

Lectura

Orientaciones didácticas

3°
Secundaria



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Contenido

Relevancia	3
Diez estrategias generales para fortalecer la enseñanza de la lectura.....	3
Estrategias de enseñanza organizadas bajo las tres unidades de análisis.....	5
Localizar y extraer información	6
Estrategia 1. Organizar e identificar información en organizadores gráficos.....	7
Estrategia 2. Localizar información específica en textos argumentativos	19
Analizar la estructura de los textos.....	30
Estrategia 3. Analizar la forma y el contenido de documentos administrativos	32
Estrategia 4. Identificar los recursos lingüísticos y la tipología textual de distintos géneros periodísticos	43
Integrar información y realizar inferencias.....	56
Estrategia 5. Analizar las causas y consecuencias de los acontecimientos más representativos de un cuento	59
Estrategia 6. Identificar la idea principal, proposición o tesis de un artículo de divulgación.....	69
Apuntes finales	80

LECTURA

ORIENTACIÓN DIDÁCTICA 3° DE SECUNDARIA



Relevancia

Esta orientación didáctica busca compartir con ustedes, maestras y maestros, algunas estrategias de enseñanza y diversas actividades para el desarrollo de la comprensión lectora que apoyen el esfuerzo que realizan cotidianamente dentro del salón de clases. Como bien se sabe, la lectura es una de las habilidades del lenguaje y la comunicación que nos permite, entre otros beneficios, ampliar nuestros conocimientos tanto dentro como fuera de la escuela. Leer es una habilidad transversal, es decir, no es exclusiva de una materia o de una disciplina, por lo que la responsabilidad de su práctica y fortalecimiento no debería recaer única y exclusivamente en la asignatura de Español. No obstante, somos nosotros, las maestras y los maestros de esta asignatura los que podemos propiciar que estas acciones se extiendan hacia todo el centro escolar.

Antes de comenzar, se enumeran diez estrategias generales¹ que pueden servir como antecedentes para esta orientación didáctica.

Diez estrategias generales para fortalecer la enseñanza de la lectura

1. **Ambiente letrado:** es conveniente involucrar a los estudiantes en un ambiente letrado o alfabetizado que incluya material impreso y acceso a una amplia gama de géneros y tipos de texto, incluidos textos digitales y multimodales (p. ej. libros ilustrados, páginas web, infografías, historietas, películas, anuncios publicitarios, etc.). Nuestro salón y, de ser posible nuestro centro escolar, debería ser precisamente un centro de cultura escrita en el que los estudiantes participen constantemente en actividades donde ejerzan plenamente sus habilidades para leer o escribir, hablar o escuchar.
2. **Lectura variada por parte de los docentes:** se recomienda leer a los estudiantes con regularidad, con un propósito determinado e incluir una variedad de géneros y tipos de texto. Esta práctica de lectura en voz alta por parte de los docentes es frecuente en los primeros años de escolarización, sin embargo, en el nivel secundaria suele decaer su uso. Es conveniente, por lo tanto, retomarla con ahínco sin olvidar que el docente debe elegir materiales que sean de su propio interés y sean atractivos para sus estudiantes.
3. **Lectura libre abundante:** es necesario proporcionar a los estudiantes tiempo de la clase para leer libros (u otros textos) de su propia elección durante períodos prolongados. Múltiples estudios han vinculado la lectura libre o la lectura por placer a la lectura de estudio o académica. Leer por placer durante la clase es un tiempo invertido que redituará en mejores lecturas académicas.
4. **Diversificar técnicas de instrucción:** por ejemplo, lectura compartida, lectura guiada, círculos de discusión de literatura, instrucción individualizada. Se propone al docente reflexionar sobre estas técnicas y analizar el progreso que están o no teniendo los estudiantes. Algunas de estas técnicas se utilizarán en esta orientación. Lo importante, por ahora, es monitorear si la técnica utilizada está o no rindiendo frutos en el aprendizaje de nuestros estudiantes. De no ser así, es importante diversificarla.

¹ Estrategias adaptadas a partir de las recomendaciones para la enseñanza de la lectura realizadas por la NCTE. National Council of Teachers of English. (2019, 5 diciembre). *The Act of Reading: Instructional Foundations and Policy Guidelines*. NCTE. <https://ncte.org/statement/the-act-of-reading/>

5. **Fortalecer el conocimiento previo:** se recomienda apoyar a los estudiantes en el desarrollo de sus conocimientos previos sobre diversos temas que les permita comprender lo que están leyendo. Fortalecer este conocimiento es una de las sugerencias que se trabajará también en esta orientación. Por el momento hay que enfatizar que cada texto requiere un trabajo previo para fortalecer este conocimiento y así evitar que nuestros estudiantes abandonen su lectura.
6. **Conocimiento de la lengua a partir de la lectura:** es importante aprovechar la lectura de un texto para que el estudiante indague sobre el significado de las palabras, sus características, la organización o estructura del texto y sobre los patrones ortográficos que se repiten. Trabajar aspectos de la lengua, que de forma aislada podrían resultar poco atractivos, al ser vinculados con un texto de interés para el estudiante puede ser una actividad más productiva.
7. **Modelar habilidades de pensamiento:** sería conveniente utilizar técnicas de lectura como el pensamiento en voz alta para ilustrar el abanico de estrategias de creación de significado que los individuos utilizan en el proceso de lectura, incluyendo las estrategias (predicción, monitoreo, reflexión) que se utilizan antes, durante y después de la lectura de textos. Es un ejercicio útil comenzar a leer en voz alta y preguntarse a sí mismo *"aquí el autor lo que me está diciendo es..."*, o *"yo creo que busca convencerme de..."*. Este modelamiento propiciará que los estudiantes internalicen estas prácticas cuando estén leyendo.
8. **Fluidez en la lectura:** se propone apoyar la fluidez en la lectura a través de estrategias como la lectura repetida y supervisada, así como el uso de materiales textuales con temas, historias y lenguaje conocidos por el estudiante. Esta también es una práctica muy utilizada en los primeros años de escolarización, sin embargo, en secundaria se empieza a diluir. Convendría retomarla a partir de textos que resulten del interés para los estudiantes. No confundir la fluidez de lectura con la lectura de palabras por minuto. La fluidez tiene que ver con las oportunidades de agilizar los procesos de decodificación y, de esta forma, tener mayores oportunidades de comprometerse en procesos de interpretación y análisis más sofisticados.
9. **Evidencias de comprensión:** es conveniente brindar oportunidades frecuentes a los estudiantes para que demuestren su comprensión a través de la discusión, el arte, el teatro, la narración de cuentos, la música y otras expresiones creativas. Es importante que cualquier actividad de lectura propicie una respuesta o producto con relevancia personal y social. La diversificación de estas respuestas o productos aumenta el interés de los estudiantes por acercarse a los textos.
10. **Integración de la lectura y escritura:** finalmente se sugiere ampliar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes mediante la integración de la lectura y la escritura a lo largo de todo el curso. Una de las respuestas o productos centrales que se deben retomar después de la práctica de la lectura es precisamente la producción escrita. En realidad, estamos propiciando un ambiente letrado y no sólo una práctica aislada de leer, escribir, escuchar o hablar. Lo ideal sería conjuntar las cuatro habilidades de forma práctica en las actividades que llevemos a cabo en el salón de clases y en el centro escolar.

Algunos de los puntos anteriores serán retomados en esta orientación didáctica a través de un conjunto de estrategias de enseñanza y distintas actividades que se pueden realizar en el salón de clases. Estas estrategias están organizadas a partir de las tres unidades de análisis que se evalúan en las pruebas diagnósticas dirigidas a los estudiantes de educación básica.

Estrategias de enseñanza organizadas bajo las tres unidades de análisis

Las estrategias y actividades que se presentan en esta orientación didáctica se derivan del marco que sustenta la prueba diagnóstica (SEP-MEJOREDU) con que se evalúan los aprendizajes de los estudiantes de educación básica, en particular, los que se ubican en el nivel secundaria. Desde este marco, la comprensión lectora se organiza en tres *unidades de análisis* que se relacionan con procesos cognitivos o áreas temáticas similares:

- Localizar y extraer información.
- Analizar la estructura de los textos.
- Integrar información y realizar inferencias.

A continuación, se presentan las estrategias de enseñanza relacionadas con cada una de estas unidades de análisis. Antes de ello, se expone en cada apartado el propósito del conjunto de estrategias con la definición de la unidad de análisis correspondiente, después los reactivos asociados y luego los aprendizajes esperados para este grado escolar.

La intención de estas estrategias es proporcionar información que permita, a las maestras y maestros, contar con herramientas que les auxilien en el enriquecimiento de sus actividades para el fortalecimiento de la comprensión lectora de sus estudiantes.

Localizar y extraer información



Propósito

Las estrategias de enseñanza y las diversas actividades didácticas que se presentan a continuación buscan fortalecer, en las alumnas y los alumnos de 3° de secundaria, algunos de los procesos lectores o áreas temáticas agrupadas en la unidad de análisis denominada como *Localizar y extraer información*. Esta unidad está definida como el proceso que consiste en identificar datos o piezas de información relevantes para cumplir con un propósito; es decir, los estudiantes deben reconocer sus necesidades de información, discriminar aquellos pasajes irrelevantes o no requeridos y relacionar la información que se le solicita en la pregunta con la proporcionada en el texto.



Reactivos asociados de la prueba diagnóstica de 3° de primaria

3, 21, 23, 29, 33, 48, 49



Aprendizajes esperados de 3° de primaria

- Establece relaciones entre conceptos en un mapa conceptual.
- Emplea recursos gráficos para presentar datos y resultados en un informe.
- Abstrae información de un texto para elaborar definiciones de conceptos.
- Analiza e identifica la información presentada en textos introductorios: prólogos, reseñas, dedicatorias y presentaciones.



Sugerencias de estrategias de enseñanza

Antes de comenzar con las distintas sugerencias de enseñanza, conviene hacer una precisión importante que se relaciona con la definición de la unidad de análisis *Localizar y extraer información*. Esta definición presenta una redacción que describe fines evaluativos ("...la información que se le solicita en la pregunta..."). Sin embargo, también busca representar uno de tantos propósitos que llevan a los individuos a acercarse a los textos: la búsqueda y obtención de información. Tener claro qué es lo que se desea localizar en el texto es un primer paso que los lectores deben cumplir. Después, deben hacer uso de diversas rutas para hallar la información y así alcanzar su cometido. Las rutas pueden ser las siguientes.

- Encontrarse con el espacio textual, es decir, el texto en donde se halla la información.

- Recorrer dicho texto ya sea de forma rápida o de forma detenida. Algunas de las tareas de localización no requerirán leer de forma completa el texto. Otras, por el contrario, sí requerirán una lectura detenida y completa.
- El lector debe aprovecharse de aquellos elementos que organizan la información del espacio textual: títulos, subtítulos, encabezados, negritas, imágenes, presentación de los párrafos.
- Los lectores deben utilizar su capacidad para valorar la relevancia de la información que van hallando para eliminar la que no se ajusta con su objetivo y detenerse en aquella que cumple con las características de lo que se desee identificar.

El siguiente esquema muestra los elementos que conforman una estrategia general que puede ser muy útil para localizar y extraer información en los textos.

Estrategia general para localizar y extraer información



Además de incorporar esta estrategia general en las sugerencias de enseñanza que se presentan en este apartado, también es importante enfatizar que dichas actividades mantienen una estructura que se recomienda seguir en cualquier actividad de lectura (y en general en cualquier estrategia didáctica). Se comienza con una etapa de apertura en la que se busca, sobre todo, la activación de conocimientos previos, después se continúa con la etapa del desarrollo de contenido o práctica de lectura que se desee enseñar y se concluye con una etapa de cierre. Esta organización se mantendrá a lo largo de las distintas sugerencias y se recomienda seguirla en las distintas actividades que se realicen en el salón de clases.

A continuación, se presentan las dos estrategias de enseñanza que están vinculadas a los procesos y temáticas que forman parte de la unidad de análisis de *Localizar y extraer información*.

Estrategia 1. Organizar e identificar información en organizadores gráficos

Esta estrategia busca apoyar a nuestros estudiantes en la identificación de información en textos discontinuos, en particular, de aquellos que representan u organizan gráficamente la información de ideas o conceptos como los mapas conceptuales. Como actividad previa, debemos sondear entre nuestros estudiantes los conocimientos que poseen relacionados con el tema.

Actividades de apertura

Establezca un diálogo con sus estudiantes para indagar el conocimiento que poseen sobre los organizadores gráficos. Puede partir de las siguientes preguntas:

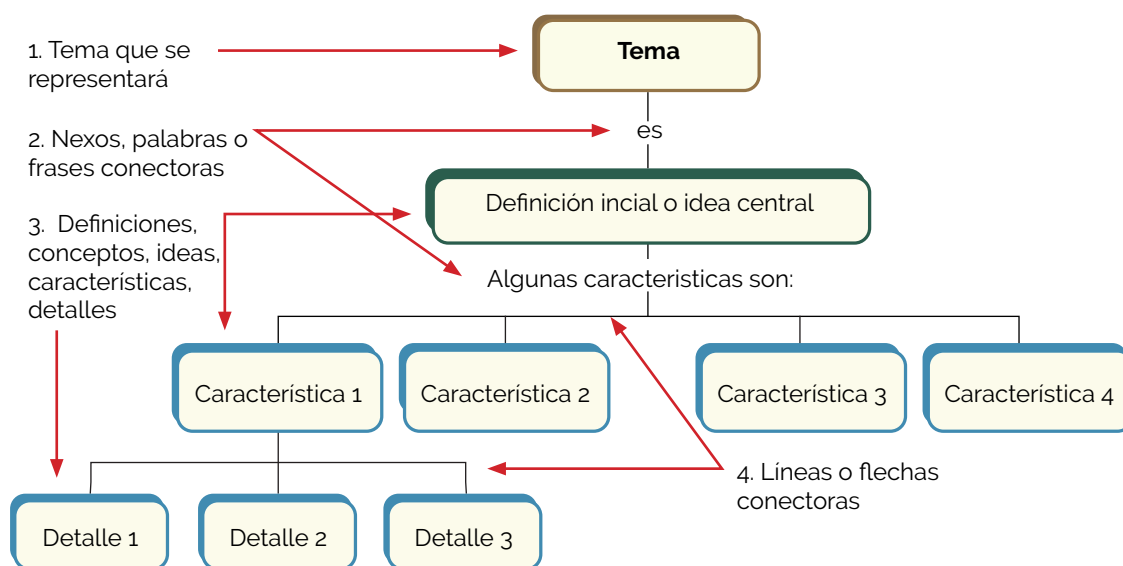


Presénteles las imágenes de distintos organizadores gráficos, por ejemplo, mapas conceptuales, mapas jerárquicos o mapas de secuencias:

- ¿Saben qué es un organizador gráfico?
- ¿Cuáles son los propósitos de estos organizadores gráficos?
- ¿Cuáles son sus diferencias?
- ¿Para qué sirve un organizador gráfico?
- ¿Qué tipo de organizadores gráficos conocen?

Una vez entablado el diálogo con los estudiantes, escuchado sus respuestas y verificado sus conocimientos previos sobre el tema, comience la actividad explicando los componentes de un organizador gráfico, en particular, de un mapa conceptual. Puede apoyarse en el siguiente esquema.

Componentes de un organizador gráfico: mapa conceptual



Enfatice la definición de mapa conceptual, así como de sus principales características. Apóyese en el cuadro siguiente:

Definición y características de un organizador gráfico: mapa conceptual

Definición: es un tipo de texto discontinuo que funciona como herramienta para organizar de manera jerárquica y visual diferentes conceptos, datos o ideas.

Características:

- Se lee por niveles de forma descendente.
- La lógica para presentar la información es la jerarquía: comienza con un tema y se va desglosando en elementos menores.
- Se utilizan nexos, palabras o frases como conectores para unir los recuadros de información.
- Debe existir relaciones lógicas entre los nexos (palabras o frases conectoras) y la información que introducen.
- Los cuadros incluyen definiciones, conceptos, ideas, características, detalles.
- **Muy importante:** el desglose de la información comúnmente responde a algunas de las siguientes preguntas: **¿QUÉ? ¿CUÁNDO? ¿DÓNDE? ¿POR QUÉ? ¿CÓMO? ¿QUIÉNES?**

Después de que los estudiantes hayan conocido la estructura y componentes de los organizadores gráficos, así como su definición y características principales, es conveniente enfatizar que todo organizador parte de una base textual en prosa (generalmente un texto continuo). Para entender más aún su estructura es recomendable elaborar uno de ellos. A continuación, se presenta un camino (de otros posibles) que se puede seguir para construir un organizador gráfico, en particular, un mapa conceptual.

¿Cómo construir un mapa conceptual?

Comente con sus estudiantes los pasos que se requieren para elaborar un mapa conceptual; posteriormente, trabájelos junto con ellos de tal manera que pueda guiar y modelar la estrategia. El siguiente cuadro presenta de manera genérica los pasos para construir un mapa conceptual a partir de un texto.

Pasos para construir un mapa conceptual

1. Seleccione junto con su grupo algún texto. Se recomienda elegir un texto informativo que pueda ayudar a ilustrar de mejor forma el procedimiento.
2. En plenaria, lean el texto e identifiquen la idea principal, es decir, lo que se va a definir o representar esquemáticamente.
3. Busquen responder a algunas de las siguientes preguntas: **¿QUÉ? ¿CUÁNDO? ¿DÓNDE? ¿POR QUÉ? ¿CÓMO? ¿QUIÉNES?**
4. Las respuestas a estas preguntas son precisamente las ideas secundarias, los aspectos complementarios, las características o los detalles derivados de la idea principal.
5. Establezcan relaciones lógicas entre las preguntas y las ideas secundarias para poder seleccionar el nexo, palabra o frase conectora que muestre esta relación de manera correcta.
6. No hay que olvidar que la información debe estar representada de forma jerárquica por niveles de forma descendente, partiendo siempre del concepto y su definición.

Actividades de desarrollo

Como se mostró anteriormente, el primer paso para la construcción de un mapa conceptual es la lectura de un texto de interés. Lean el texto en voz alta y sigan los demás pasos. Apóyese de un formato como el que se presenta a continuación y, en plenaria, completen la información de las tres columnas de la derecha.

