientes fotografías y escriba debajo de ellas cuál cree que sea el objetivo de lectura en cada caso, y qué estrategia podría seguir el lector para lograrlo.



Intercambie sus opiniones con el grupo.



2. Lea el texto del Anexo: “Leer como proceso interactivo”, de Gabriela Ynclán (Anexo 3).

➤ Anote las 3 ideas centrales del texto.

Camine entre los maestros mientras realizan su lectura, para resolver las dudas individuales que pudieran surgir.

➤ ¿A qué se refiere la autora cuando plantea que el proceso de lectura es una interacción entre el texto y el lector?

➤ ¿Qué opina del ejemplo que desarrolla Ynclán, a partir del cuento *Conciencia Breve* para explicar el proceso interactivo del acto de lectura?, ¿por qué?

➤ ¿Cómo describiría su propia interacción con los textos que acaba de leer? Tome como modelo los cuadros 1 y 2 del texto de G. Ynclán

➤ Enuncie las dificultades u obstáculos para comprender el texto que acaba de leer.



3. En plenaria comenten y discutan las ideas más relevantes respecto a la lectura como proceso interactivo, y las ideas de Ynclán sobre las modalidades y objetivos de lectura.



4. Reúnanse en equipos de 4 integrantes y analicen el texto narrativo según el proceso descrito por Ynclán, en el cuento de “Conciencia Breve”, destacando la interacción entre lector (referentes previos, propósitos y necesidades) y el texto (estructura de los textos narrativos).

Considere las siguientes preguntas para guiar su análisis:

- Durante la lectura, ¿experimentó emociones y sentimientos que le ayudaron a expresar o elaborar algún conflicto personal?
- ¿Cuál es la diferencia entre la lectura individual que usted realiza en silencio y la lectura en voz alta que escucha de alguien más?
- ¿Cuál modalidad (silencio, grupo, intensiva, extensiva) prefiere y en qué contextos?
- ¿Qué hace cuando, al leer, encuentra un fragmento que le gusta mucho o que le parece muy relevante?, ¿subraya, lo vuelve a leer en silencio, en voz alta, lo escribe en un papel?
- En su experiencia, ¿recuerda si algún libro lo ha inspirado a escribir sus propios textos? ¿De cuál se trata?

Para finalizar



Con la finalidad de sintetizar las ideas sobre lo que hace el lector con la lectura, se trabajará con el texto de Victoria Fernández. Esta autora propone una clasificación del acto lector, a partir de los propósitos de lectura, el tipo de texto, la modalidad o técnicas para leer y el lugar donde se lleva a cabo la lectura.

1. Formen equipos de 6 integrantes y lean el siguiente texto.

33 Razones para leer

Para vivir más, para detener el tiempo, para saber que estamos vivos, para saber que no estamos solos, para saber, para aprender, para aprender a pensar, para descubrir el mundo, para conocer otros mundos, para conocer a los otros, para conocernos a nosotros mismos, para compartir un legado común, para crear un mundo propio, para reír, para llorar, para consolarnos, para desterrar la melancolía, para ser lo que no somos, para no ser lo que somos, para dudar, para negar, para afirmar, para huir del ruido, para combatir la fealdad, para refugiarnos, para evadirnos, para imaginar, para explorar, para jugar, para pasarlo bien, para soñar, para crecer.

Tipos de texto: expresivo (diarios, cartas, recados), descriptivo (reseñas, crónicas, reportes, leyes, contratos), argumentativo (ensayos, textos expositivos, de divulgación de la ciencia), literario (cuentos, novelas, poesías, obras de teatro, cancioneros).

Técnicas de lectura: lectura rápida, memorística, elaboración de esquemas y mapas mentales, subrayar partes importantes, escribir comentarios al margen, parafrasear, reescribir, copiar, releer, leer en voz alta.

Lugares para leer: casa, escuela, parque, museo, transporte público, cibercafé,

2. Retomen las palabras de Fernández para completar en equipo las siguientes tablas. Pueden repetir palabras y tal vez podría quedarse una fuera, si así lo consideran conveniente. También es válido añadir las palabras que les permitan completar su clasificación de lo que es leer.

LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS			
PROPÓSITO	TIPO DE TEXTO	TÉCNICA	LUGAR

LECTURA DE TEXTOS EXPOSITIVOS			
PROPÓSITO	TIPO DE TEXTO	TÉCNICA	LUGAR



3. Compartan y justifiquen su clasificación con los demás equipos.

Para trabajar en el aula

- Con el objetivo de explorar los diversos objetivos de lectura y conocer qué estrategias desarrollan sus alumnos, de acuerdo al tipo de texto que leen y el propósito con el que hacen una lectura, pida a sus alumnos que hagan dos lecturas:
 - a) Una lectura con fines de aprendizaje, de algún texto que les permita conocer información sobre un tema.
 - b) Una lectura con fines recreativos, que les proporcione un rato de entretenimiento.
- Realice una planeación de la actividad y anote en su Diario de campo los resultados de ella.

Sesión 8

El papel del contexto en la lectura

Propósitos:

Comprender la relación estrecha entre la lectura y la escritura, y su influencia en el destino de las sociedades.

Competencias

Desarrolla los esquemas y habilidades mentales necesarios para comprender los textos en relación con otros textos y la realidad.

Identifica las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.

Reconoce los saberes culturales e institucionales necesarios para comprender un texto.

Duración: 5 horas

Materiales:

- Freire, Paulo (1999). "Carta 1". En: *Cartas para quién pretende enseñar*.
- *La Jornada*. Deportes. Redacción *SDP noticias*. 12 de agosto de 2012.
- *El informador*. En: <http://www.informador.com.mx/londres/2012/396864/6/mexico-logra-el-oro-olimpico-en-londres-2012.htm>. Consultado el 12 de agosto de 2012.

Para iniciar



1. Comparta sus notas del Diario de campo y comente la experiencia de selección de textos por parte de sus alumnos.

Calentamiento



1. Redacten un “telegrama”. Para ello, atiendan las siguientes indicaciones:
 - Reúnase con los compañeros que hayan leído el mismo texto que usted en la sesión anterior.
 - Redacten un “telegrama”, es decir, un mensaje sintético, en el que den cuenta del contenido del texto que leyeron la sesión anterior. Utilicen 30 palabras como máximo.
 - Cuando terminen, dividan el mensaje entre el número de personas que conforman su equipo.
 - Cada miembro del equipo leerá su parte frente a otro equipo en forma de telegrama, y lentamente.
 - Las personas del otro equipo, tendrán que redactar un párrafo coherente rescatando las ideas que captaron de su mensaje.
 - Ustedes decidirán si el mensaje fue bien recibido o si habría algo que aclarar.



2. Compartan con el grupo el resultado de la actividad en equipos.

Entrando en materia



1. Reflexione sobre la importancia que tiene el contexto en la comprensión de un texto.

Cuando un lector lee un texto, lo hace dentro de un contexto específico. Lea el siguiente recado:

Te espero en donde siempre para ver a quien tú ya sabes. No olvides mi encargo.

Usted podría interpretarlo de diversas formas:

- Escriba aquí su propia versión.

Te espero en _____
para ver a _____. No olvides
traer _____.



- Comparta la versión que escribió con su equipo.

Aunque éste es un caso extremo, más o menos así funcionamos cuando leemos un texto. Utilizamos los referentes cercanos de nuestra vida, nuestros conocimientos previos, y los ponemos al servicio de lo que leemos para armar una idea coherente. Si nos dicen: “El Presidente”, o “La máxima casa de estudios”, nosotros le ponemos el nombre del presidente de México y el de la UNAM, no pensamos en el presidente de Camboya o en la Universidad Complutense de Madrid. Inconscientemente nos remitimos a lo que nos rodea, y lo situamos en nuestro contexto. Traemos el texto a nuestra situación. Esta práctica es necesaria para lograr comprender el texto y así darle sentido y utilidad.

2. Hagamos unos ejercicios. Reúnase en equipos de 6 integrantes para realizar las siguientes actividades:

- ¿Recuerda el texto expositivo que leyeron en la sesión 6? El texto era un artículo de divulgación científica que exponía algunas premisas sobre el agua.
- Si consideran necesario recordar detalles del texto, pueden regresar a la sesión 6 y volverlo a leer con sus compañeros.
- En cuanto todos recuerden el texto, organice una puesta en escena donde se muestre de qué manera este artículo impactaría en las personas de diversos contextos. Puede tomar algunos ejemplos:

¿Qué pasaría si este texto fuera leído en la cámara legislativa de Sudán, donde la escasez de agua es excesiva?

¿De qué modo sería tomado el mismo texto por alumnos de la Facultad de Ciencias Políticas o de la Facultad de Biología, en una universidad pública?

Cómo impactaría si fuera leído en:

- una reunión vecinal en una comunidad de Oaxaca.
- una plenaria de la ONU.
- una reunión de club de rotarios.
- una junta de inversionistas que tienen el proyecto de construir 18 complejos habitacionales en zonas de lujo, donde cada complejo tendría 2 albercas.
- una reunión de la iglesia.
- dónde a su equipo le gustaría que fuera leído este texto.



3. Por turnos muestren sus obras de teatro al grupo.

4. Después de observar el trabajo de sus compañeros, responda las siguientes preguntas de manera individual.



➤ ¿Qué espacio social escenificado por sus compañeros le pareció más sorprendente?

➤ ¿Con base a esta experiencia, comente de qué depende el impacto de un texto en una persona o en una comunidad?

➤ Ejemplifique un tipo de texto que pueda transformar a las personas y las comunidades y en qué situación podría hacerlo.

Esta experiencia grupal me ha dejado...

Cuando un texto se relaciona con el contexto, la lectura se convierte en un acto placentero, con sentido y hasta intrínsecamente importante para el lector.

Tómelo en cuenta al planear una clase, y tómese siempre un minuto para

5. Reflexione sobre lo que puede hacer, las estrategias que puede emplear, para que las lecturas que realice en el aula sean relevantes en la vida de sus alumnos.

- ¿Cree que sería útil incluir lecturas del interés de los alumnos, aunque no estén consideradas en los programas, o no correspondan a ningún propósito de aprendizaje?

Para ayudar a un lector a realizar lecturas más efectivas, una de las estrategias es dotarlo de referentes en torno al texto, es decir, de información sobre su contenido, autor o tema que trata. En el caso de las noticias y los reportajes periodísticos es muy clara la necesidad de información referencial para comprender el sentido de las mismas.



6. Reúnase por parejas y lean juntos el siguiente texto.

El triunfo olímpico es para un pueblo tan necesitado de alegría: Tena

Deportes Redacción SDP noticias. Comdom 12 ago 2012 07:05

"Siempre pensamos en la gente que gusta del futbol y se siente orgullosa de ser mexicana", apuntó el estratega del Tri olímpico.

México.- El director técnico de la Selección Mexicana olímpica manifestó su alegría por el triunfo del tricolor en los Juegos Olímpicos de Londres 2012, y consideró que es una satisfacción para un pueblo que necesita alegría.

"Es algo soñado ser campeón olímpico en la cancha sagrada de Wembley [...]. Sabemos que esto no va a resolver los problemas de nadie, del país, pero va para la gente, para un pueblo tan necesitado de alegría. Siempre pensamos en la gente que gusta del futbol y se siente orgullosa de ser mexicana", apuntó.

La escuadra mexicana se enfrentó y venció 2-1 a Brasil en la final de Futbol que se llevó a cabo en el estadio de Wembley.

Tena señaló que los futbolistas nacionales hace tiempo dejaron los viejos complejos.

"Hoy se sienten conquistadores. Tenemos una nueva mentalidad, la juventud tiene fortaleza mental y hoy sabemos que con hermandad y trabajo de equipo se pueden lograr muchas cosas", apuntó.

Reconoció que se emocionó y lloró al escuchar el himno y ver ondear a la bandera mexicana en lo más alto.

"Nos emocionamos. La mayor satisfacción que puede tener un entrenador es ver a sus jugadores cantando el himno con la medalla de oro en el pecho", acotó.

Con información de La Jornada



- Anote una √ en los datos que usted conocía antes de leer este texto:

1	¿A qué pueblo se refiere el título?	
2	¿Por qué este pueblo está necesitado de alegría?	
3	¿Quién es Tena?	
4	¿A quién se refieren cuando dicen “El Tri”?	
5	¿Por qué Wembley es una cancha sagrada?	
6	¿De qué complejos sufría el Tri?	
7	¿Qué tipo de periódico es <i>La Jornada</i> ?	

- Reflexione sobre todos los aspectos que es necesario saber para entender cabalmente una noticia.