En el formato se presenta una primera columna con el texto original que se busca trasladar a un mapa conceptual. Después, se presentan las preguntas que nos ayudan a organizar la información; es importante mencionar que a estas preguntas se les agregó elementos propios del tema del texto para darles sentido; esto se puede adaptar en función de la temática elegida. La tercera columna incluye los nexos o frases conectoras que establecen una relación lógica entre la pregunta y la información de la columna siguiente que contiene las definiciones, conceptos, ideas, características o detalles que se desean resaltar. La información de esta columna puede ser literal o parafraseada. El siguiente es un ejemplo concluido del esquema con un texto informativo que nos habla sobre el romanticismo; los colores ayudan a verificar cómo se trasladará esta información al mapa conceptual.

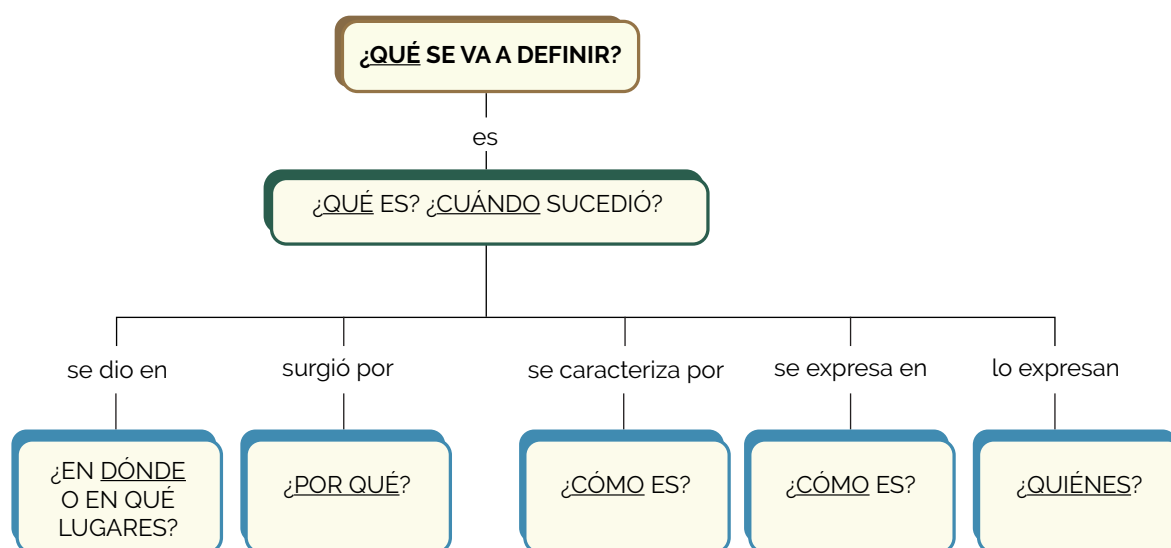
Camino para construir un mapa conceptual: del texto al tema y los subtemas			
Texto original	Preguntas por responder	Nexos o frases conectoras	Definiciones, conceptos, ideas, características, detalles
El Romanticismo Es un movimiento cultural que se desarrolló desde las últimas décadas del siglo XVIII y que se prolongó durante buena parte del siglo XIX. Surgió principalmente en Alemania, el Reino Unido y Francia, y de allí se extendió a otros países de Europa y América. Algunas de las razones por la cuales el Romanticismo surgió, están relacionadas con el cambio de paradigma ilustrado al liberal y está vinculado con las ideas revolucionarias del siglo XIX de Europa y las independentistas en América. El Romanticismo se caracterizó por la exaltación de la libertad, la individualidad, la subjetividad y la sentimentalidad, frente a la objetividad y el racionalismo del pensamiento de la Ilustración, además de un fuerte rechazo a la tradición clásica proveniente del Neoclasicismo. Se expresó en distintos campos de la actividad humana, no sólo en el arte, con la música, la literatura y la pintura, principalmente, sino también en el campo de la política y las ideas, con el liberalismo.	¿Qué se va a definir?		El romanticismo
	¿Qué es? ¿Cuándo sucedió?	ES	un movimiento cultural que se desarrolló desde las últimas décadas del siglo XVIII y que se prolongó durante buena parte del siglo XIX.
	¿En dónde o en qué lugares?	SE DIO EN	Alemania, el Reino Unido y Francia, y de allí se extendió a otros países de Europa y América
	¿Por qué?	SURGIÓ POR	el cambio de paradigma ilustrado al liberal y está vinculado con las ideas revolucionarias del siglo XIX de Europa y las independentistas en América.
	¿Cómo es?	SE CARACTERIZA POR	la exaltación de la libertad, la individualidad, la subjetividad y la sentimentalidad, frente a la objetividad y el racionalismo del pensamiento de la Ilustración, además de un fuerte rechazo a la tradición clásica proveniente del Neoclasicismo.

Algunos autores europeos • Los alemanes Johann Wolfgang von Goethe y Friedrich Schiller, • El estadounidense Edgar Allan Poe, • El francés Víctor Hugo, • Los británicos Lord Byron, Walter Scott y John Keats. (Texto adaptado)	¿Cómo es?	SE EXPRESA EN	<i>distintos campos de la actividad humana, no sólo en el arte, con la música, la literatura y la pintura, principalmente, sino también en el campo de la política y las ideas, con el liberalismo.</i>
	¿Quiénes?	LO EPRESENTAN	<i>Johann Wolfgang von Goethe y Friedrich Schiller, Edgar Allan Poe, Víctor Hugo, Lord Byron, Walter Scott y John Keats.</i>

Es conveniente recordar que la elaboración de un mapa conceptual requiere que los estudiantes pongan en práctica habilidades para sintetizar e integrar la información, por lo que su construcción se fundamenta en una amplia comprensión del texto que dé cuenta de la relación lógica de las ideas. No es una actividad que pueda realizarse de manera inmediata, ni de forma aislada. En este sentido, la función del docente es central para favorecer en primera instancia la comprensión general del texto y, posteriormente, la asociación de los conceptos mediante palabras o frases clave.

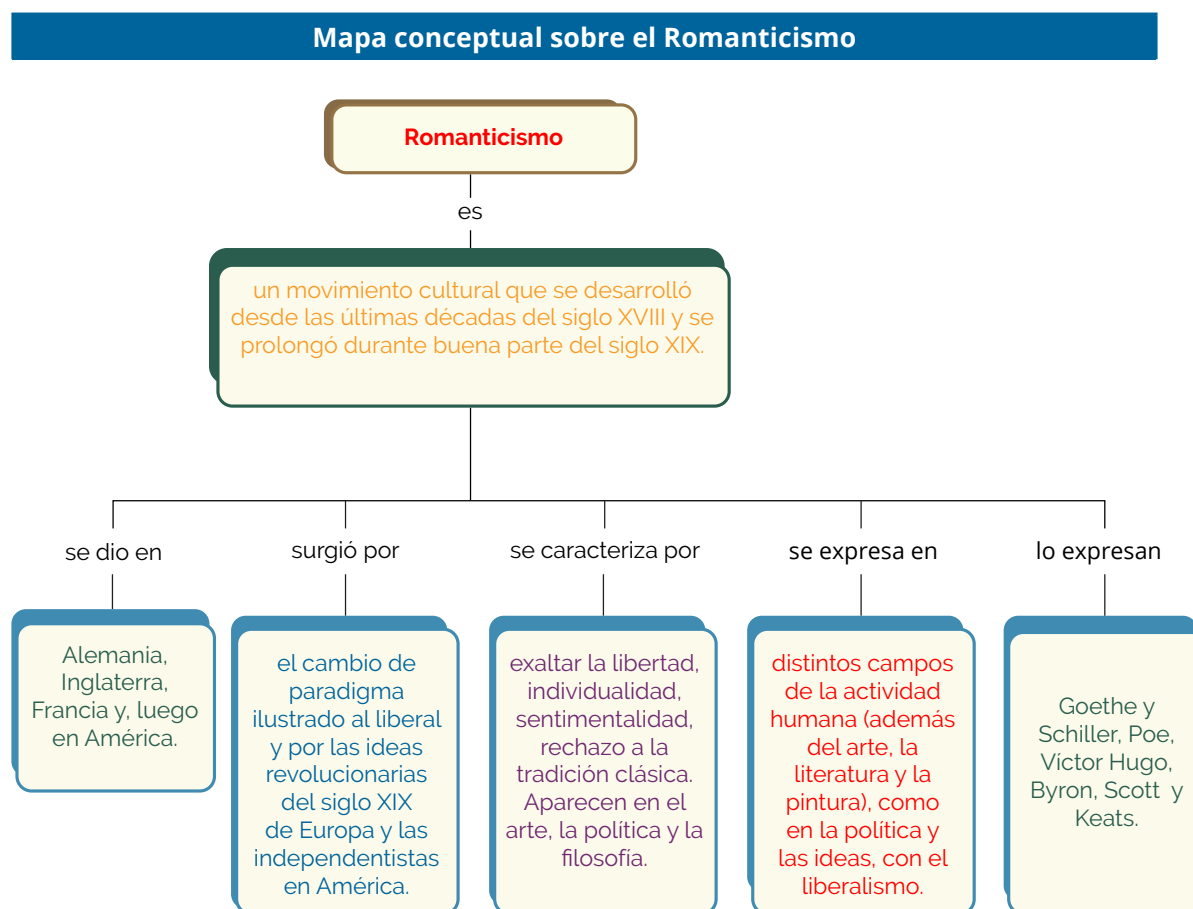
Una vez completado el esquema, con la información contenida en él, comience de manera grupal la elaboración del mapa conceptual. Siguiendo con nuestro ejemplo, veamos a continuación cómo quedaría el primer esquema con las preguntas que nos ayudaron a organizar la información. Para facilitar su comprensión se añadieron no sólo las preguntas (destacándolas de forma subrayada) sino elementos propios del tema del texto. De igual modo se agregaron los nexos, palabras o frases conectoras.

Esquema del mapa conceptual con preguntas organizadoras



El siguiente paso, es sustituir las preguntas organizadoras por las definiciones, los conceptos, las ideas, las características o los detalles que se seleccionaron. Se sugiere realizar la actividad en equipos y luego revisar los resultados en plenaria. A partir de nuestro ejemplo, el mapa

conceptual quedaría de la siguiente forma:



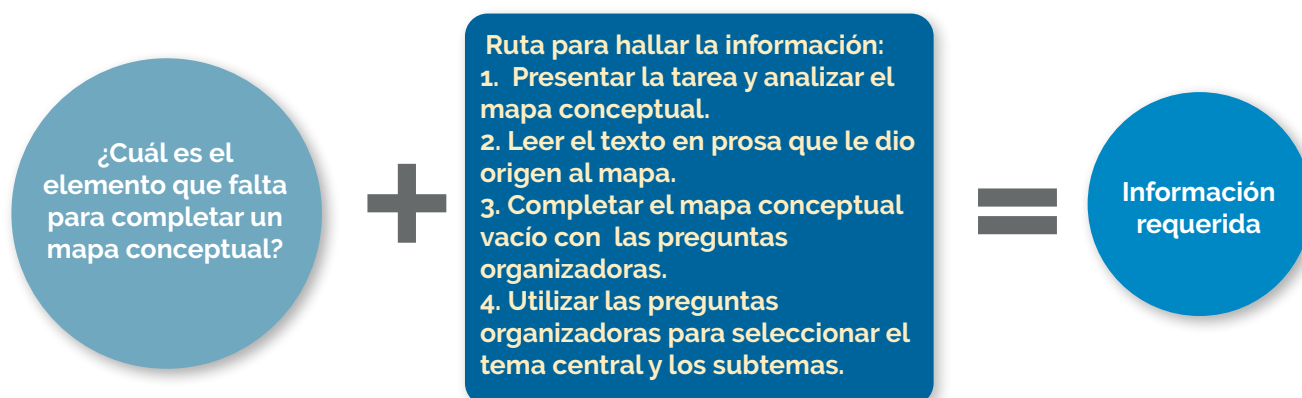
Una vez que se mostró y practicó el camino para construir un mapa conceptual a partir de un texto expositivo en prosa, ahora se sugiere realizar una actividad que permita fortalecer el proceso de *Localizar y extraer información*, además de reforzar lo aprendido por los estudiantes. En esta ocasión vamos a realizar la actividad en sentido inverso: mostraremos un mapa conceptual con un elemento faltante y la actividad consistirá en comprender la organización del mapa conceptual, leer el texto que le dio origen, buscar las preguntas organizadoras y sus respuestas, y al final hallar la información dentro del texto en prosa.

Puntos para considerar antes de realizar la actividad de localizar un elemento faltante en un mapa conceptual

- Se requiere contar previamente con un mapa conceptual derivado de un texto expositivo.
- Eliminar un elemento del mapa conceptual. En función del nivel de jerarquía del concepto faltante implicará el nivel de complejidad de la tarea de localizar y extraer información. Se sugiere eliminar la información de los niveles jerárquicos más bajos.
- Es importante comentar a los estudiantes que el procedimiento que deben seguir es precisamente el que se llevó a cabo para la elaboración de un mapa conceptual, sólo que ahora deben seguir el camino de forma inversa.
- Se sugiere apoyarse también en las preguntas organizadoras de la información de los mapas conceptuales como son: **¿QUÉ? ¿CUÁNDO? ¿DÓNDE? ¿POR QUÉ? ¿CÓMO? ¿QUIÉNES?**

Por lo tanto, si esquematizamos la estrategia para hallar el elemento faltante en un mapa conceptual, el resultado de la tarea de localizar y extraer información es el siguiente:

Estrategia particular para localizar y extraer información



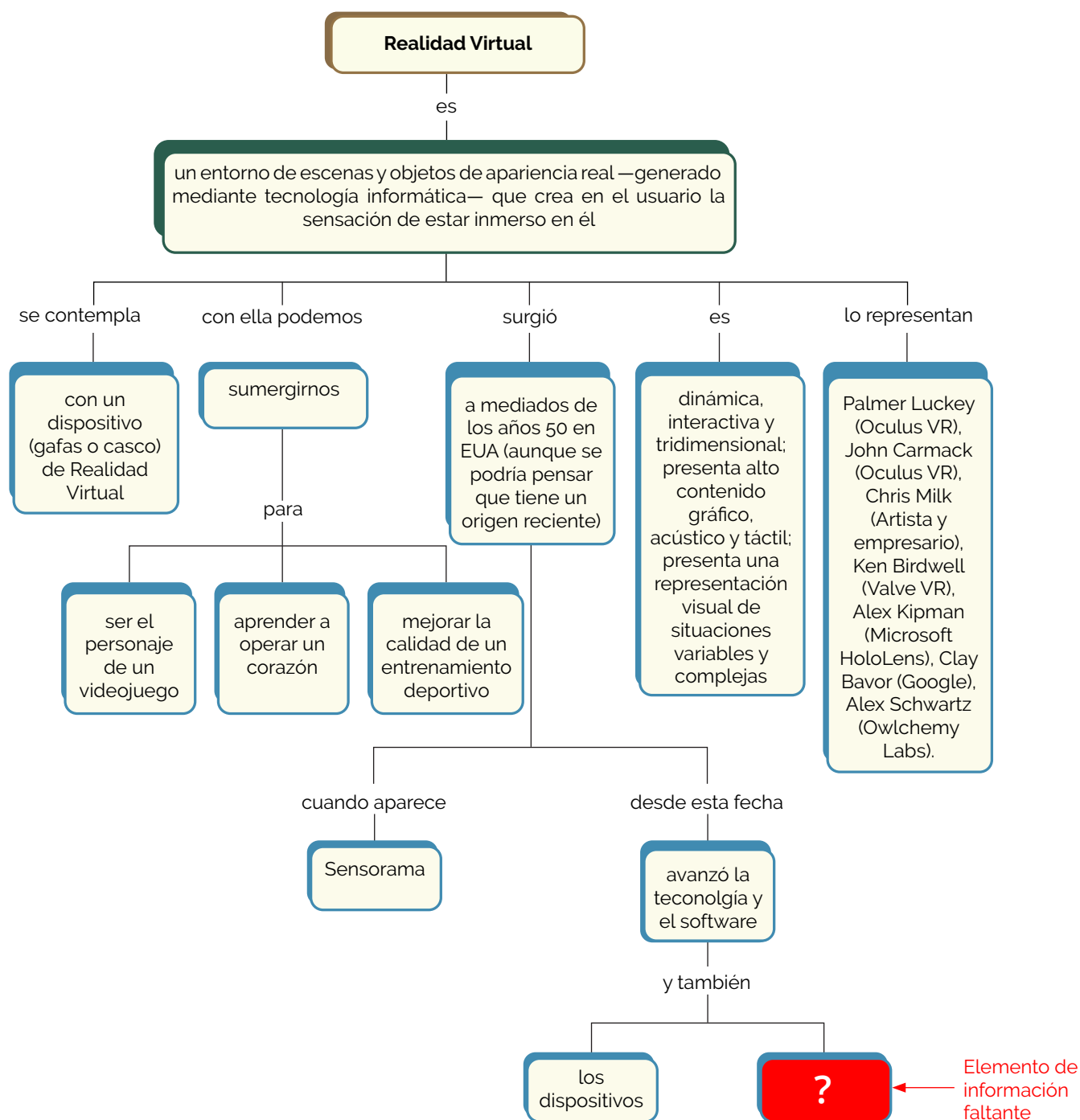
Paso 1. Presentar la tarea y analizar el mapa conceptual.

Presente ahora a los estudiantes una tarea de localizar y extraer información como la siguiente:

Tarea de localizar y extraer información en un mapa conceptual

¿Qué elemento falta para completar el mapa conceptual que se presenta a continuación (destacado en rojo y con un signo de interrogación)?

El mapa conceptual es el siguiente:



Analice detenidamente en plenaria cómo se desglosa la información de forma jerárquica con sus estudiantes. Después, lean de forma detenida el texto del que se derivó el mapa conceptual para poder hallar el elemento faltante.

Paso 2. Leer el texto que le dio origen al mapa conceptual.**¿QUÉ ES LA REALIDAD VIRTUAL?**

La Realidad Virtual (RV) es un entorno de escenas y objetos de apariencia real —generado mediante tecnología informática— que crea en el usuario la sensación de estar inmerso en él. Dicho entorno se contempla a través de un dispositivo conocido como gafas o casco de Realidad Virtual. Gracias a la RV podemos sumergirnos en videojuegos como si fuéramos los propios personajes, aprender a operar un corazón o mejorar la calidad de un entrenamiento deportivo para obtener el máximo rendimiento.