7. Contesten las preguntas, en equipo; releen el texto y comparen su comprensión de la noticia en la segunda lectura.

Ahora bien, es importante tomar en cuenta que no sólo importa conocer los datos, sino saber cuál es la postura del autor y del lector frente al texto. Pues una misma noticia puede ser referida de modo distinto, de acuerdo a la posición de quien la comunica. A continuación se presenta una segunda nota sobre el mismo hecho, pero publicada en un periódico brasileño.

8. Lean la nota siguiente y observen la postura desde la cual se da cuenta de los hechos narrados.

WEMBLEY, INGLATERRA (11/AGO/2012).

Derrota ante México enciende alarma en Brasil

La imagen final de Brasil en el partido que perdió 2-1 con México por el oro olímpico fue lastimosa. La derrota no solo lo dejó sin el único trofeo importante que nunca ha ganado, sino que planteó dudas respecto al proyecto que adelantan los brasileños con miras a ser protagonistas de la Copa Mundial a jugarse en su tierra en el 2014.

Brasil lo había apostado todo a este torneo y trajo un equipo dirigido por el técnico de la selección mayor [...]. A Brasil le costará ajustar las tuercas ya que no tiene que participar en las eliminatorias del Mundial, pues por ser país sede se clasifica automáticamente. La derrota, por otra parte, representa un golpe psicológico grave. Si bien el título olímpico es un trofeo de importancia relativa en el fútbol, reservado ahora para equipos menores de 23 años (aunque con tres excepciones) y al que nunca se le dio demasiada relevancia, para un país con los pergaminos de Brasil el no haberlo ganado nunca es una espina que tiene atravesada en el cuello.

El propio Pelé, que salió campeón mundial tres veces con Brasil, nunca llegó a jugar un torneo olímpico y dijo que lamenta no haber tenido la oportunidad de darle ese cetro a su país.

Con el correr de los años fue creciendo el sentido de urgencia, sobre todo desde que Argentina, archirrival de los brasileños, añadió ese título a su palmarés. Los argentinos conquistaron los dos últimos torneos olímpicos y jugaron también la final del de 1996 en Atlanta, que perdieron ante Nigeria.

[...] "Todos sabemos que necesitamos ganar el oro", comentó el técnico Mano Menezes. "Es algo que nunca hemos ganado". Menezes y Brasil tendrán que seguir esperando.

En: <http://www.informador.com.mx/londres/2012/396864/6/mexico-logra-el-oro-olimpico-en-londres-2012.htm>. Consultado el 12 de agosto de 2012.

9. Comenten el sentido de las notas, con base en los siguientes aspectos:



- ¿Cómo cambia la manera de presentar ambos textos?
- ¿Qué enfatiza uno y el otro?
- ¿Qué diría un mexicano al leer la noticia en *La Jornada*? ¿Qué diría al leer el segundo periódico?
- ¿Qué diría un brasileño ante las mismas lecturas?
- ¿Y a un japonés que vive en Japón, le afectaría el suceso referido?

Para reflexionar:



Cómo el texto afecta el contexto

Así como el contexto afecta al texto, también sucede lo contrario.

Existen, por ejemplo, varias listas publicadas con títulos como:

“Los diez libros que transformaron al siglo XX”, o “Los diez libros indispensables para entender el desarrollo del feminismo”, o “Lo que todo arquitecto debe tener en su biblioteca”.

Esto sólo nos demuestra la fuerza de la palabra escrita como transformadora del mundo.

1. Elija, de la siguiente lista, dos textos que desde su punto de vista son los más importantes en el desarrollo del mundo tal como se encuentra el día de hoy:

- El Corán
- El manifiesto del partido comunista
- La Odisea
- El origen de las especies
- Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano
- El discurso del método
- El Popol Vuh
- Interpretación de los Sueños
- El Quijote
- Hamlet



- Compare sus respuestas con su compañero de al lado.



2. Reúnanse en equipo y nombren 5 libros que sean indispensables para entender al México actual. Argumenten sus elecciones.

3. Escriba el título de algún libro que usted recomendaría a sus alumnos porque cree que podría causar una buena influencia en ellos y en el desarrollo de su comunidad.

Para finalizar



Estamos a punto de cerrar este curso. Es momento de reflexionar sobre el compromiso que tenemos en la formación de usuarios de la cultura escrita. Para ello, se leerá “La carta no. 1”, de Paulo Freire, incluida en su libro *Cartas a quien pretende enseñar*. Se trata de un mensaje muy directo y franco dirigido a los docentes. Freire considera que enseñar no es transmitir conocimientos, sino crear cambios a partir del esfuerzo. A continuación se muestra un fragmento que trata específicamente de la enseñanza de la lectura y la escritura.

1. Retome su cuaderno de trabajo, revise todos los temas y actividades ha desarrollado a lo largo de este curso. Después, lea el texto.

[...] Es por eso también por lo que enseñar no puede ser un simple proceso, como he dicho tantas veces, de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz. Transferencia mecánica de la que resulta la memorización mecánica que ya he criticado. Al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto.

La forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo está, por un lado, en la no negación del lenguaje simple, “desarmado”, ingenuo; en su no desvalorización por conformarse de conceptos creados en lo cotidiano, en el mundo de la experiencia sensorial; y por el otro en el rechazo de lo que se llama “lenguaje difícil”, imposible porque se desarrolla alrededor de conceptos abstractos. Por el contrario, la forma crítica de comprender y de realizar la lectura del texto y la del contexto no excluye ninguna de las dos formas de lenguaje o de sintaxis. Reconoce incluso que el escritor que utiliza el lenguaje científico, académico, al tiempo que debe tratar de ser más accesible, menos cerrado, más claro, menos difícil, más simple, no puede ser simplista.

Nadie que lee, que estudia, tiene el derecho de abandonar la lectura de un texto como difícil por el hecho de no haber entendido lo que significa la palabra epistemología, por ejemplo.

Así como un albañil no puede prescindir de un conjunto de instrumentos de trabajo, sin los cuales no levantará las paredes de la casa que está construyendo, del mismo modo el lector estudioso precisa de ciertos instrumentos fundamentales sin los cuales no puede leer o escribir con eficiencia. Diccionarios, entre ellos el etimológico, el filosófico, el de sinónimos y antónimos, manuales de conjugación de los verbos, de los sustantivos y adjetivos, enciclopedias. La lectura comparativa de texto de otro autor que trate el mismo tema y cuyo lenguaje sea menos complejo.

Usar estos instrumentos de trabajo no es una pérdida de tiempo como muchas veces se piensa. El tiempo que yo utilizo, cuando leo y escribo o cuando escribo y leo, consultando enciclopedias y diccionarios, leyendo capítulos o trozos de libros que pueden ayudarme en un análisis más crítico de un tema, es tiempo fundamental de mi trabajo, de mi oficio placentero de leer o de escribir.

Como lectores no tenemos derecho a esperar, mucho menos a exigir, que los escritores realicen su tarea —la de escribir— y casi la nuestra —la de comprender lo escrito— explicando lo que quisieron decir con esto o con aquello a cada paso en el texto o en

una nota al pie de la página. Su deber como escritores es escribir de un modo simple, escribir ligero, es facilitar, no dificultar, la comprensión del lector, pero no es darle las cosas hechas y prontas.

La comprensión de lo que se está leyendo o estudiando no sucede repentinamente como si fuera un milagro. La comprensión es trabajada, forjada por quien lee, por quien estudia, que al ser el sujeto de ella, debe instrumentarse para hacerla mejor. Por eso mismo leer, estudiar, es un trabajo paciente, desafiante, persistente. No es tarea para gente demasiado apresurada o poco humilde que, en vez de asumir sus deficiencias prefiere transferirlas.

También hay que dejar bien claro que existe una relación necesaria entre el nivel del contenido del libro y el nivel de capacitación actual del lector. Estos niveles abarcan la experiencia intelectual del autor y del lector. La comprensión de lo que se lee tiene que ver con esa relación. Cuando la distancia entre esos niveles es demasiado grande, cuando uno no tiene nada que ver con el otro, todo esfuerzo en búsqueda de la comprensión es inútil. En este caso, no se está dando la consonancia entre el tratamiento indispensable de los temas por parte del autor del libro y la capacidad de aprehensión por parte del lector del lenguaje necesario para este tratamiento. Es por esto por lo que estudiar es una preparación para conocer, es un ejercicio paciente e impaciente de quien, sin pretenderlo todo de una sola vez, lucha para hacerse la oportunidad de conocer.

¡Vámonos despidiendo!

- A modo de reflexión personal, realice una autoevaluación de su participación en el curso.