Aunque puede parecer extremadamente futurista, la RV no tiene un origen tan reciente como podríamos pensar. De hecho, muchos consideran que uno de los primeros dispositivos de Realidad Virtual fue la denominada Sensorama, una máquina con asiento incorporado que reproducía películas en 3D, emanaba olores y generaba vibraciones, lo anterior fue hecho porque se quería hacer la experiencia lo más vívida posible. El invento se remonta nada más y nada menos que a mediados de los años 50 en EUA. A partir de ahí, el desarrollo tecnológico y de software en los años siguientes trajo consigo las evoluciones pertinentes tanto en dispositivos como en el diseño de interfaces.

La RV es dinámica, interactiva, tridimensional, presenta alto contenido gráfico, acústico y táctil, además de una representación visual de situaciones variables y complejas.

Algunos representantes actuales:

- Palmer Luckey. Fundador de Oculus VR.
- John Carmack. Director de Tecnología de Oculus VR.
- Chris Milk. Artista y empresario de la industria del entretenimiento.
- Ken Birdwell. Ingeniero en Valve VR.
- Alex Kipman. Creador de Microsoft HoloLens.
- Clay Bavor. VP del equipo de Realidad Virtual de Google.
- Alex Schwartz. Fundador de Owlchemy Labs.

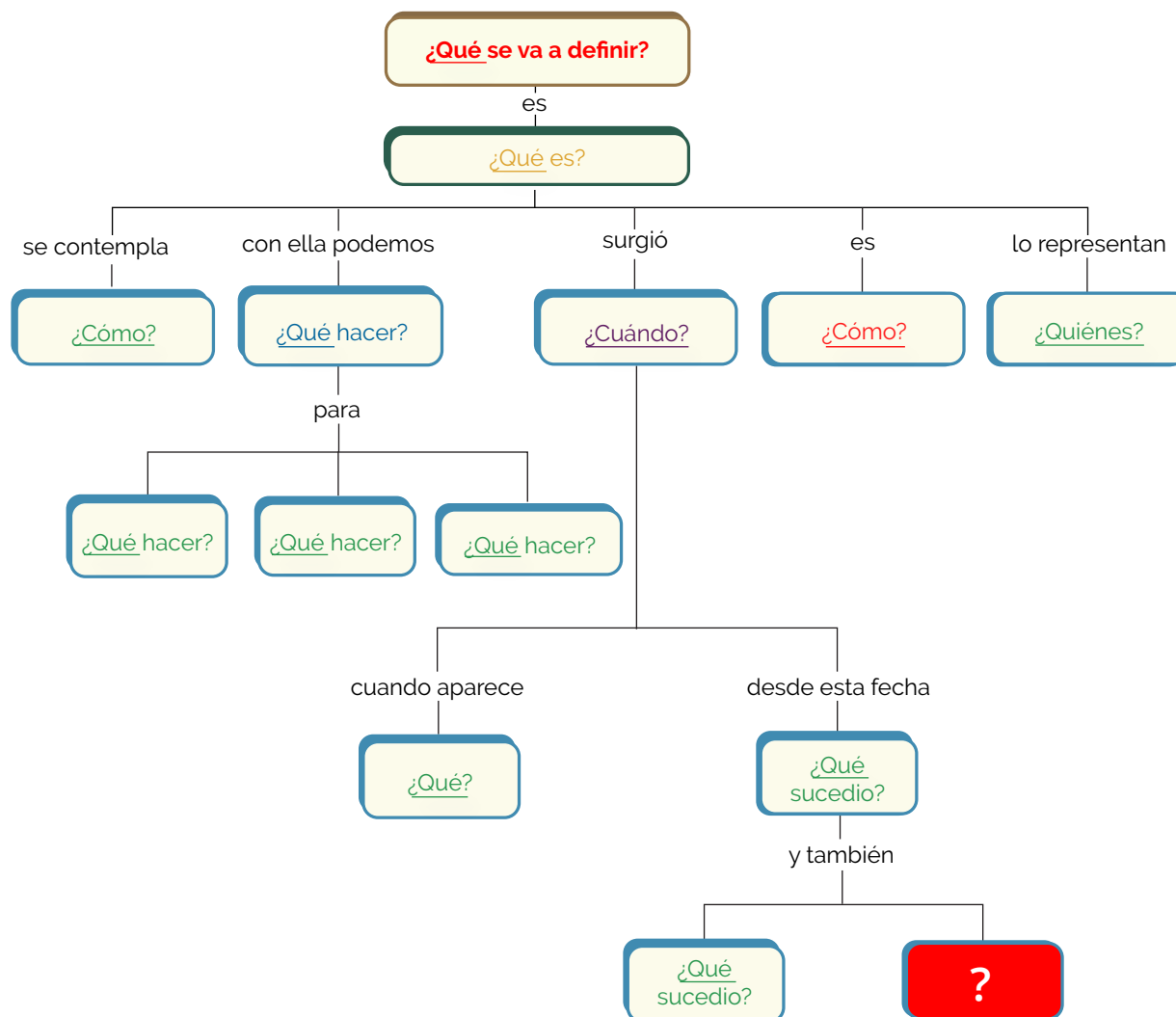
(Texto adaptado)

Yeltic. (4 de agosto de 2016). *Los 10 líderes de opinión en Realidad Virtual que debes seguir*. <https://medium.com/@YelticVR/los-10-l%C3%ADderes-de-opini%C3%B3n-en-realidad-virtual-a-seguir-85d689bfc7>

Una vez leído el texto, pueden seguir el procedimiento que mostramos para construir el mapa conceptual. Continuemos entonces, de forma conjunta con el grupo para ubicar las preguntas que organizan la información en cada uno de los cuadros del mapa conceptual. Utilicen uno vacío como el que se muestra a continuación (por supuesto, ahora lo presentamos con las preguntas incluidas, pero es recomendable presentarlo vacío e irlo completando con los estudiantes).

Paso 3. Completar el mapa conceptual vacío con las preguntas organizadoras.

Mapa conceptual para colocar las preguntas organizadoras



En el mapa conceptual anterior se colocaron las preguntas organizadoras de la información como estrategia para hallar la información faltante. Están en un color determinado que nos permitirá relacionar dicha información con la incluida en el texto en prosa. Como nos hemos dado cuenta, estamos acercándonos al elemento de información faltante. Este elemento responde a la pregunta de la cadena que comienza con el ¿CUÁNDO?, luego con el ¿QUÉ SUCEDIÓ?, y por último emparenta con un subelemento informativo que incluye también la pregunta ¿QUÉ SUCEDIÓ?

Paso 4. Utilizar las preguntas organizadoras para seleccionar el tema central y los subtemas.

Seguramente, para este punto, ya tenemos una idea de cuál es la información que deseamos localizar; sin embargo, para comprender cabalmente la organización del mapa conceptual y, finalmente, hallar el elemento que falta, conviene completar el formato que presentamos al inicio de esta estrategia *Camino para construir un mapa conceptual: del texto al tema y los subtemas*. Recordemos que este formato desagrega la información en idea principal e ideas secundarias.

Como ya se explicó, en el siguiente cuadro se presenta, de izquierda a derecha, una columna con el texto original del que se deriva el mapa conceptual presentado. Después las

preguntas que ayudaron a organizar la información. La tercera columna incluye los nexos o frases conectoras que establecen una relación lógica entre la pregunta y la información de la columna siguiente que contiene las definiciones, conceptos, ideas o características que se resaltaron en el mapa conceptual. Es precisamente en esta columna en la que hallamos la pieza de información que falta en nuestro mapa conceptual (destacada en rojo).

Texto original	Preguntas por responder	Nexos o frases conectoras	Definiciones, conceptos, ideas, características, detalles	
¿QUÉ ES LA REALIDAD VIRTUAL? La Realidad Virtual (RV) es un entorno de escenas y objetos de apariencia real —generado mediante tecnología informática— que crea en el usuario la sensación de estar inmerso en él. Dicho entorno se contempla a través de un dispositivo conocido como gafas o casco de Realidad Virtual. Gracias a la RV podemos sumergirnos en videojuegos como si fuéramos los propios personajes, aprender a operar un corazón o mejorar la calidad de un entrenamiento deportivo para obtener el máximo rendimiento. Aunque que puede parecer extremadamente futurista, la RV no tiene un origen tan reciente como podríamos pensar. De hecho, muchos consideran que uno de los primeros dispositivos de Realidad Virtual fue la denominada Sensorama, una máquina con asiento incorporado que reproducía películas en 3D, emanaba olores y generaba vibraciones, lo anterior fue hecho porque se quería hacer la experiencia lo más vívida posible. El invento se remonta nada más y nada menos que a mediados de los años 50 en EUA. A partir de ahí, el desarrollo tecnológico y de software en los años siguientes trajo consigo las evoluciones pertinentes tanto en dispositivos como en el diseño de interfaces.	¿Qué se va a definir?		Realidad Virtual	
	¿Qué?	ES	un entorno de escenas y objetos de apariencia real —generado mediante tecnología informática— que crea en el usuario la sensación de estar inmerso en él.	
	¿Cómo?	SE CONTEMPLA	a través de un dispositivo conocido como gafas o casco de Realidad Virtual	
	¿Qué hacer?	CON ELLA PODEMOS	Sumergirnos PARA	Ser el personaje de un videojuego, aprender a operar un corazón, mejorar la calidad de un entrenamiento deportivo
	¿Cuándo?	SURGIÓ	...no tiene un origen tan reciente como podríamos pensar... a mediados de los años 50 en EUA	
	¿Qué?	CUANDO APARECE	Sensorama, una máquina con asiento incorporado que reproducía películas en 3D, emanaba olores y generaba vibraciones, lo anterior fue hecho porque se quería hacer la experiencia lo más vívida posible	
	¿Qué sucedió?	DESDE ESTA FECHA	Avanzó la tecnología y el software Y TAMBIÉN	los dispositivos el diseño de interfaces.

La RV es dinámica, interactiva, tridimensional, presenta alto contenido gráfico, acústico y táctil, además de una representación visual de situaciones variables y complejas. Algunos representantes actuales: • Palmer Luckey. Fundador de Oculus VR • John Carmack. Director de Tecnología de Oculus VR • Chris Milk. Artista y empresario de la industria del entretenimiento. • Ken Birdwell. Ingeniero en Valve VR • Alex Kipman. Creador de Microsoft HoloLens • Clay Bavor. VP del equipo de Realidad Virtual de Google. • Alex Schwartz. Fundador de Owlchemy Labs.	¿Cómo?	ES	<i>dinámica, interactiva, tridimensional, presenta alto contenido gráfico, acústico y táctil, además de una representación visual de situaciones variables y complejas</i>
	¿Quiénes?	LO REPRESENTAN	<i>Palmer Luckey (Oculus VR), John Carmack (Oculus VR), Chris Milk (Artista y empresario), Ken Birdwell (Valve VR), Alex Kipman (Microsoft HoloLens), Clay Bavor (Google), Alex Schwartz (Owlchemy Labs).</i>

Actividades de cierre

Una vez que la actividad para fortalecer lo aprendido haya concluido, invite a sus estudiantes a reflexionar acerca de la utilidad de los organizadores gráficos y la estrategia para extraer y localizar información. Presente la siguiente actividad titulada *La escalera de cuatro escalones*, la cual consiste en escribir, de abajo hacia arriba, las respuestas a diferentes interrogantes. El objetivo de esta actividad es que las respuestas sean lo suficientemente sólidas y enriquecedoras para que la escalera sea lo más fuerte posible. Es central que promueva la participación de todo el grupo y los invite a reflexionar acerca de la estrategia relacionada con localizar y extraer información.

Actividad de cierre: "La escalera de cuatro escalones"			
4	¿En qué otras ocasiones puedo utilizar estas estrategias?		
3	¿Para qué me sirvió aprender a elaborar un mapa conceptual? ¿Para qué me ha servido la estrategia de localizar y extraer información?		
2	¿Cómo aprendí a elaborar un mapa conceptual? ¿Cómo aprendí a localizar información faltante de un mapa conceptual?		
1	¿Qué aprendí? ¿Qué es un organizador gráfico? ¿Cuáles son las características, componentes y definición de un organizador gráfico? ¿Qué características tiene un mapa conceptual?		

Estrategia 2. Localizar información específica en textos argumentativos

Esta estrategia busca apoyar a nuestros estudiantes en los procesos de localizar y extraer información en textos argumentativos como las reseñas críticas que tratan sobre cine, libros, obras plásticas, series televisivas, lugares turísticos, gastronomía, entre otras áreas. Antes de presentar y explicar la estrategia sugerida, es indispensable conocer los conocimientos previos que poseen los estudiantes acerca del tema.

Actividades de apertura

Para comenzar, presente a sus estudiantes una imagen como la siguiente. Se sugiere utilizar las siguientes interrogantes para abrir el diálogo:

¿Qué veo? ¿Qué pienso? ¿Qué me pregunto?



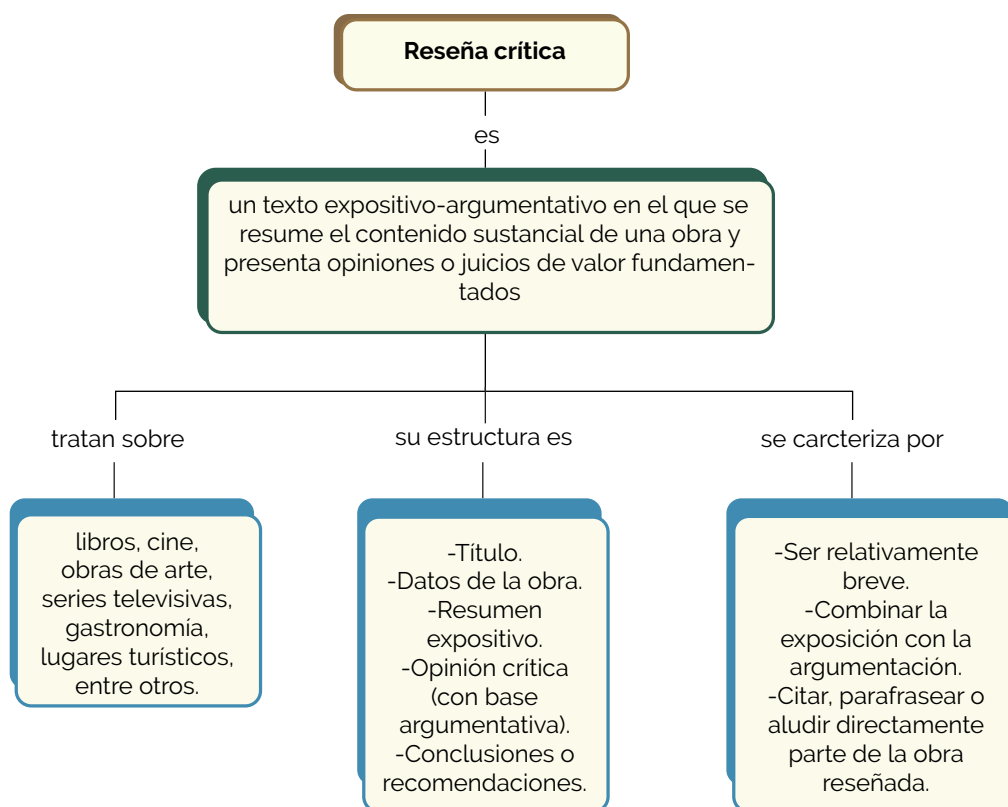
Escuche con atención los comentarios que se deriven a partir de esta imagen y posteriormente, dirija el diálogo con preguntas que le permitirán conocer el nivel de conocimiento de sus estudiantes respecto a las reseñas críticas y su utilidad. Se recomienda retomar el diálogo a partir de las siguientes interrogantes:



- ¿Qué es una reseña crítica y para qué sirve?
- ¿Qué tipo de reseñas has leído y qué recuerdas de ellas?
- ¿De qué tipo de textos o productos se pueden hacer reseñas?
- ¿Cuál es la estructura y los componentes de una reseña crítica?

Después de conocer el nivel de conocimientos con el que cuentan sus estudiantes acerca de las reseñas críticas, su diversidad y su utilidad; se sugiere presentar su definición, sus características, componentes y algunos ejemplos. Puede apoyarse en la información que se presenta en el siguiente esquema:

Reseña crítica: definición, características, componentes



Después de haber explicado el esquema anterior en el que se presentan la definición, algunos de los diferentes tipos de reseñas críticas, su estructura genérica y ciertas características que las identifican, se sugiere empezar a trabajar con los procesos de localizar y extraer información en una reseña crítica.

Actividades de desarrollo

Antes de comenzar con la lectura de una reseña, comience enfatizando los siguientes puntos.

Puntos para enfatizar sobre las reseñas críticas

- Se sugiere una primera lectura general de la reseña.
- Se recomienda buscar el significado de las palabras que se desconozcan.
- Identificar los datos propios del autor o artista cuya obra o producto se está reseñando y diferenciar los datos de quien está reseñando o haciendo la crítica.
- Es tradicionalmente un texto continuo, pero puede presentar imágenes o algún elemento gráfico (como la valoración de la opinión con puntos o estrellas, la portada del libro reseñado o el cartel de una película).

A continuación, presente a sus estudiantes una reseña crítica. El siguiente es un ejemplo cuyo contenido hace referencia a la serie televisiva de ciencia ficción llamada *Stranger things*. Se recomienda hacer una primera lectura en voz alta con todo el grupo.

Reseña crítica de una serie televisiva

'Stranger Things' vuelve a acertar con su nostalgia ochentera

Por James Poniewozik

26 de octubre de 2017

Steven Spielberg alguna vez pensó en hacer una secuela de *E.T., el extraterrestre*. En una propuesta escrita en 1982 para lo que habría sido *E.T. II: Nocturnal Fears*, Elliott, el amigo del ser de otro planeta, es secuestrado y torturado por alienígenas malvados. Es una película que nunca se vio, y demos gracias por ello.

Sin embargo, podría argumentarse que *Stranger Things* es, en espíritu, como una secuela de *E.T.*, una mezcla de ciencia ficción spielberguiana con motivos del horror ochentero. Y, como *E.T.*, parecía no necesitar una secuela. Pero ya está aquí la segunda temporada.

Lo bueno es que *Stranger Things 2* —así se llama, como si fuera una película en vez de una temporada de televisión— no es *E.T. II: Nocturnal Fears*. No hace daño. No socava el espíritu de la primera. ¿Pero es realmente más “extraña”? Más que nada es disfrutablemente familiar.

La primera temporada fue una sorpresa encantadora porque era más que la suma de todas las referencias. Sí, tenía a niños que jugaban *Calabozos y Dragones* (o *D&D*) y andaban en bici, que rescatan a su amigo Will Byers (Noah Schnapp) del “Mundo del Revés”, una dimensión paralela llena de monstruos. Sí, había un ser de tamaño pequeño, pero poderes inmensos y misteriosos: la telepática Eleven (Millie Bobby Brown). Y, sí, en el elenco estaban aquellas estrellas de los años 80 y 90 como Matthew Modine y Winona Ryder (como la madre angustiada de Will, Joyce).

Pero se sentía como algo con vida propia; la fantasía era aceptada como si ya fuera verídica —con los niños enfrentándose a una realidad más aterradora que la de *Calabozos y Dragones*— y los sustos eran de película palomera. Por lo que para muchos sí se puede considerar sin problemas como la segunda parte de *E.T.*, no por la secuencia de la trama, sino por las alusiones a la época de los 80. Es un mundo desarrollado y no sólo una representación o idea de 1983 como se lo imaginarían los fanáticos del cine en 2016. (Es un logro destacable, ya que los creadores, Matt y Ross Duffer, nacieron en 1984).

A continuación, leerán *spoilers* o detalles que revelan la trama, procedan con precaución.

La nueva temporada, que se estrena el 27 de octubre, empieza justo después del Halloween de 1984 y pasa buena parte de la primera mitad recreando versiones distintas de los conflictos de la primera. Will está de regreso, pero lo atormentan visiones del Mundo del Revés que, como sugiere la escena que cierra la primera temporada, todavía parece tenerlo atrapado.

Stranger Things tiene un muy buen elenco (se suma también Sean Astin, de *El señor de los anillos* y *Los goonies*, como el novio de Joyce), pero la verdadera estrella es el mundo que logra crear. Hawkins, Indiana, se siente como un lugar verdadero a pesar de que está compuesto de películas. Partes de la nueva temporada hacen recordar a *Encuentros cercanos del tercer tipo*, a *Gremlins*, a *El imperio contraataca* y, claro, a la secuencia de *E.T.* en la que Elliott atrae al extraterrestre con Reese's Pieces.

La nueva temporada, *Stranger Things 2*, repite varios de los componentes de la trama de la primera temporada y sorpresas similares (como aquel recurso ingenioso de que Will se comunicara por medio de las luces navideñas es remplazado por... pues, ya verán). No estoy seguro de que *Stranger Things* realmente necesitara una segunda temporada, y durante varios episodios se siente como si *Stranger Things 2* tampoco estuviera muy convencida.

Pero aun así la pasas bien. Con nueve episodios todo se mueve a buen ritmo y logra esa mezcla idónea del romance y el terror ochenteros. Puede que sean los caramelos de Halloween del año pasado, con otro empaque. Pero eso no significa que no sean dulces.

(Texto adaptado)

Poniewozik, J. (26 de octubre de 2017). Reseña: 'Stranger Things' vuelve a acertar con su nostalgia ochentera. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2017/10/26/espanol/cultura/resena-stranger-things-2-netflix.html>

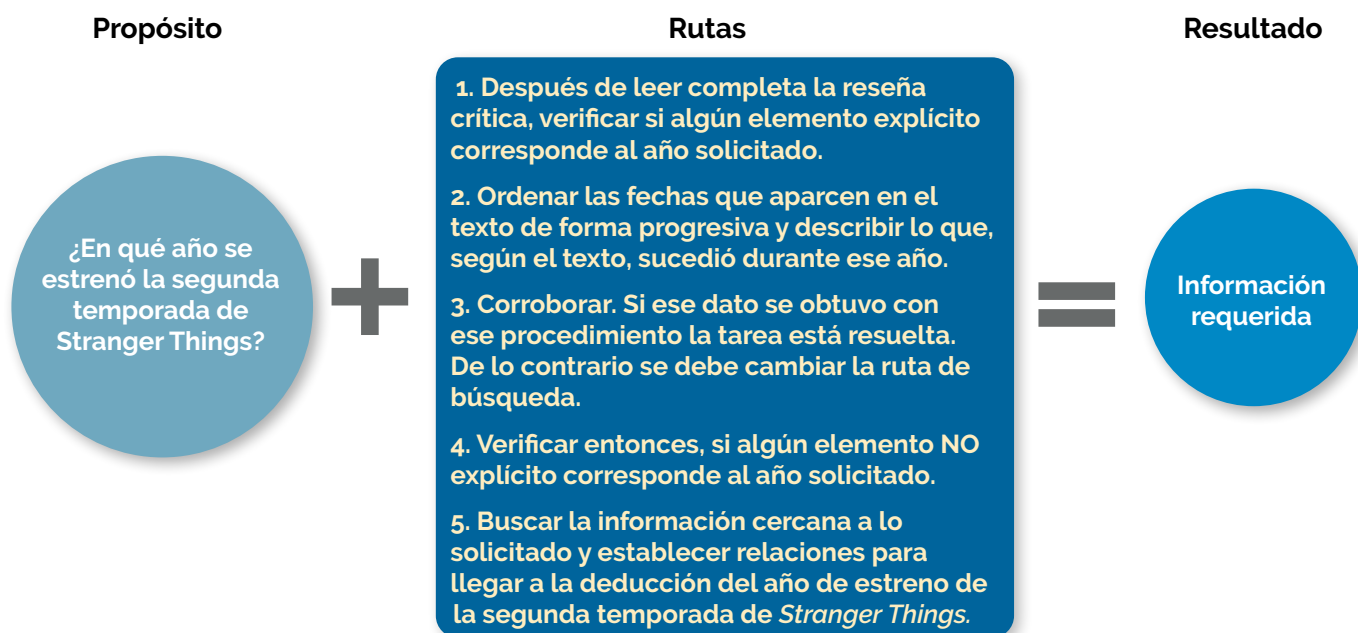
Una vez que leyó con sus estudiantes la reseña y se aclararon las dudas que hayan surgido sobre el contenido, presente una tarea de localizar y extraer información. Recuerde que esta tarea puede complejizarla en función de las necesidades de su grupo. La tarea es la siguiente:

Tarea de localizar y extraer información en una reseña crítica

Según la reseña que acabas de leer, ¿en qué año se estrenó la segunda temporada de *Stranger Things*?

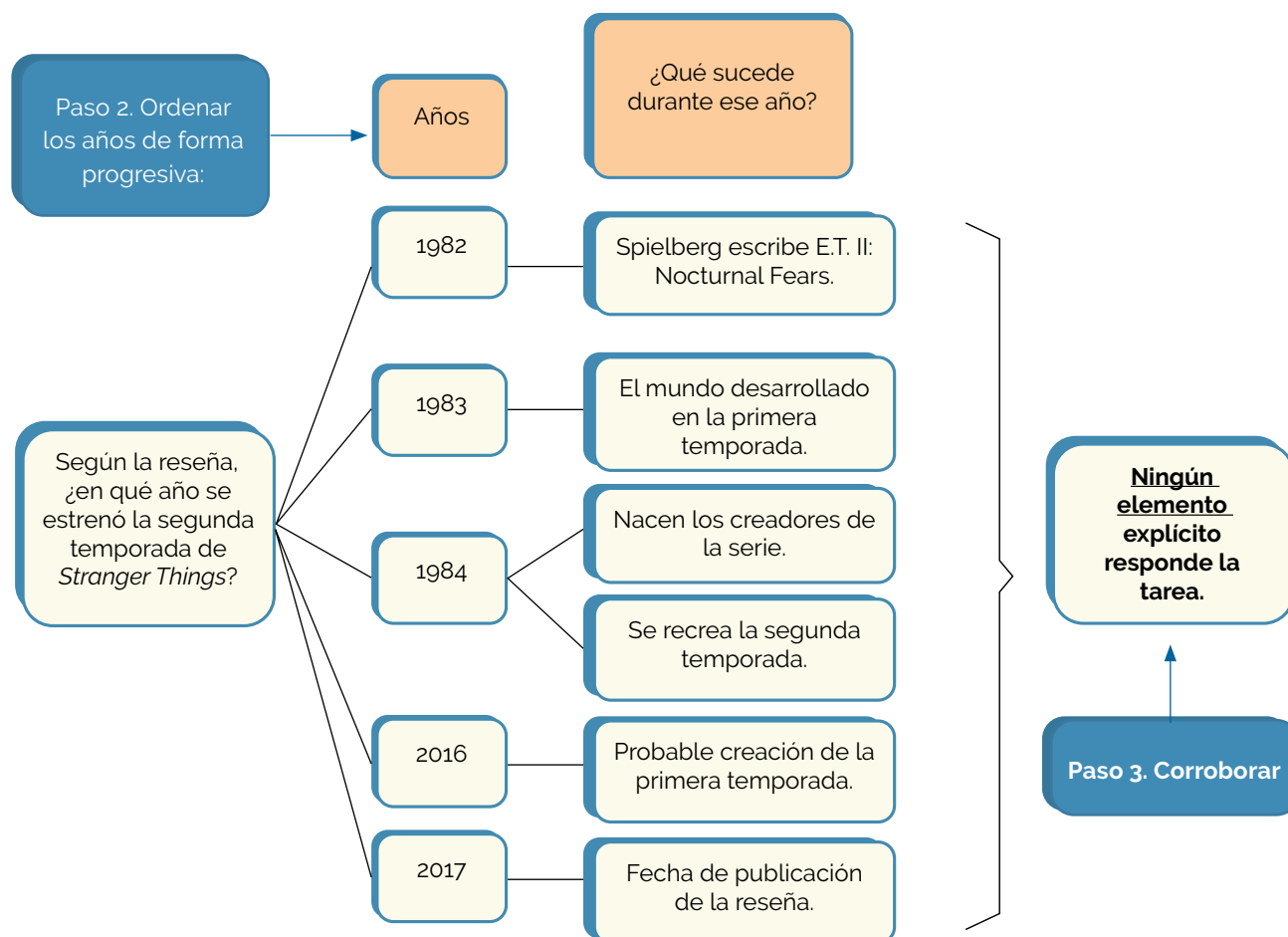
Para responder a esta tarea, se sugiere utilizar el esquema general de localizar y extraer información que a continuación se presenta. Junto con sus estudiantes, llene el esquema con la información de la reseña en el que quede claro el propósito de localizar y extraer la información requerida y la ruta a seguir.

Estrategia para localizar y extraer una pieza de información en una reseña



A partir del esquema elaborado, junto con sus estudiantes, construyan el esquema particular para localizar la **información explícita** que pueda responder a la tarea solicitada.

Paso 1. Verificar si algún elemento explícito responde la tarea solicitada.



Paso 4. Verificar si algún elemento NO explícito corresponde al año solicitado

Dado que, con este primer camino no se obtuvo la respuesta correcta, conviene identificar algún **elemento no explícito** para resolver la tarea. Una estrategia es volver a leer el texto, y vincular los datos que se acercan lo más posible con la información solicitada. Como lectores, debemos recordarles a los estudiantes que debemos conjuntar información y realizar deducciones de lo que se nos presenta.

Muy importante: no todas las tareas de localizar y extraer información presentan información claramente explícita, pues algunas de ellas requieren una mínima inferencia por parte del lector. Veamos el texto una vez más.

Reseña: 'Stranger Things' vuelve a acertar con su nostalgia ochentera

Por James Poniewozik

26 de octubre de 2017

La fecha de publicación de la reseña

El lector debe enlazar estos dos elementos para deducir que la reseña se publicó un día antes del estreno de la segunda temporada: 2017 es la información solicitada

Es la única referencia temporal al estreno de la nueva temporada

Steven Spielberg alguna vez pensó en hacer una secuela de *E.T., el extraterrestre*. En una propuesta escrita en 1982 para lo que habría sido *E.T. II: Nocturnal Fears*, Elliott, el amigo del ser de otro planeta, es secuestrado y torturado por alienígenas malvados. Es una película que nunca se vio, y demos gracias por ello. *Stranger Things* es una mezcla de ciencia ficción spielberguiana con motivos del horror ochentero. Y, como *E.T.*, parecía no necesitar una secuela. Pero ya está aquí la segunda temporada.

Lo bueno es que *Stranger Things 2* –así se llama, como si fuera una película en vez de una temporada de televisión– no es *E.T. II: Nocturnal Fears*. No hace daño. No socava el espíritu de la primera. ¿Pero es realmente más “extraña”? Más que nada es disfrutablemente familiar.

La primera temporada fue una sorpresa encantadora porque era más que la suma de todas las referencias. Sí, tenía a niños que jugaban *Calabozos y Dragones* (o D&D) y andaban en bici, que rescatan a su amigo Will Byers (Noah Schnapp) del “Mundo del Revés”, una dimensión paralela llena de monstruos. Sí, había un ser de tamaño pequeño, pero poderes inmensos y misteriosos: la telepática Eleven (Millie Bobby Brown). Y, sí, en el elenco estaban aquellas estrellas de los años 80 y 90 como Matthew Modine y Winona Ryder (como la madre angustiada de Will, Joyce).

Pero se sentía como algo con vida propia; la fantasía era aceptada como si ya fuera verídica –con los niños enfrentándose a una realidad más aterradora que la de *Calabozos y Dragones*– y los sustos eran de película palomera. Por lo que para muchos sí se puede considerar sin problemas como la segunda parte de *E.T.*, no por la secuencia de la trama, sino por las alusiones a la época de los 80. Es un mundo desarrollado y no sólo una representación o idea de 1983 como se lo imaginarían los fanáticos del cine en 2016. (Es un logro destacable, ya que los creadores, Matt y Ross Duffer, nacieron en 1984).

A continuación, leerán *spoilers* o detalles que revelan la trama, procedan con precaución.

La nueva temporada, que se estrena el 27 de octubre, empieza justo después del Halloween de 1984 y pasa buena parte de la primera mitad recreando versiones distintas de los conflictos de la primera. Will está de regreso, pero lo atormentan visiones del Mundo del Revés que, como sugiere la escena que cierra la primera temporada, todavía parece tenerlo atrapado. [...]

Stranger Things tiene un muy buen elenco (se suma también Sean Astin, de *El señor de los anillos* y *Los goonies*, como el novio de Joyce), pero la verdadera estrella es el mundo que logra crear. Hawkins, Indiana, se siente como un lugar verdadero a pesar de que está compuesto de películas. Partes de la nueva temporada hacen recordar a *Encuentros cercanos del tercer tipo*, a *Gremlins*, a *El imperio contraataca* y, claro, a la secuencia de *E.T.* en la que Elliott atrae al extraterrestre con Reese's Pieces.

La nueva temporada, *Stranger Things 2*, repite varios de los componentes de la trama de la primera temporada y sorpresas similares (como aquel recurso ingenioso de que Will se comunicara por medio de las luces navideñas es remplazado por... pues, ya verán). No estoy seguro de que *Stranger Things* realmente necesitara una segunda temporada, y durante varios episodios se siente como si *Stranger Things 2* tampoco estuviera muy convencida.

Pero aun así la pasas bien. Con nueve episodios todo se mueve a buen ritmo y logra esa mezcla idónea del romance y el terror ochenteros. Puede que sean los caramelos de Halloween del año pasado, con otro empaque. Pero eso no significa que no sean dulces.

Una vez que se mostró tanto la estrategia para identificar la información solicitada, el propósito de búsqueda, así como la ruta o rutas sugeridas, conviene realizar una actividad para reforzar y verificar los aprendizajes obtenidos. Para ello, distribuya una reseña crítica cinematográfica o bibliográfica de interés para sus estudiantes y léanla en voz alta.

A continuación, se presenta un ejemplo que puede utilizar para el trabajo con su grupo. El ejemplo, muestra una reseña de la novela titulada *Yo antes de ti*, de la cual, posteriormente se hizo una adaptación cinematográfica.

Reseña de una novela

YO ANTES DE TI MOYES, JOJO

Editorial: DEBOLSILLO
Año de edición: 2016
Materia: Bolsillo
ISBN: 978-84-663-3515
Páginas: 496
Encuadernación: Rústica
Colección: < Genérica >

Lunes 14 de noviembre de 2016
Por S. Luján Guerra

Leí este libro mucho tiempo antes de que supiéramos que iban a hacer una película (la cual aún no he visto) y lo empecé con la sensación de que iba a encontrarme con una **historia lacrimógena** de esas que **te dejan un nudo en el corazón** y te preguntas en qué momento decidiste abrir ese libro. Pero no.

Si bien es cierto que, simplemente leyendo la contraportada, o viendo el cartel de la película, nos vamos a encontrar con una historia triste, a mí el libro me gustó mucho, **incluso en ciertas situaciones me hizo reír**.

Lo que más me ha gustado de la novela han sido sus personajes, especialmente la protagonista, Louisa Clark, ya que su alegría hace un gran contraste con la argumentación; además, su forma de pensar y sus ocurrencias hacen que en seguida le tomemos cariño. Will Traynor, el coprotagonista, es su antítesis, un hombre exitoso cuyo carácter ha cambiado radicalmente y ahora **es una persona pesimista y desagradable**, reflejo de la tristeza que lleva dentro. Otro personaje es Patrick, el novio de Louisa, que, como no podía ser de otra manera, es casi tan peculiar como ella y está obsesionado con correr maratones. A mí me cayó bastante, bastante mal, pero eso es a gusto del lector.

Es difícil hacer una buena reseña sin hacer spóiler del libro a aquellos que no sólo no lo han leído, si no que no tienen ni la más remota idea de qué trata. Sólo diré que, cuando lo empecé, no podía soltarlo y que, aunque estaba en una época en la que tenía mucho que estudiar, lo terminé en unos pocos días.

La novela **está narrada en primera persona por la protagonista**, pero en algunos de los capítulos leemos desde **la perspectiva de otros personajes como los padres de Will o su enfermero**. Con estos **pequeños cambios en el narrador**, la autora consigue **que tengamos una versión global**, más allá de la de Louisa; esto hace que **la lectura sea un poco más amena**. De todas formas, **a mí me faltó la versión de Will**.