1. Qué ideas he modificado con respecto a....

La narración oral _____

La lectura en voz alta _____

La lectura _____

Las estrategias para leer libros literarios _____

Las estrategias para leer libros informativos _____

Los objetivos de realizar una lectura _____

La conexión entre textos y vida_____

Mi papel como lector ante mi
comunidad_____

Mis prácticas
lectoras_____

2. Tomando en cuenta que la competencia abarca aspectos cognitivos, de habilidad y actitudinales, ¿en qué medida y en qué aspectos siente que ha mejorado su competencia lectora?

3. ¿Qué compromisos después de haber participado en este curso puede usted renovar o añadir a su tarea docente?

4. ¿Qué nuevas interrogantes se lleva de este curso? (La elaboración de nuevos cuestionamientos denota una mente investigadora y en crecimiento.)



➤ Comparta si así lo desea, sus opiniones y aprendizajes sobre el curso con sus compañeros.

¡Felicidades, ha hecho usted un gran esfuerzo por convertirse en un mejor usuario de la cultura escrita! Es decir, que no sólo lee sino que también escribe, que no sólo es receptor sino, también emisor, que no sólo ve o escucha, sino que participa.

Maestro: Gracias por su participación.

Fuentes consultadas

Audios

- “Cielito lindo”. Canción tradicional mexicana. Pedro Infante. 1945. Peerlees.
- “Bombón I”. Gabilondo Soler. 1935. Selecciones del Reader's Digest.
- *La tremenda corte* (1958). “Humicidio”. Fernández Salgado Leopoldo. La Habana, Cuba.
- “La hora exacta”. XEQK. En: <http://www.youtube.com/watch?v=p2mkAZZzhk0>. Consultado el 15 de octubre de 2012.
- Pacheco, José Emilio. *Las batallas en el desierto*. Radionovela. En: <http://www.e-radio.edu.mx/batallas-en-el-desierto/>. Consultado el 28 de agosto de 2012.
- Benedetti, Mario. “Táctica y estrategia”. En: <http://www.youtube.com/watch?v=UULVft6jXPo>. Consultado el 22 de julio de 2012.
- Sabines, Jaime. “La Luna”. En: <http://www.youtube.com/watch?v=cucRS15Kbjs>. Consultado el 22 de julio de 2012.

Videos

- *I love Lucy the chocolate Factory* (1950). CBS.
- Ferreiro, Emilia. “Sistema de representaciones contra técnica de transcripción”. Elaboración propia con base en el texto de la autora.
- Fragmento de la película: *Escritores de la libertad*, de Richard LaGrevenese. 2007. E.U. Paramount.
- Escritura pública. Creación propia con fotografías de la vida cotidiana.

PowerPoint

- Ríos E. (2012). *El gato que come estrellas*. México: Editorial Chilpayates. Libro digitalizado.
- Paula C. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. México: FCE. Creación propia con base en el texto de la autora.

Lecturas sobre lengua y cultura escrita

- Casales, Fernando (2010). “Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica”. En: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero33/aportes.html>. Consultado el 29 de agosto de 2012.
- Cabré, M. T. “Análisis textual y terminología, factores de activación de la competencia cognitiva en la traducción”.
- Cairney, T. H. (1992). “El proceso de la lectura”. En Yncán, G. (1997). *Una historia sin fin crear y recrear textos. Antología*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.
- Carlino, Paula (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, Daniel (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Castro, Rodolfo. “Habitar el sonido”. En: <http://www.abuelascuentacuento.org.ar/textos/sonido.html>. Consultado el 28 de agosto de 2012.
- Fernández, Victoria “33 razones para leer”. En:

<http://www.vallecascaladellibro.org/Razones%20para%20leer/Razones%20para%20leer.htm>. Consultado el 18 de julio de 2012.