Sobre el final mejor no hablemos. Sólo diré que lo que tienen estas historias románticas es que suele resultar predecibles, pero en este libro... tendrán que leerlo para averiguarlo.

Además de los temas puramente literarios, esta novela plantea un dilema ético bastante importante. Supongo que entre los múltiples lectores habrá opiniones diferentes, pero creo que el hecho de leer esta novela **da una perspectiva en la que probablemente no habíamos reparado** o, más bien, no nos habíamos sumergido en ella con anterioridad.



La crítica ha dicho...

«Destinada a ser esa **novela que unos amigos se recomiendan** con insistencia a otros... Moyes hace un trabajo magnífico reuniendo **un reparto de personajes que son carismáticos, creíbles y absolutamente irresistibles**; Lou y Will son una pareja que llegará al corazón de los lectores» (The New York Times).

«Entretenida, sorprendente y **desgarradora**, poblada de personajes que son enternecedores y **divertidos**... Esta es una novela que **invita a pensar**, enormemente entretenida y que captura la complejidad del amor» (The Independent).

Después de la lectura en voz alta, cuestione a los alumnos sobre el contenido general del texto. Puede guiarse con preguntas como las siguientes:

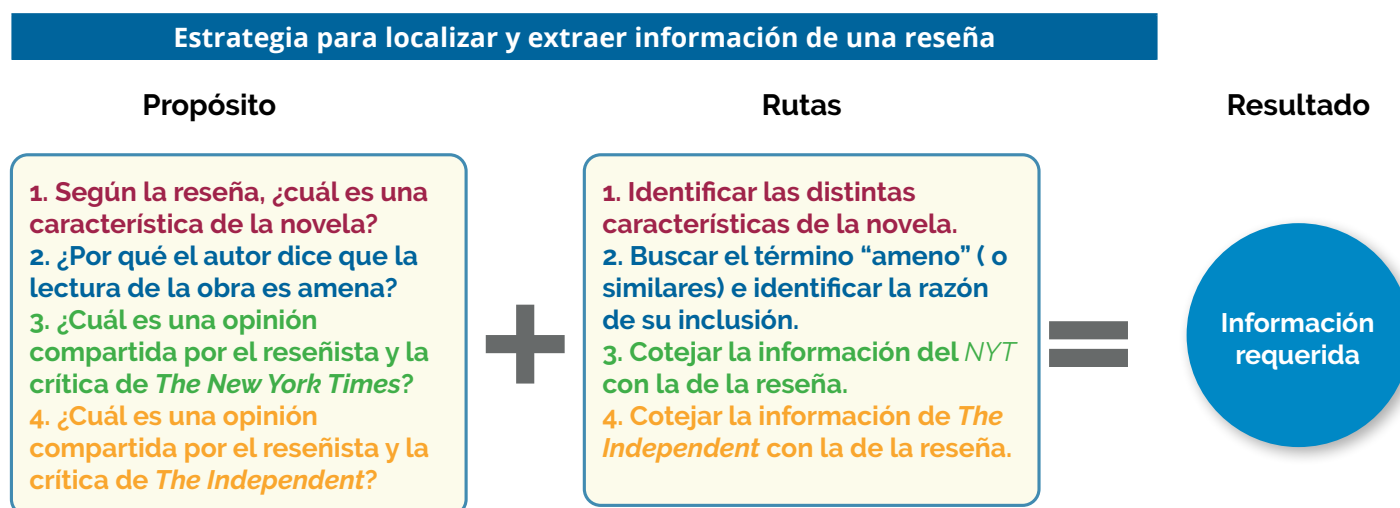


- De acuerdo con la reseña ¿de qué se imaginan que trata la novela?
- ¿Quién escribió la reseña?
- ¿Quién es el autor de la novela?
- ¿Quiénes son los personajes principales de la historia?

Presente ahora a los estudiantes una tarea de localizar y extraer información a partir de la reseña leída. A continuación, se presenta un ejemplo. En esta ocasión la tarea será múltiple (los colores nos servirán para abordar de mejor forma la estrategia).

Tareas de localizar y extraer información en una reseña	
1. Según la reseña, ¿cuál es una característica de la novela?	a) Es una historia triste y lacrimógena. b) Te deja con un nudo en la garganta. c) En ciertas situaciones te puede hacer reír.
2. ¿Por qué el autor dice que la lectura de la obra es amena?	a) Está narrada en primera persona por la protagonista. b) Hay cambios de narrador que dan una versión global de lo que sucede. c) Conocemos la perspectiva de los padres de Will y de su enfermero.
3. ¿Cuál es una opinión compartida por el reseñista y la crítica de <i>The New York Times</i> ?	a) Falta la versión de Will. b) Hay una inclusión de personajes muy interesantes. c) Es una novela para leer con amigos.
4. ¿Cuál es una opinión compartida por el reseñista y la crítica de <i>The Independent</i> ?	a) Es una historia desgarradora que te deja con un nudo en el corazón. b) Todos los personajes son divertidos. c) Invita a pensar en un tema que no se había considerado.

Se sugiere a continuación adaptar el esquema general de localizar y extraer información de la siguiente forma:



Modele la primera tarea de identificación frente al grupo y, en equipos, pídales que se resuelvan las tareas restantes. Precise que cada una de ellas requerirá un procedimiento distinto. Nos apoyaremos de los colores para poder llegar a la respuesta correcta. No hay que olvidar que las tareas de localizar y extraer información cambian en función de la temática del texto. Presentemos una vez más la reseña y comencemos a seleccionar la respuesta correcta en el cuadro que se presenta a continuación.

Tareas de localizar información. Encierra en un círculo la opción correcta en cada renglón.			
1. Según la reseña, ¿cuál es una característica de la novela?	a) Es una historia triste y lacrimógena.	b) Te deja con un nudo en el corazón.	c) En ciertas situaciones te puede hacer reír.
Argumentación de por qué es o no correcta.	Incorrecta: si bien, la frase se menciona de forma literal, el autor precisa que esa era su percepción inicial que más adelante cambió.	Incorrecta: también es una frase que se menciona de forma literal, pero, de igual forma que en la opción anterior, el autor precisa que esa era su percepción inicial.	Correcta: lo dice literal en el segundo párrafo, pues esto le provocó la novela, a pesar de lo dicho en la contraportada o en el cartel de la película.
2. ¿Por qué el autor dice que la lectura de la obra es amena?	a) Está narrada en primera persona por la protagonista.	b) Hay cambios de narrador que dan una versión global de lo que sucede.	c) Conocemos la perspectiva de los padres de Will y de su enfermero.
Argumentación de por qué es o no correcta	Incorrecta: si bien, la frase se menciona de forma literal (y es una característica de la obra), más adelante el autor precisa que la incorporación de otros narradores es lo que le da un sentido más ameno a la obra.	Correcta: dice el autor que estos pequeños cambios, la incorporación de otros narradores, nos proporciona una visión global y, por lo tanto, más entretenida de la novela.	Incorrecta: si bien, el autor menciona que conocemos la perspectiva de estos personajes, éstos sólo se citan a manera de ejemplo, y no necesariamente es por ellos es que la lectura se hace más amena.
3. ¿Cuál es una opinión compartida por el reseñista y la crítica de <i>The New York Times</i>?	a) Falta la versión de Will.	b) Hay una inclusión de personajes muy interesantes.	c) Es una novela para leer con amigos.
Argumentación de por qué es o no correcta.	Incorrecta: esta opinión es mencionada por el reseñista, pero no por el periódico.	Correcta: el reseñista dice que lo que más le gustó fueron los personajes y el periódico menciona que el autor hace un trabajo magnífico con los personajes.	Incorrecta: esta es una interpretación equivocada de lo mencionado por el periódico.
4. ¿Cuál es una opinión compartida por el reseñista y la crítica de <i>The Independent</i>?	a) Es una historia desgarradora que te deja con un nudo en el corazón.	b) Todos los personajes son divertidos.	c) Invita a pensar en un tema que no se había considerado.

Argumentación de por qué es o no correcta	Incorrecta: el adjetivo “desgarradora” es utilizado por el periódico y la frase “nudo en el corazón” lo utiliza el reseñista. Sin embargo, estas no son opiniones que compartan pues el reseñista al mencionar esa frase no está haciendo alusión a la novela sino a una percepción anticipada de la obra.	Incorrecta: el adjetivo “divertidos” lo incluye el periódico, pero el reseñista enfatiza que Will precisamente es “pesimista y desagradable”.	Correcta: la frase “invita a pensar” la incluye el periódico y, por su parte, el reseñista precisa que la novela nos da “una perspectiva en la que probablemente no habíamos reparado”. Es decir, ambas opiniones coinciden en que es una novela que invita a pensar en un tema que poco se había considerado.
---	---	--	---

Una forma de diversificar la implementación de esta estrategia es modificando el grado de complejidad de las tareas o información solicitada, asociadas a un proceso de localizar y extraer información.

En general, es más fácil encontrar información que:

- Aparece al inicio del texto.
- Se distingue por alguna marca (tamaño, tipo de letra, color, etc.).
- Presenta las mismas palabras que las preguntas planteadas.
- Aparece claramente independiente; es decir, parece no tener información en conflicto.

En general, es más difícil encontrar información que:

- Aparece en medio o al final del texto.
- No tiene marcas que la distingan del resto del texto.
- Presenta las ideas parafraseadas respecto a las preguntas planteadas.
- Tiene similitudes con otra información, de tal forma que el lector puede confundir la respuesta debido a que varios elementos del texto se vinculan.

Actividades de cierre

Una vez que las actividades de desarrollo hayan concluido, invite a sus estudiantes a reflexionar acerca de la importancia de las reseñas críticas que tratan sobre cine, libros, obras plásticas, series televisivas, lugares turísticos, gastronomía, entre otros temas.

Presente la actividad que denominamos *La escalera de cuatro escalones* que, como ya se mencionó anteriormente, consiste en escribir de abajo hacia arriba las respuestas a diferentes interrogantes. El objetivo de esta actividad es que las respuestas sean lo suficientemente sólidas y enriquecedoras para que la escalera sea lo más fuerte posible. Es central que promueva la participación de todo el grupo y los invite a reflexionar acerca de la estrategia relacionada con localizar y extraer información.

Actividad de cierre: "La escalera de cuatro escalones"

4	¿En qué otras ocasiones puedo utilizar esta estrategia?	
3	¿Para qué me ha servido la estrategia de localizar y extraer información en el análisis de una reseña?	
2	¿Cómo aprendí a analizar una reseña crítica?	
1	¿Qué aprendí? ¿Qué es una reseña crítica? ¿Cuáles son sus características y estructura?	

Analizar la estructura de los textos



Propósito

Las estrategias de enseñanza y las diversas actividades didácticas que se presentan a continuación, buscan fortalecer en las alumnas y los alumnos de 3° de secundaria, algunos de los procesos lectores o áreas temáticas que se conjuntan dentro de la unidad de análisis denominada como *Analizar la estructura de los textos*. Esta unidad está definida como el proceso que hace referencia a la habilidad del alumno para analizar la forma y el discurso de diferentes tipos de texto. La forma está integrada por recursos lingüísticos (retóricos, sintácticos y morfológicos), así como por la organización que adopta un texto, ya sea continuo o discontinuo, para cumplir con un propósito determinado. Este proceso implica también la capacidad del alumno para inferir, a partir de algunos elementos estructurales, el género al que corresponde un texto y los modos discursivos que lo identifican.



Reactivos asociados de la prueba diagnóstica de 3° de secundaria

5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 26, 34, 39, 40, 42, 43, 45, 46



Aprendizajes esperados de 3° de secundaria

- Comprende los requisitos de información y documentación que requiere el llenado de un formulario y los documentos probatorios adicionales que se solicitan.
- Emplea información contenida en documentos oficiales para el llenado de formularios.
- Escribe artículos de opinión argumentando su punto de vista y asumiendo una postura clara en relación con el tema.
- Reconoce el punto de vista del autor y diferencia entre datos, opiniones y argumentos en un texto.
- Comprende el propósito comunicativo, el argumento y la postura del autor al leer artículos de opinión.
- Contrasta la información obtenida en distintos textos y la integra para complementarla.
- Identifica la diferencia entre los argumentos basados en datos y los basados en opiniones personales.



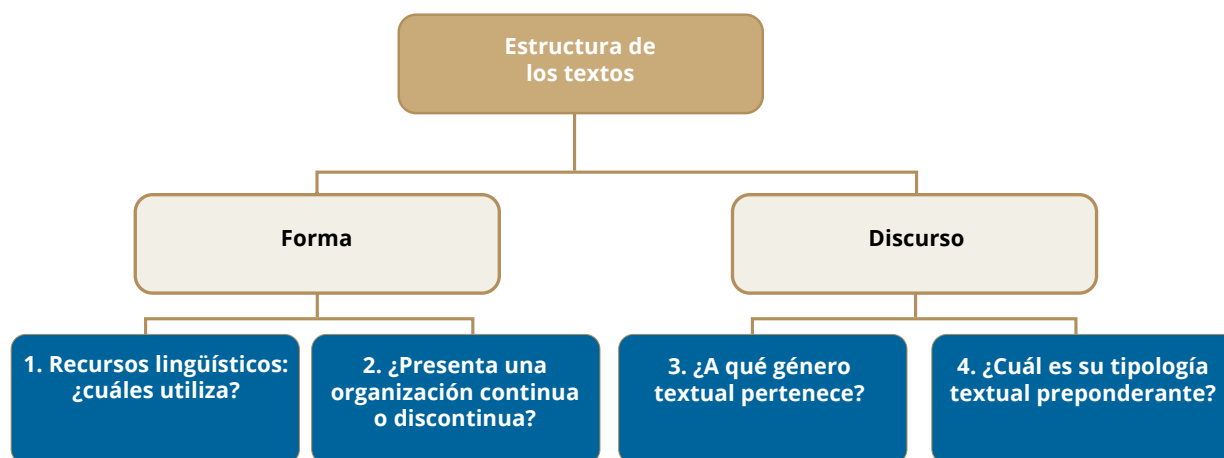
Sugerencias de estrategias de enseñanza

Así como se hizo en la unidad de análisis anterior, antes de comenzar con las distintas sugerencias de enseñanza, conviene hacer algunas precisiones acerca de la definición de la unidad de análisis *Analizar la estructura de los textos*.

Primero, debemos recordar que también esta definición tiene un origen evaluativo, no obstante, puede ser aprovechada para fines didácticos. El propósito es que los estudiantes analicen la estructura de los textos valiéndose, por un lado, de los recursos lingüísticos, que pueden ser retóricos, sintácticos o morfológicos (ya veremos algunos de ellos) y de la organización continua o discontinua del texto. Estos elementos están inmersos en la forma del texto, pero también se requiere que los estudiantes infieran el género del texto y su tipología preponderante (argumentativa, expositiva, narrativa, informativa, entre otros).

El siguiente esquema muestra los elementos que conforman una estrategia general que puede ser muy útil para analizar la estructura de los textos.

Estrategia general para analizar la estructura de los textos



Un análisis completo de la estructura de los textos deberá contestar, al menos, las cuatro preguntas que se ubican en la parte inferior del esquema:

- **¿Qué recursos lingüísticos utiliza el texto?** Los recursos lingüísticos pueden variar en función del tipo de análisis que se desee hacer. Pueden ser retóricos, sintácticos o morfológicos. Los recursos retóricos son aquellas formas no convencionales de utilizar las palabras de manera que, empleadas con sus acepciones habituales, se acompañan de algunas particularidades fónicas, gramaticales o semánticas, que las alejan de ese uso habitual, por lo que terminan por resultar especialmente expresivas. Debido a esto, su uso es característico de las obras literarias. Por su parte, a través de la sintaxis se estudia cómo están contruidos los tipos de oraciones según el orden y el modo en que se relacionan las palabras dentro de una oración o las oraciones a fin de expresar el contenido de un discurso o concepto de manera clara y coherente. La sintaxis tiene como principal función analizar el orden correcto de las palabras a fin de que las frases, oraciones, textos e ideas sean expresados de manera correcta para que pueda llegar el mensaje que se desea transmitir.

- **¿Su organización es continua o discontinua?** Un texto con organización continua es aquel texto que se puede leer de arriba para abajo y de izquierda a derecha. Los textos en prosa cumplen con estas características (un cuento, una novela, una reseña, entre otros). Los textos discontinuos son aquellos que no tienen una dirección convencional, sino que parten de un propósito de lectura. Los mapas, por ejemplo, se leen a partir del sitio en el que se encuentra el lector y el destino al que se desee llegar. Lo mismo pasa con las tablas, las gráficas, los formatos. En alguna de las sugerencias se retomarán estos temas.
- **¿A qué género pertenece?** Cuando se habla de género textual nos referimos a esas convenciones sociales en las que se organiza un texto. Una noticia no puede confundirse con un poema (sólo cuando el propio poema se transforme en un hecho noticioso), ni un cuento con un informe médico (sólo si el informe médico forma parte de un elemento propio del cuento).
- **¿Cuál es su tipología preponderante?** Cuando se habla de tipología textual (también llamada *secuencia textual*) nos referimos a la forma en la que se presenta la información o el mensaje. Puede organizarse desde una intención comunicativa: informativa, persuasiva, prescriptiva, literaria; o la forma del mensaje: narrativa, descriptiva, expositiva, argumentativa, dialógica, poética. Es importante enfatizar que los géneros textuales no tienen una única tipología. Una narración puede estar incluida en un cuento o novela, pero también en una crónica o en una noticia. Lo mismo una argumentación puede incluirse tanto en un artículo de opinión como en un ensayo.

En las sugerencias que se presentan a continuación, el análisis podrá centrarse en alguna de las cuatro preguntas mencionadas. Es decir, podrá girar en torno a los recursos lingüísticos, a la forma de organización del texto, al género o a la tipología preponderante.

Un punto adicional por destacar. Como en las sugerencias de la unidad de análisis anterior, las que se presentan a continuación mantienen una organización semejante. Comienzan con una etapa de apertura en la que se busca la activación de conocimientos previos por parte de los estudiantes. Después, se continúa con la etapa del desarrollo de contenido o práctica de lectura que se desee enseñar. Al final se concluye con una etapa de cierre. Esta organización se mantendrá a lo largo de las dos sugerencias de enseñanza que están vinculadas a los procesos y temáticas que forman parte de la unidad de análisis *Analizar la estructura de los textos* y que se presentan a continuación.

Estrategia 3. Analizar la forma y el contenido de documentos administrativos

Esta estrategia tiene como propósito apoyar a nuestros estudiantes en el proceso de análisis de los elementos estructurales y la función de textos administrativos-notariales. Se propone un camino, sin embargo, no se debe olvidar que puede haber otros caminos para alcanzar este propósito. Antes de comenzar con la explicación acerca de la definición, características y funciones en la vida práctica de una carta poder, es importante conocer qué es lo que nuestros estudiantes conocen acerca de este tipo de documentos y de su uso en diferentes ámbitos administrativos y legales. Para ello, se sugiere comenzar con una actividad de inicio que permita conocer dicha información.

Actividades de apertura

A continuación, se presenta una breve dinámica de activación titulada *Cruza el puente*. Esta actividad se trabajará en dos partes: la primera, como fase inicial o apertura y, la segunda, como fase de cierre al finalizar la estrategia. Comencemos con la fase inicial:

¿Qué sabemos acerca de la carta poder como documento administrativo?

Instrucciones:

- Comente con el grupo el tema que se trabajará. El tema para esta ocasión es: La carta poder como documento administrativo.
- Pida a sus estudiantes trabajar la parte izquierda del puente, la cual corresponde al momento previo a comenzar la explicación del tema.
- El esquema debe ser llenado en forma descendente; es decir, empezar por la sección de ideas, continuar con las preguntas y terminar con el recuadro de usos.
- La parte derecha del puente debe ser trabajada al final de la orientación.

Fase inicial		Fase de cierre
IDEAS Enumera tres ideas que tengas con respecto al tema:		IDEAS Enumera tres nuevas ideas con respecto al tema trabajado:
1.		1.
2.		2.
3.		3.
PREGUNTAS Escribe dos preguntas sobre el tema que quisieras fueran respondidas durante la sesión de trabajo:		PREGUNTAS Escribe dos preguntas sobre las dudas que te quedan después de trabajar el tema:
1.		1.
2.		2.
USOS Escribe algunos usos que conozcas acerca de este documento administrativo antes de trabajar el tema:		USOS Escribe algunos usos de este tipo de documento que identificaste después de trabajar el tema:
1.		1.

Pida a algunos estudiantes que compartan sus respuestas con el grupo y enriquezca la discusión con preguntas como las siguientes:



- ¿Qué es un documento administrativo?
- ¿Los documentos administrativos tienen características que los diferencian de otro tipo de documentos? ¿Cuáles son esas características?
- ¿Alguna vez has utilizado un documento administrativo? ¿Cuál fue? ¿Quién te lo solicitó?
- ¿Para qué nos sirve una carta poder?

Una vez establecido este diálogo con los estudiantes, escuchado sus respuestas y verificado cuáles son los conocimientos previos que poseen sobre el tema, mencione de manera grupal que comenzarán por estudiar las características de forma y contenido de un documento administrativo, como lo es la carta poder. Antes de ello, es preciso ubicarlos en un contexto en el que conozcan que un análisis de la estructura de un documento implica distintos elementos. Puede mostrar el siguiente cuadro y enfatizar en los elementos que lo conforman y en sus descripciones:

Análisis para la estructura de los textos	
Elementos	Descripción
Recursos lingüísticos utilizados en el texto	Estos recursos pueden ser retóricos, sintácticos o morfológicos.
Organización: • Continua • Discontinua • Mixta • Multimodal	Los textos continuos son aquellos que pueden leerse de arriba para abajo y de izquierda a derecha: cuentos, novelas, reseñas, ensayos, artículos. Los textos discontinuos son aquellos que no tienen una dirección convencional, sino que parten de un propósito de lectura: mapas, tablas, gráficas, formatos. Los textos mixtos son aquellos que combinan el formato continuo con el discontinuo: artículos de divulgación, reportes de investigación, infografías. Los textos multimodales son aquellos que combinan dos o más sistemas de comunicación como la palabra escrita, la imagen, el video y el audio: blogs, páginas de internet, presentaciones en línea.
Género textual	Clases en que se organizan los textos a partir de una convención social, en particular, sobre el propósito y fin de su lectura: noticia, cuento, informe médico, artículo de opinión, poema, documentos administrativos-legales (factura comercial, carta-poder).
Tipología preponderante	Forma en la que se presenta la información. Intención comunicativa: informativa, persuasiva, prescriptiva, literaria; o forma del mensaje: narrativa, descriptiva, expositiva, argumentativa, dialógica, poética.

Presente un esquema en el que se presente tanto la definición de la carta poder, como su estructura y sus funciones, además de algunos ejemplos. A continuación, se presenta un esquema, el cual puede ser enriquecido a partir de su experiencia y de las participaciones de los estudiantes.

Carta poder	
DEFINICIÓN Es un texto continuo con carácter privado en el que se extienden ciertas facultades de acción a una persona de confianza para ejercerlas a nombre del titular. ESTRUCTURA • Nombre de la persona que será apoderado, es decir, a quien se le otorga el poder de realizar algunas funciones en nombre del otorgante. • Nombre y firma de la persona que otorga el poder. • El texto debe contener la palabra “otorgo”, justificar y describir los poderes, funciones, responsabilidades y obligaciones que recaen sobre el apoderado. • En el texto se debe especificar el tiempo de inicio y finalización por el cual se cede el poder por parte del otorgante. • La carta poder debe ser firmada por dos testigos.	ALGUNAS FUNCIONES • Compra venta de inmuebles. • Trámites escolares. • Compra venta de automóvil y trámites vehiculares. • Trámites matrimoniales, divorcios, acuerdos de separación. • Obtención de un certificado. • Tramitación de herencias y sucesiones. • Representación en juicios. • Trámite de constancia de estudios. • Apertura de cuentas y otros trámites bancarios. • Cobranzas de cheques y deudas. • Recibir documentación. • Interponer una queja ante una autoridad administrativa. • Recoger documentos oficiales. Nota: cada uno de estos trámites requiere diferentes requisitos a la hora de formalizar el poder.

Ejemplo de carta poder

Carta poder

_____ de _____ del 20 _____

Sr. _____

Presente

Por la presente _____ al Sr. _____

Poder amplio, cumplido y bastante para que a _____

Nombre y representación _____

y así mismo para que conteste las demandas y recomendaciones que se entablan en mi contra, o ponga excepciones dilatorias y perentorias, rinda toda clase de pruebas, reconozca firmas y documentos, redarguya de falsos a los que presenten por contrataria, presente testigos, vea protestar a los de la contraria y los represente y tache, articule y absuelva posiciones, recuse Jueces superiores o inferiores, oiga asuntos interlocutorios y definitivos, consienta de los favorables y pida revocación por contrario imperio, apele, interponga el recurso de amparo y se desista de los que interponga, pida aclaración de las sentencias, ejecute, embargue y me represente en los embargos que contra mí se decreten, pida el remate de los bienes embargados, nombre peritos y acuse a los de la contraria, asista a almonedas, transe este juicio, perciba valores y otorgue recibos y carta de pago, someta al presente juicio a la decisión de los Jueces, árbitros y arbitradores, gestione el otorgamiento de garantías, y en fin, para que promueva todos los recursos que favorezcan mis derechos, así como para que sustituya este poder ratificando desde hoy todo lo que haga sobre este particular.

ACEPTO EL PODER

OTORGANTE

TESTIGO

TESTIGO

Actividades de desarrollo**Analizar la estructura y funciones de la carta poder**

Después de haber expuesto a sus estudiantes la definición, características, estructura, funciones y ejemplos de una carta poder, se recomienda enfatizar los siguientes puntos clave para su lectura y para su llenado.

Puntos para enfatizar sobre las cartas poder

Propósitos:

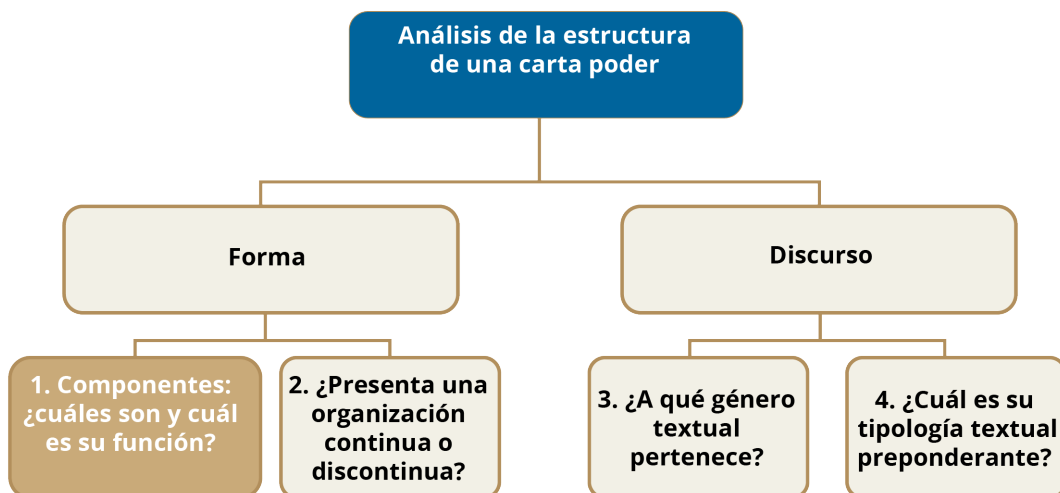
- Extender facultades de acción limitadas (trámites específicos) o generales (poder amplio de acción).
- Apoderar o delegar alguna responsabilidad, derecho o poder, de alguna cosa o circunstancia a una determinada persona en representación propia a la hora de la realización de actos jurídicos en nombre de la persona otorgante.

¿Cómo leerla?

- Es un texto continuo con espacios vacíos que se deben completar.
- Es conveniente una lectura general al inicio para identificar sus componentes.
- De igual modo, una vez completada, verificar que estén presentes todos sus componentes.

Después de haber considerado los puntos anteriores, se sugiere compartir con los estudiantes la siguiente estrategia para analizar una carta poder y completarla o analizar su correcto llenado. Recuerde que usted, de acuerdo con las necesidades de su grupo, puede utilizar la estrategia o adaptarla de acuerdo con el propósito de análisis, o bien, para analizar diferentes tipos de documentos administrativos.

Estrategia particular para analizar los componentes y sus funciones de la carta poder



Es importante mencionar que el análisis completo del texto se compone de las respuestas a las cuatro preguntas planteadas. Se sugiere trabajar de forma plenaria las preguntas 2, 3 y 4. Es decir, que entre todos se llegue a un consenso y con el apoyo del docente se expliquen las razones por las que las respuestas son correctas. Presente a sus alumnos las preguntas en el siguiente cuadro y anote las respuestas a las que llegaron, puede eliminar la información que está en rojo para poder trabajarlas.

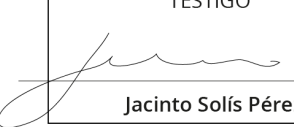
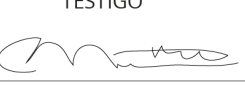
Pregunta	Respuesta
2. ¿Presenta una organización continua o discontinua?	• <i>Continua</i> <i>Es un texto con espacios para completar.</i>
3. ¿A qué género textual pertenece?	• <i>Documento administrativo-legal: carta poder.</i>
4. ¿Cuál es su tipología textual preponderante?	• <i>Expositivo-argumentativo</i>

Después de haber respondido las preguntas 2, 3 y 4, comente con el grupo que la pregunta que llevará un poco más de tiempo reflexionar es la primera, por ello, es la que se trabajará con mayor detalle. Para ello, apóyese de la información que a continuación se presenta.

Pregunta 1. Componentes de una carta poder: ¿cuáles son y cuál es su función?

Para poder contestar a esta pregunta, es indispensable analizar primero los componentes de la carta poder y las funciones de cada uno de estos elementos con el fin de analizar el sentido, importancia y utilidad que tienen dichos componentes dentro de un documento como este. En el siguiente esquema se muestran algunos de ellos.

Componentes de la carta poder

Carta poder		Monterrey, Nuevo León a 07 de agosto de 2021
2. Nombre del apoderado.	COMPañÍA TELÉFONOS DE MÉXICO PRESENTE Por la presente <u>otorgo</u> al Sr. <u>Juan Pérez Molina</u>	1. Fecha y lugar en el que se expide la carta.
3. Contenido del poder otorgado.	Poder amplio, cumplido y bastante para que a <u>mi</u> nombre y representación <u>Lleve a cabo cualquier trámite relacionado con la cancelación de la línea telefónica cuyo número es 55 22 21 21, a partir de la fecha de este poder y hasta el 27 de agosto del año en curso</u>	4. Intervalo de tiempo para ejercer las funciones el apoderado.
5. Descripción legal obligatoria.	y así mismo para que conteste las demandas y recomendaciones que se entablan en mi contra, o ponga excepciones dilatorias y perentorias, rinda toda clase de pruebas, reconozca firmas y documentos, redarguya de falsos a los que presenten por contrataria, presente testigos, vea protestar a los de la contraria y los represente y tache, articule y absuelva posiciones, recuse Jueces superiores o inferiores, oiga asuntos interlocutorios y definitivos, consienta de los favorables y pida revocación por contrario imperio, apele, interponga el recurso de amparo y se desista de los que interponga, pida aclaración de las sentencias, ejecute, embargue y me represente en los embargos que contra mí se decreten, pida el remate de los bienes embargados, nombre peritos y acuse a los de la contraria, asista a almonedas, transe este juicio, perciba valores y otorgue recibos y carta de pago, someta al presente juicio a la decisión de los Jueces, árbitros y arbitradores, gestione el otorgamiento de garantías, y en fin, para que promueva todos los recursos que favorezcan mis derechos, así como para que sustituya este poder ratificando desde hoy todo lo que haga sobre este particular.	
	ACEPTO EL PODER  Juan Pérez Molina OTORGANTE  Ana María Gutiérrez López	6. Nombre y firma del otorgante
	TESTIGO  Jacinto Solís Pérez TESTIGO  María Gómez Arau	7. Nombre y firma de los testigos

Una vez que se presentaron los componentes, se recomienda enfatizar en la función y en la importancia de cada uno de ellos. Puede presentar un cuadro como el siguiente:

Componente	¿Por qué es importante y cuál es su función?
1. Fecha y lugar	Fecha y el lugar exacto de expedición de la carta poder. Es importante porque sirve de referencia. En el ejemplo se utiliza como inicio para que el apoderado pueda comenzar a ejercer sus funciones.
2. Nombre del apoderado	Nombre completo de quien recibirá ciertas facultades para realizar algún trámite en específico en lugar del otorgante del poder.
3. Contenido del poder otorgado	Funciones, responsabilidades o poderes que se le están otorgando al apoderado.
4. Intervalo de tiempo	Fecha de inicio y término del poder. Cuánto tiempo el apoderado tiene las facultades que el otorgante le cede.
5. Descripción legal	Serie de precisiones legales obligatorias que incluyen todas las cartas poder.
6. Otorgante	Nombre y firma de la persona que cede ciertas funciones para que el apoderado las realice en su nombre.
7. Nombre y firma de dos testigos	Con ellos se deja constancia de que el otorgante cede ciertos poderes al apoderado.

Una vez mostrada la estrategia particular para analizar los componentes de un documento administrativo-legal como la carta poder, conviene realizar una breve actividad para verificar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

Sugiera a su grupo un trabajo en equipo en el que reparta un material como el que se presenta a continuación. El material se conforma de un escenario hipotético conflictivo y una carta poder para recoger documentos oficiales. Para esta actividad se requiere que los estudiantes tengan a la mano la tabla de los componentes y su función. De igual manera, recuerde que la carta poder puede ser utilizada para cualquier otro trámite, y la situación conflictiva puede adaptarse al tipo de poder que se está cediendo. Realice la actividad de forma plenaria, discuta y converse con sus estudiantes sobre qué tanto la estrategia les permite llegar al análisis adecuado.

Escenario hipotético

Jimena Castro Hernández presentó su examen profesional y se tituló como Licenciada en Pedagogía. Tiene como fecha única el 27 de mayo para recoger su título. Jimena no puede hacerlo, pues se encuentra fuera de la ciudad. Para ello le pidió ayuda a su hermano y juntos elaboraron la siguiente carta poder. Sólo que la carta poder muestra **algunos** errores que le impedirán al hermano de Jimena recoger el título. **¿Puedes identificarlos?**

Esta es la carta poder que Jimena y su hermano elaboraron:

Carta poder que elaboraron Jimena y su hermano

Carta Poder

Puebla, Puebla a 22 de mayo de 2021

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

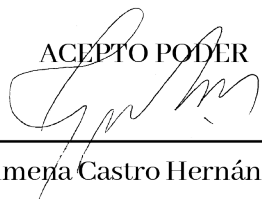
PRESENTE

Por la presente otorgo al Sr. Juan Carlos Castro Hernández poder amplio, cumplido y bastante para que a mi nombre y representación

realice todas las gestiones, trámites y firmas necesarias para recoger mi título profesional, a partir de la fecha de este poder y hasta el 26 de mayo del año en curso,

y así mismo para que conteste las demandas y recomendaciones que se entablan en mi contra, o ponga excepciones dilatorias y perentorias, rinda toda clase de pruebas, reconozca firmas y documentos, redarguya de falso a los que se presenten por la contraria, presente testigos, vea protestar a los de la contraria y represente y tache, articule y absuelva posiciones, recuse jueces superiores o inferiores, oiga asuntos interlocutorios y definitivos, consienta de los favorables y pida revocación por contrario imperio, apele, interponga el recurso de amparo y se desista de los que interponga, pida aclaración de las sentencias, ejecute, embargue y me represente en los embargos que contra mí se decreten, pida el remate de los bienes embargados, nombre peritos y acuse a los de la contraria, asista a almonedas, transe este juicio, perciba valores y otorgue recibos y cartas de pago, someta el presente juicio a la decisión de los jueces, árbitros y arbitradores, gestione el otorgamiento de garantías, y en fin, para que promueva todos los recursos que favorezcan mis derechos, así como para que sustituya este poder ratificando desde hoy todo que haga sobre este particular.

ACEPTO PODER



Jimena Castro Hernández

OTORGANTE



Juan Carlos Castro Hernández

TESTIGO



Raúl Valencia Rodríguez

TESTIGO



Ana María Ledezma Villa

Revisen detalladamente la carta y de acuerdo con cada uno de los elementos que la conforman, completen la siguiente tabla. Una vez completada, revisenla de forma grupal e identifiquen los componentes que Jimena y su hermano llenaron de manera incorrecta o que no consideraron. El ejercicio ya está resuelto. Puede eliminar los círculos rojos para trabajar la tabla con su grupo.