- Fuentes, Carlos (2002). *En esto creo*. México: Seix Barral.
- Freire, Paulo. (1999). "Carta 1". En *Cartas para quién pretende enseñar*.
- Kalman, Judith (2008). "Concepciones sobre la cultura escrita". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 46. OEI.
- Kaufman, M. y Rodríguez, M. (2003). "Hacia una tipología de los textos escogidos". En *La escuela y los textos*. México: SEP-Santillana. Col. BAM.
- Kaufman, M. y Rodríguez, M. (2003). "Caracterización lingüística de los textos escogidos". En *La escuela y los textos*. México: SEP-Santillana. Col. BAM.
- Larrosa, J. (2003). "Literatura, experiencia y formación". En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre lectura y formación*. México: FCE. Pp. 25-54.
- Montes, G. (2000). "La frontera indómita". En *La frontera indómita en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: FCE/SEP. Col. Biblioteca para la actualización del maestro. Pp. 49-59.
- Reyes, Yolanda (2007). "Leer para crear y transformar el mundo". En *Altablero*. Núm. 40. Marzo-mayo, 2007. Colombia: Ministerio de educación Nacional. En: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-122177.html>. Consultado el 17 de julio de 2012.
- Rodari, Gianni (1983). *Gramática de la Fantasía*. Barcelona: Argos Vergara.
- Ruiz, Alfredo (2002). "Los aportes de Humberto Maturana a la psicoterapia".
- Pennac, Daniel (2001). *Como una novela*. México: SEP-Norma. Col. Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Petit, Michèle (2001). *Nuevos acercamientos a la lectura*. México: FCE.
- ----- (2001). *Lecturas del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Yncán, G. (1997). *Leer como "Proceso interactivo"*. En *Castillos Posibles*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.

Otras lecturas

- "Los dos jorobados". Anónimo español. En:
- *El informador*. En: <http://www.informador.com.mx/londres/2012/396864/6/mexico-logra-el-oro-olimpico-en-londres-2012.htm>. Consultado el 12 de agosto de 2012.
- *La Jornada*. Deportes. En: *SDP noticias*. 12 agosto de 2012.
- Cerejido Marcelino (2006). "La muerte y sus ventajas". En *La ciencia para todos*. Núm. 156. México: SEP/FCE/CONACYT.
- Kalman, Judith (2000). "La importancia del contexto en la alfabetización".
- Dahl, Roald (2004) *Las Brujas*. México: Alfaguara.
- ----- (2002) *Charlie y la fábrica de Chocolate*. México: Alfaguara.
- ----- (2005) *Boy. Relatos de infancia*, México: Alfaguara.
- Dehesa, Germán (2006) "Felices los felices". En *Gaceta del Ángel*, Periódico *Reforma*. Junio 17.
- Pacheco, José Emilio (2009). "Por hondo que sea el mar profundo". En *Las batallas en el desierto*. México: Era.
- Pacheco, José Emilio (2004). "Alta Traición". En *Poemas de la Patria*. México: Alforja. P. 7.

- Peregrina, Karla. *“Apta para todo público: agua potable. Tecnologías de limpieza, buena y baratas”*. ¿Cómo ves? Revista de divulgación científica de la Universidad Nacional Autónoma de México. Año 5. No. 54. Mayo 2003. Pp. 17-19.

DIRECTORIO

LEP. FRANCISCO DE JESÚS AYÓN LÓPEZ

Secretario de Educación Jalisco.

LIC. ALFONSO GÓMEZ GODÍNEZ

Coordinador General.

PROFR. TEODOMIRO PELAYO GÓMEZ

Coordinador de Formación y Actualización Docente.

MTRO. ÓSCAR GARCÍA CARMONA

Directora General de Formación Continua para Profesionales de la Educación.

MTRA. GUILLERMINA CEDANO CASTAÑEDA

Directora de Desarrollo Académico de la DGFCPE.

LCP. JUAN MANUEL ESPINOSA DÍAZ INFANTE

Director de Gestión y Desarrollo Institucional de la DGFCPE.

LEP. CECILIA HERNÁNDEZ GARCÍA

Coordinadora del Proyecto de Formación Continua
en Educación Básica de la DGFCPE.

La reproducción de los materiales para los Cursos de Formación Continua fue realizada por la Secretaría de Educación Jalisco, a través de la Dirección General de Formación Continua para Profesionales de la Educación. Esta propuesta se deriva del Catálogo Nacional de Formación Continua y responde a las prioridades educativas nacionales y estatales para la educación básica.

Este programa es de carácter público, no es patrocinado por partido político alguno y sus recursos provienen de los impuestos que pagan todos los contribuyentes. Está prohibido el uso de este programa con fines políticos, de lucro y otros distintos a los establecidos. Quién haga uso indebido de los recursos de este programa deberá ser denunciado y sancionado de acuerdo con la ley aplicable y ante la autoridad correspondiente.