¿Se incluyen los componentes de forma adecuada para el objetivo de Jimena? Encierra en un círculo la opción correcta en cada renglón.			
1. Fecha y lugar de expedición	☒ Sí	☐ No	No es necesario
2. Nombre y la firma del apoderado	☐ Sí	☒ No	No es necesario
3. Contenido del poder otorgado	☒ Sí	☐ No	No es necesario
4. Intervalo de tiempo	☐ Sí	☒ No	No es necesario
5. Descripción legal	☒ Sí	☐ No	No es necesario
6. Otorgante	☐ Sí	☒ No	No es necesario
7. Nombre y firma de dos testigos	☒ Sí	☐ No	No es necesario

Recuerde que estas actividades las puede complejizar en función de las características de su grupo. Se sugiere que se diversifiquen los escenarios en los que se pongan en juego el análisis de la estructura y la revisión de los componentes de un texto administrativo, en este caso, de una carta poder.

Una posibilidad didáctica para enriquecer la reflexión sobre la estructura de una carta poder es solicitando a los alumnos que, de acuerdo con la información proporcionada en las situaciones hipotéticas que planteen, elaboren una carta que cumpla con los elementos revisados en esta estrategia. Es recomendable aprovechar esta actividad para intercambiar sus cartas entre los equipos y llevar a cabo un proceso de coevaluación. Así mismo, pueden analizar cartas poder reales que se hayan emitido a su institución educativa o que los propios estudiantes o alguno de sus familiares hayan tenido que emitir.

Actividades de cierre

Para concluir, se recomienda completar la segunda parte de la actividad realizada durante las actividades de apertura llamada *Cruza el puente* (Utilice el mismo formato de la página 33). Ahora corresponde completar la fase de cierre, es decir, cruzar el puente y contestar el lado derecho del esquema para contrastarlo con lo incluido en la primera parte.

Finalmente, reflexionen todos juntos sobre lo incluido en ambas columnas. Puede apoyarse con cuestionamientos como los siguientes:



- ¿Sus respuestas antes de cruzar el puente son las mismas que cuando lo cruzaron?
- ¿Las ideas que tenían sobre el tema antes de iniciar el trabajo son las mismas que tienen ahora? ¿Por qué? ¿En qué creen que cambiaron?
- Las dudas que tenían sobre el tema ¿fueron resueltas durante el trabajo realizado? ¿Qué dudas tienen aún?
- ¿Cuál creen que es la importancia de una carta poder?

Estrategia 4. Identificar los recursos lingüísticos y la tipología textual de distintos géneros periodísticos

Esta estrategia tiene como objetivo apoyar a nuestros estudiantes en el análisis de la estructura de distintos géneros periodísticos, específicamente de aquellos subgéneros que se organizan en dos grupos: los informativos y los de opinión. Como es bien sabido, antes de comenzar con la explicación general de la estrategia, es recomendable conocer el grado de conocimientos previos con los que cuentan nuestros estudiantes acerca de estos dos grupos de géneros periodísticos. Para ello, se sugiere comenzar con una actividad de inicio que permita conocer dicha información.

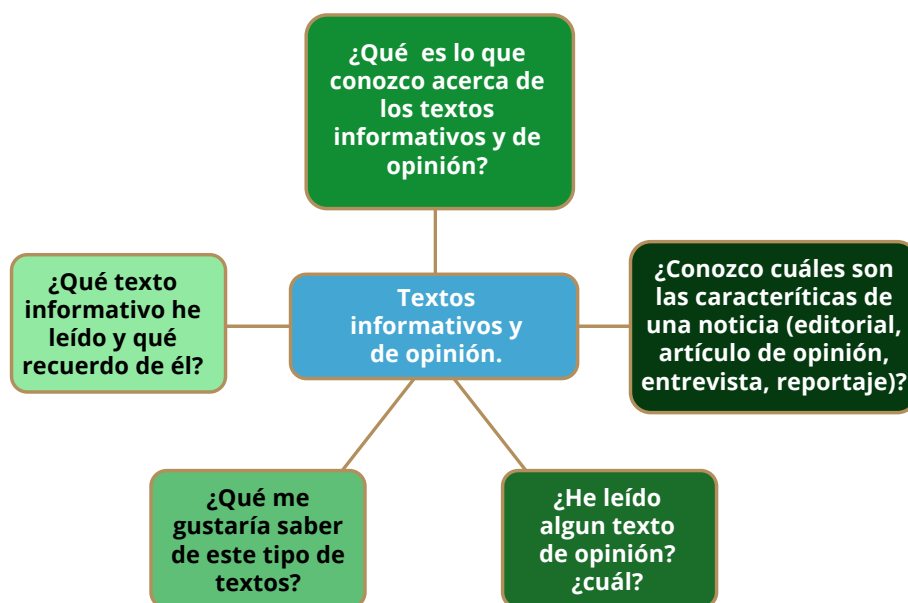
Actividades de apertura

La siguiente actividad de apertura tiene como propósito que los alumnos relacionen los géneros periodísticos con el propósito comunicativo central que tienen: informar y opinar.

Comience por dar una breve explicación en la que se mencione que existen géneros periodísticos como la noticia, la editorial, el artículo, la entrevista o el reportaje. Algunos de ellos reflejan (prototípicamente) los hechos y por lo tanto son **informativos**. Otros emiten (prototípicamente) las opiniones del autor y por lo tanto son de **opinión**. Muestre una tabla como la siguiente en la que se muestren algunos géneros periodísticos. Los estudiantes deben colocar frente a cada uno de los cinco textos mostrados una **I** si piensan que son informativos o una **O** si creen que son de opinión.

Género periodístico	¿Informativo o de opinión?
1. Noticia	
2. Editorial	
3. Artículo	
4. Entrevista	
5. Reportaje	

Después, en plenaria complementen el siguiente esquema denominado *¿Qué sé del tema?* Recuerde alternar los turnos de participación entre los estudiantes e ir construyendo una idea común a partir de las intervenciones de todo el grupo.



Después de conocer el nivel de conocimientos previos con el que cuentan sus estudiantes con respecto a los géneros periodísticos y, antes de comenzar a abordar el tema de manera puntual, es preciso traer una vez más el cuadro que organiza los cuatro elementos mínimamente necesarios para analizar la estructura de los textos. Es importante enfatizar en dónde posiblemente quedarán los géneros periodísticos que se trabajarán en esta sugerencia. El cuadro es el siguiente:

Análisis para la estructura de los textos	
Elementos	Descripción
Recursos lingüísticos utilizados en el texto	Estos recursos pueden ser retóricos, sintácticos o morfológicos.
Organización: • Continua • Discontinua • Mixta • Multimodal	Los textos continuos son aquellos que pueden leerse de arriba para abajo y de izquierda a derecha: cuentos, novelas, reseñas, ensayos, artículos, noticias, editoriales, entrevistas. Los textos discontinuos son aquellos que no tienen una dirección convencional, sino que parten de un propósito de lectura: mapas, tablas, gráficas, formatos. Los textos mixtos son aquellos que combinan el formato continuo con el discontinuo: artículos de divulgación, artículos de opinión. Los textos multimodales son aquellos que combinan dos o más sistemas de comunicación como la palabra escrita, la imagen, el video y el audio: reportajes, blogs, páginas de internet, presentaciones en línea.
Género textual ²	Clases en que se organizan los textos a partir de una convención social, en particular, sobre el propósito y fin de su lectura: noticia, editorial, artículo, entrevista, reportaje , cuento, informe médico, poema, documentos administrativos-legales (factura comercial, carta-poder).

² **Nota:** algunos autores consideran más bien al periodístico como género y a la noticia, la editorial, el artículo, la entrevista y al reportaje como subgéneros periodísticos. Para los fines de esta sugerencia didáctica utilizaremos la denominación género periodístico y subgénero como equivalentes

Tipología preponderante	Forma en la que se presenta la información. Intención comunicativa: informativa, persuasiva, prescriptiva, literaria; o forma del mensaje: narrativa, descriptiva, expositiva, argumentativa, dialógica, poética.
--------------------------------	---

Una vez presentados estos elementos de análisis y, dado que el objetivo de esta sugerencia es apoyar a nuestros estudiantes en los procesos de análisis de la estructura de los textos, específicamente en la identificación y distinción de textos informativos y de opinión dentro del género periodístico; se sugiere exponer a continuación un cuadro comparativo en el que se presenten algunas diferencias que existen entre ambos grupos.

GÉNEROS PERIODÍSTICOS	
Informativos	De opinión
Carácter informativo-objetivo; es decir, no se emiten juicios de valor.	Libertad de criterio del autor (subjetivo).
Refleja los hechos apegados a la realidad.	Expresa la perspectiva de quien lo escribe.
Carácter expositivo.	Carácter argumentativo.
Presenta información que responde a: ¿qué? ¿cuándo? ¿dónde? ¿quién? ¿por qué?	Utiliza conectores como: considero, opino, pienso, creo, imagino, siento, etc.
La información que se presenta está sustentada en hechos, datos, fuentes que idealmente deben y pueden ser comprobadas.	Los argumentos que se presentan sirven para apoyar opiniones, suposiciones, perspectivas particulares, apreciaciones, etc.

Antes de continuar, es necesario hacer una precisión importante referente a **lo objetivo** y **lo subjetivo** que distingue a los géneros informativos y de opinión. Esto es importante porque más adelante nos enfrentaremos a situaciones que no serán del todo objetivas ni el todo subjetivas. Por lo tanto, se sugiere dialogar con los estudiantes acerca de estos conceptos. Al final, el objetivo es proponer un concepto más relativo y no tan absoluto de ambos conceptos. El siguiente esquema podría ayudar a reflexionar sobre dicho punto:

¿Todo es claramente objetivo o subjetivo?		
LO OBJETIVO		LO SUBJETIVO
Más	Menos	Más
Visión objetiva de la realidad.		Visión subjetiva de la realidad.
Relativo al objeto.		Relativo al sujeto y su modo de percibir al objeto.
Describe hechos.		Describe opiniones.

En el cuadro anterior se incluyen las características de lo que clásicamente define a lo objetivo y lo subjetivo. La primera muestra a los géneros periodísticos como un continuo

en el que no todo es completamente objetivo ni todo es completamente subjetivo, sino una gradación que en algún momento puede ser difícil delimitar. Por ejemplo, lo menos objetivo y lo menos subjetivo prácticamente no se pueden distinguir.

Definiciones iniciales de los géneros periodísticos: informativos y de opinión

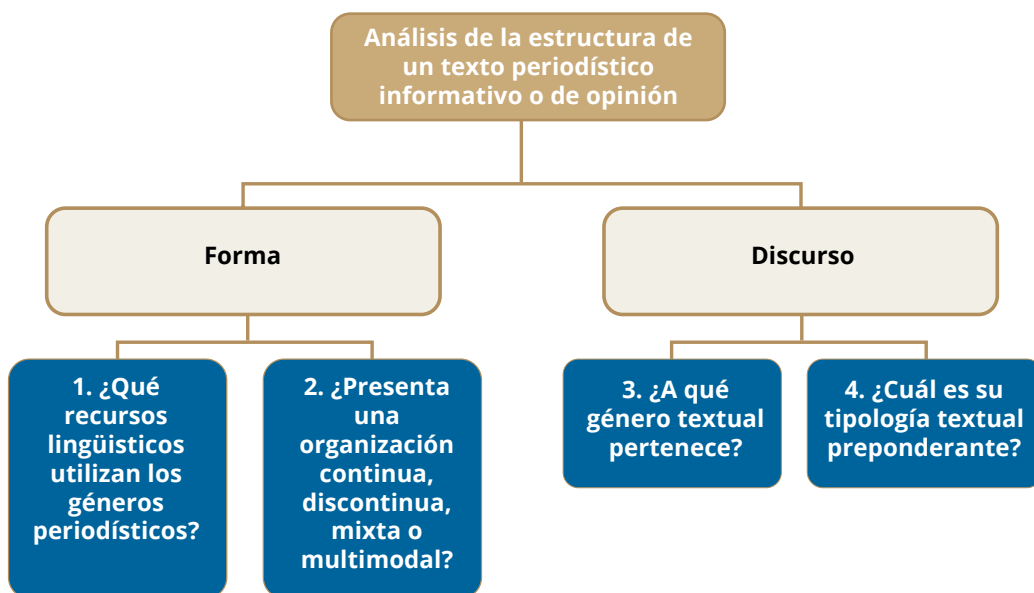
Dado que la estrategia es identificar los rasgos que distingan los géneros periodísticos como informativos o de opinión, es preciso comenzar con una definición inicial de los cinco géneros que se consideran en esta sugerencia:

Género periodístico	Definición
1. Noticia	Relato que narra un acontecimiento de actualidad.
2. Editorial	Texto no firmado que explica, valora y juzga un hecho noticioso.
3. Artículo	Manifiesta la postura del autor, va firmado, y se refiere a un tema o noticia de actualidad.
4. Entrevista	Conversación que realiza el periodista con otra persona para obtener opiniones sobre hechos de actualidad.
5. Reportaje	Trabajo documental cuyo propósito es informar; generalmente se basa en diversas fuentes para darle credibilidad al trabajo.

Actividades de desarrollo

Ahora comencemos a trabajar la estrategia de análisis de la estructura de estos géneros periodísticos. Existen importantes diferencias entre ambos grupos, pero, si retomamos nuestra nueva perspectiva de lo objetivo y lo subjetivo (en determinados contextos), también podría haber similitudes o combinaciones de características. Inicie mostrando al grupo el esquema que nos permitirá hacer el análisis de dichas características.

Estrategia particular para analizar la estructura de los distintos géneros periodísticos



Para llevar a cabo el análisis de las cuatro preguntas del esquema, es posible responder a la pregunta 2 y 3 con la información que ya contamos. Se sugiere completar el siguiente cuadro junto con todo el grupo. Las respuestas en rojo pueden eliminarse de forma previa para el trabajo en clase.

Textos	Pregunta 2	Pregunta 3
	¿Presenta una organización continua, discontinua, mixta o multimodal?	¿A qué género textual pertenece?
1. Noticia	Continua (o mixta, según el hecho que se desea contar).	Periodístico
2. Editorial	Continua	
3. Artículo	Continua (o mixta, según el hecho que se desea contar).	
4. Entrevista	Continua (o mixta, según el recurso que se desea agregar a lo dicho por el entrevistado).	
5. Reportaje	Continua, mixta o multimodal (es decir, puede incluir gráficas, imágenes, audio o video).	

Comente con sus estudiantes que los cinco géneros periodísticos presentan una organización continua, es decir, su lectura se realiza de arriba abajo y de izquierda a derecha. Sin embargo, es importante enfatizar e invitar a todo el grupo a retomar los conceptos absolutos desde una perspectiva más relativa. Es decir, si bien, el formato prototípico (el que cumple con los estándares modelo) de estos géneros es el continuo, esto no significa que no haya situaciones híbridas:

- Una noticia o un artículo pueden requerir de una gráfica o una fotografía comentada, lo que los convierte en mixtos.
- La editorial generalmente no utiliza apoyos gráficos.
- La entrevista puede incluir imágenes, sobre todo para apoyar lo dicho por el autor.
- El reportaje es el género más dúctil, pues puede ir desde ser completamente continuo hasta ser prácticamente multimodal, en donde se combinen tanto la parte escrita, las imágenes, el audio y el video. Es un género muy variable y enormemente rico en posibilidades.

Ahora abordemos las preguntas 1 y 4 que nos permitirán finalmente distinguir los textos periodísticos informativos y los de opinión.

Pregunta 1. ¿Qué recursos lingüísticos utilizan los géneros periodísticos?

Para poder contestar a esta pregunta es indispensable mostrar a nuestros estudiantes cuáles son los recursos lingüísticos que utilizan tanto los textos informativos como los de opinión. Puede utilizar los siguientes esquemas que presenta los recursos prototípicos que predominan en ambos textos.

Recursos lingüísticos que emplean los géneros periodísticos: informativos y de opinión



Ahora presentemos un cuadro en el que se muestran las distintas características de cada uno de los géneros trabajados. En particular los aspectos que responden a nuestra pregunta 4. Conjuntando la información de los dos esquemas anteriores y del cuadro siguiente, podremos acercarnos al objetivo de identificar a los géneros informativos y los de opinión.

Pregunta 4. ¿Cuál es su tipología textual preponderante?

Para poder contestar a esta pregunta es indispensable continuar mostrando algunas de las características de los géneros trabajados (a qué pregunta responde, recursos lingüísticos utilizados, intención comunicativa, si incluye o no opiniones del autor y cuál es la tipología predominante). Revisen de forma detenida la tabla que se muestra a continuación. Con la información de esta tabla y de los dos esquemas anteriores, podremos determinar cuáles de los géneros presentados (noticia, editorial, artículo, entrevista y reportaje) son informativos y cuáles son de opinión. Presente a sus estudiantes el siguiente cuadro y coméntelo con ellos:

Géneros periodísticos prototípicos					
Características	1. Noticia	2. Editorial	3. Artículo	4. Entrevista	5. Reportaje
Responde a la pregunta...	¿Qué? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Quiénes? ¿Por qué?	¿Por qué se dice eso? ¿Cuáles son las razones?	¿Por qué se dice eso? ¿Cuáles son las razones?	¿Qué dice? ¿Qué piensa? ¿Qué cree?	¿Qué sucede?
Recursos lingüísticos	Lenguaje claro y directo.	Conectores que introducen a posturas y argumentos.	Conectores que introducen posturas y argumentos.	Acotaciones, guiones, comillas.	Predominio de verbos de acción.
Intención comunicativa	Contar de forma objetiva la realidad o los hechos.	Defender una idea con argumentos, posturas u opiniones.	Defender una idea con argumentos, posturas u opiniones.	Reproducir de manera literal las palabras de los personajes o de las personas.	Informar, de forma documentada, sobre un hecho o situación.
¿Incluye las opiniones del autor?	No debería incluirlas	Aunque generalmente no va firmado, es la opinión de un medio periodístico o de un grupo.	Sí las incluye.	Son las opiniones del entrevistado pero el entrevistador puede cerrar con su punto de vista.	Busca ser objetivo, pero puede incluir las opiniones del autor.
Tipología predominante	Expositiva	Argumentativa	Argumentativa	Dialógica	Narrativa

Ahora, en plenaria, completen el siguiente cuadro que responde cabalmente a las preguntas 1 y 4 que finalmente nos llevarán a decidir si los géneros seleccionados son o no informativos o de opinión. Se incluyó en la segunda columna la definición de cada uno de ellos para tenerla presente:

Textos	Definición	¿Es un texto prototípicamente informativo o de opinión?	Expón las razones a partir de la información revisada anteriormente
1. Noticia	Relato que narra un acontecimiento de actualidad.	<i>Informativo</i>	<i>Porque tiene base expositiva, responde a preguntas como qué, dónde, cuándo, etc., y busca contar de forma objetiva los hechos de un acontecimiento.</i>
2. Editorial	Texto no firmado que explica, valora y juzga un hecho noticioso.	<i>De opinión</i>	<i>Porque es un texto con base argumentativa y se apoya en conectores que introducen posturas, defiende ideas u opiniones. No va firmado generalmente, aunque es la valoración de un medio periodístico o de un grupo.</i>
3. Artículo	Manifiesta la postura del autor, va firmado, y se refiere a un tema o noticia de actualidad.	<i>De opinión</i>	<i>Semejante al editorial porque presenta una base argumentativa y se apoya en conectores que introducen posturas, defiende ideas u opiniones. En este caso sí va firmado por el autor.</i>
4. Entrevista	Conversación que realiza el periodista con otra persona para obtener opiniones sobre hechos de actualidad.	<i>Informativo</i>	<i>Porque tiene base expositiva, responde a preguntas como qué dice el entrevistado, qué piensa, qué sucede. Busca reproducir de forma literal lo dicho por el entrevistado. Si bien se catalogó como informativo, al final el entrevistador puede incluir su punto de vista, lo cual le introduce un elemento de texto de opinión.</i>
5. Reportaje	Trabajo documental cuyo propósito es informar, generalmente se basa en diversas fuentes para darle credibilidad al trabajo.	<i>Informativo</i>	<i>Porque tiene base expositiva, responde a preguntas como qué sucede. Busca informar de forma objetiva y documentada, sobre un hecho. Si bien se catalogó como informativo, el autor o los autores pueden incluir su punto de vista, lo cual le introduce un elemento de texto de opinión.</i>

Una vez que se explicaron los recursos que regularmente se presentan tanto en los textos periodísticos informativos como en los de opinión, así como las tipologías predominantes en ambos géneros, conviene reforzar lo aprendido por medio de una actividad como la que a continuación se presenta. Trabajaremos dos géneros en particular, característicos de ambos grupos. Para los informativos, la noticia, y para los de opinión, el artículo.

Muestre a sus estudiantes dos textos periodísticos prototípicos: uno informativo (noticia) y otro de opinión (artículo de opinión). Léanlos de forma conjunta en voz alta y contesten el esquema que se presenta posteriormente.

EL PAÍS

MIGUEL CANTÓN

26 JUL 2021 - 09:34 CDT

JUEGOS OLÍMPICOS >

Dos adolescentes de 13 años, oro y plata en la prueba femenina de 'skate'

En la modalidad de 'street', seis de las finalistas femeninas tenían entre 13 y 20 años



De izquierda a derecha, la brasileña Rayssa Leal (plata), la japonesa Momiji Nishiya (oro) y la nipona Funa Nakayama (bronce). JEFF PACHOUD / AFP

Hubo dudas y críticas sobre si el skate debía entrar en estos Juegos Olímpicos y en los primeros compases ya ha dejado uno de los podios más jóvenes que se recuerdan. Las deportistas punteras de este nuevo deporte son especiales por su precocidad. En la prueba street, donde se simula en un circuito cuevas y bordillos de las calles, la nipona Momiji Nishiya, de 13 años, se colgó el oro olímpico gracias a la puntuación de 15.26. La plata fue para la brasileña Rayssa Leal, también de 13 años, que hizo 14.64 puntos. El podio lo cierra otra joya japonesa, Nakayama, de 16 años, con 14.49 puntos. La media del podio es de 14 años y 190 días. Entre las tres, suman 42 años. Sólo ocho más que la cuarta clasificada, la estadounidense Alexis Sablone, de 34.

Nishiya se ha convertido en la primera campeona olímpica de un deporte que debutó en unos Juegos el pasado domingo con la victoria de otro japonés, Yuto Horigome, en la categoría masculina. Además, con 13 años y 330 días, se ha convertido en la más joven en ganar un oro olímpico desde la coreana Yun-Mi Kim (13 y 83 días) en patinaje en la prueba femenina de 3.000m relevos durante los Juegos Olímpicos de Invierno, Lillehammer 94. En prueba individual la más joven en obtener un oro fue la estadounidense Marjorie Gestring (13 y 268) en Berlín 36 en la modalidad de saltos de trampolín.

El skate es uno de los deportes que se han estrenado para Tokio. En esta disciplina, el perfil está poblado por jovencísimas deportistas.

Seis de las finalistas femeninas tenían entre 13 y 20 años. Una imagen llamativa, pero que tiene la intención de promover el deporte entre los jóvenes y captar su atención.

La española Andrea Benítez, andaluza de 26 años, quedó en el puesto número 15, lejos de las medallas. Aun así, se ha convertido en la primera mujer en competir en skateboard en los Juegos de Tokio y fue la primera en rodar en el street de Ariake Park de manera oficial para una carrera.



Cantón, M. (26 de julio de 2021). Dos adolescentes de 13 años, oro y plata en la prueba femenina de 'skate'. *El país*. <https://elpais.com/deportes/juegos-olimpicos/2021-07-26/dos-ninas-de-13-anos-oro-y-plata-en-la-prueba-femenina-de-skate.html>

Después de la lectura en voz alta, cuestione a los alumnos sobre el contenido general del texto y sobre lo que conocen del tema. Puede guiarse con preguntas como las siguientes:



- ¿Qué tipo de texto acabamos de leer? ¿Por qué? ¿Qué características tiene?
- ¿De qué trata el texto?
- ¿Conocen de qué trata el skateboard?
- ¿Alguno de ustedes vio la competición de la que habla el texto?
- Según el texto, ¿quiénes fueron las ganadoras de las medallas de oro, plata y bronce en este deporte dentro de la categoría para mujeres?

Una vez que la lectura se haya realizado y se haya hecho un análisis general de la misma, en plenaria completen la tabla que se presenta a continuación. El propósito es identificar si algunos elementos identificados en el texto anterior corresponden a lo que conocemos como rasgos o recursos prototípicamente informativos que debería tener un texto de este tipo: noticia periodística. En una cuarta columna se debe describir la razón de la elección. Como siempre, las respuestas están en rojo y se sugiere eliminarlas previamente para realizar el ejercicio con los estudiantes.

Actividad para reforzar lo aprendido (parte 1)

Instrucciones: Hemos visto que la noticia es un género informativo. Las siguientes son frases seleccionadas de la noticia. La actividad consiste en determinar si el texto presentado se trata de un texto prototípicamente informativo.

Encierra en un círculo la opción correcta en cada renglón y explica brevemente la razón de tu elección.

¿Las frases demuestran que se trata de un texto prototípicamente informativo?		¿Por qué?	
Título: Dos adolescentes de 13 años, oro y plata en la prueba femenina de 'skate'	☒ Sí	No	Se describe el hecho.
En la modalidad de 'street', seis de las finalistas femeninas tenían entre 13 y 20 años.	☒ Sí	No	Se describe el hecho.
Foto.	☒ Sí	No	Se presenta de manera gráfica el hecho.
Pie de foto: De izquierda a derecha, la brasileña Rayssa Leal (plata), la japonesa Momiji Nishiya (oro) y la nipona Funa Nakayama (bronce). JEFF PACHOUD / AFP.	☒ Sí	No	Se describe el hecho.
MIGUEL CANTÓN	Sí	☒ No	Podría hacer pensar que el autor emitirá su opinión.
26 JUL 2021 - 09:34 CDT	☒ Sí	No	Se precisa la fecha de la. nota
Hubo dudas y críticas sobre si el skate debía entrar en estos Juegos Olímpicos...	Sí	☒ No	Más que describir, se incluye una opinión del autor.
Las deportistas punteras de este nuevo deporte son especiales por su precocidad.	Sí	☒ No	El adjetivo "especiales" es más la percepción del autor.
...la nipona Momiji Nishiya, de 13 años, se colgó el oro olímpico gracias a la puntuación de 15.26.	☒ Sí	No	Se describe el hecho.

La plata fue para la brasileña Rayssa Leal, también de 13 años, que hizo 14.64 puntos.	☒ Sí	☐ No	Se describe el hecho.
El skate es uno de los deportes que se han estrenado para Tokio.	☒ Sí	☐ No	Se describe el hecho.
En esta disciplina, el perfil está poblado por jovencísimas deportistas. Seis de las finalistas femeninas tenían entre 13 y 20 años.	☐ Sí	☒ No	El adjetivo “jovencísimas” es más la percepción del autor.

Como se podrá apreciar, no todos los elementos seleccionados de esta nota periodística son prototípicos del género informativo. En algunos momentos se deja entrever la posición del autor. Es importante que reflexione con sus estudiantes acerca de este punto y retome lo visto anteriormente sobre los conceptos de objetividad y subjetividad. Esto les permitirá a los estudiantes aprender sobre cómo identificar opiniones en textos aparentemente objetivos.

Para continuar con la segunda parte del ejercicio, ahora presente un artículo (artículo de opinión, como tradicionalmente se le conoce). Hagan la lectura del texto en voz alta. Pida a los estudiantes que se turnen para hacerla.

Género periodístico de opinión: artículo periodístico

El uso de las redes sociales y el atraso escolar

Por: Víctor Humberto Clemenceau

Es innegable el beneficio que han traído consigo las redes sociales, en el aspecto de la enorme facilidad que aportan para la comunicación intercontinental y el traslado en tiempo real de la información. Pero en los últimos años han traído desórdenes y hasta riesgos para los usuarios y para quienes los rodean.

Considero, por principio, que las nuevas generaciones, cada vez más obesas, no logran desprenderse del asiento frente al monitor de su computadora, otros no despegan sus dedos de sus celulares y BlackBerry, perdiendo no sólo tiempo de interacción real con humanos tangibles, especialmente sus familiares, sino también postergando sus tareas y estudios por preferir seguir obsesivamente la menor tontería que aparezca en alguna de esas redes sociales, llegando en la mayoría de los casos a caer en la compulsión y obsesión, entonces se habla ya de adicción a las redes sociales. Esta enfermedad aumenta enormemente, y miles de personas pierden no sólo materias escolares, algunas el año escolar por completo e incluso el trabajo, cuando desatienden en su totalidad sus deberes por atender cualquier novedad en las redes, aunque sea algo totalmente absurdo.

Por otra parte, también se ve un aumento en los casos de jóvenes agredidos por otros usuarios, quienes los acosan y suben fotos o videos humillantes de sus incautas víctimas, quienes las más de las veces, dan información privada a cualquiera que quiera interactuar con ellas, sin pensarlo antes, y sólo se enteran del video o foto, cuando otro conocido les manda la información. Es entonces que se dan cuenta de su error, pero demasiado tarde: su imagen está dañada y es casi imposible de borrar del Internet. Por eso es mejor usar las redes sociales, sólo para lo que fueron hechas, pero cuidando no caer en la adicción ni descuidar los estudios. Pueden ser muy entretenidas, pero al final, existe el mundo real, y para sobrevivir en él se necesitan conocimientos reales, fuera de la realidad virtual.

Clemenceau, H. (s/f). *El uso de las redes sociales y el atraso escolar*. Ejemplode.com. Recuperado el 26 de agosto de 2021 de https://www.ejemplode.com/11-escritos/1905-ejemplo_de_articulo_de_opinion.html#ixzz72mdQpP00

Cuestione a los alumnos sobre el contenido general del texto y sobre lo que conocen del tema: *¿Qué tipo de texto acabamos de leer? ¿de qué trató? ¿quién es el autor del texto? ¿qué dice el autor con respecto al uso de las redes sociales?, etc.*

Como en el caso anterior, ahora solicite a los estudiantes que completen la siguiente tabla. Se han seleccionado algunas frases y elementos del artículo periodístico anteriormente presentado. El propósito es identificar si estos elementos corresponden a la que conocemos como rasgos o recursos prototípicamente de opinión que debería tener, según lo que hemos visto, el artículo.

Actividad para reforzar lo aprendido (parte 2)

Instrucciones: Hemos visto que el artículo es un género periodístico de opinión. Las siguientes son frases seleccionadas del texto. La actividad consiste en determinar si el texto presentado se trata de un texto prototípicamente de opinión.

Encierra en un círculo la opción correcta en cada renglón y explica brevemente la razón de tu elección.

¿Las frases demuestran que se trata de un texto prototípicamente de opinión?		¿Por qué?	
El uso de las redes sociales y el atraso escolar	Sí	☒ No	Sólo se busca establecer una relación entre dos aspectos o hechos.
Por: Víctor Humberto Clemenceau	☒ Sí	No	Está firmado, lo que podría dar la impresión de que se encontrará una opinión.
Es innegable el beneficio que han traído consigo las redes sociales...	☒ Sí	No	Es una afirmación del autor, no un hecho (aunque estemos de acuerdo con él).
Pero en los últimos años han traído desórdenes y hasta riesgos para los usuarios y para quienes los rodean.	☒ Sí	No	Es una afirmación del autor, no un hecho.
Considero, por principio, que las nuevas generaciones, cada vez más obesas, no logran despegarse del asiento frente al monitor de su computadora...	☒ Sí	No	Es una afirmación del autor, no un hecho. La inclusión del marcador "considero" lo confirma.
...perdiendo no sólo tiempo de interacción real con humanos tangibles, especialmente sus familiares...	☒ Sí	No	Es una apreciación evidentemente subjetiva.
...sino también postergando sus tareas y estudios por preferir seguir obsesivamente la menor tontería que aparezca en alguna de esas redes sociales...	☒ Sí	No	Es una apreciación evidentemente subjetiva. El adverbio "obsesivamente" y la frase "menor tontería" lo confirman.
...llegando en la mayoría de los casos a caer en la compulsión y obsesión, entonces se habla ya de adicción a las redes sociales.	Sí	☒ No	Se describe sólo hechos y se refiere a conceptos objetivos.
Esta enfermedad aumenta enormemente, y miles de personas pierden no sólo materias escolares...	☒ Sí	No	La denominación de esta situación como "enfermedad" es una apreciación personal.

Por otra parte, también se ve un aumento en los casos de jóvenes agredidos por otros usuarios, quienes los acosan y suben fotos o videos humillantes de sus incautas víctimas...	Sí	No	Se describe sólo hechos y se refiere a conceptos objetivos, aunque el adjetivo “incautas” le podría dar un matiz subjetivo.
...quienes las más de las veces, dan información privada a cualquiera que quiera interactuar con ellas, sin pensarlo antes, y sólo se enteran del video o foto, cuando otro conocido les manda la información.	Sí	No	Se describe sólo hechos.
Es entonces que se dan cuenta de su error, pero demasiado tarde: su imagen está dañada y es casi imposible de borrar del Internet.	Sí	No	Se incluye el juicio del autor del hecho anteriormente descrito.
Por eso es mejor usar las redes sociales, sólo para lo que fueron hechas, pero cuidando no caer en la adicción ni descuidar los estudios.	Sí	No	“Por eso es mejor” es una frase que implica una posición del autor.
Pueden ser muy entretenidas, pero al final, existe el mundo real, y para sobrevivir en él se necesitan conocimientos reales, fuera de la realidad virtual.	Sí	No	La conclusión es evidentemente la posición final del autor.

De la misma manera como sucedió con la primera parte del ejercicio, en este caso no todos los elementos seleccionados de este artículo son prototípicos del género de opinión. En algunos momentos el autor se apoya de hechos objetivos. Es importante que reflexione junto con sus estudiantes acerca de este punto y retome lo visto anteriormente sobre los conceptos de objetividad y subjetividad. Esto les permitirá a los estudiantes aprender sobre cómo identificar los recursos utilizados por los autores para sustentar sus opiniones y darles validez retomando hechos objetivos.

Recuerde que puede utilizar esta misma estrategia para trabajar otro tipo de géneros periodísticos en función de sus necesidades e intereses de sus estudiantes.

Actividades de cierre

Dado que el propósito de esta sugerencia didáctica fue analizar la estructura de distintos géneros periodísticos, específicamente de aquellos subgéneros que se organizan en dos grupos: los informativos y los de opinión; ahora invitemos a nuestros estudiantes a realizar una reflexión grupal en la que se pueda verificar los aprendizajes obtenidos. Después de las actividades realizadas, reflexione junto con sus estudiantes a partir de la siguiente actividad final denominada *Conectar, ampliar y desafiar*, la cual busca responder a las siguientes preguntas:

Conectar	Ampliar	Desafiar
¿Cómo se conecta lo revisado en este tema con otros temas o con lo que ya sabías? Discutamos en grupo	¿Cómo se ha ampliado la forma en la que veías o entendías el tema? Discutamos en grupo	¿Qué desafíos o nuevas metas te puedes plantear a partir de lo aprendido? Discutamos en grupo

Integrar información y realizar inferencias



Propósito

Las estrategias de enseñanza y las diversas actividades didácticas que se presentan a continuación, buscan fortalecer en las alumnas y los alumnos de 3° de secundaria, algunos de los procesos lectores o el dominio de áreas temáticas que se conjuntan dentro de la unidad de análisis denominada como *Integrar información y realizar inferencias*. Esta unidad está definida como el proceso que implica la habilidad del alumno para jerarquizar las ideas principales y secundarias de diferentes tipos de texto, deducir el tema principal a partir de la repetición de una categoría particular de información, así como construir una representación del significado global. Por otro lado, este proceso se vincula también con la generación de diferentes tipos de inferencias como referenciales, causales o elaborativas. Este proceso inferencial permite construir y reconstruir relaciones complejas, tanto textuales como extratextuales, que no están explícitas.



Reactivos asociados de la prueba diagnóstica de 3° de secundaria

1, 2, 4, 6, 11, 13, 17, 19, 20, 22, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 41, 44, 47, 50



Aprendizajes esperados de 3° de secundaria

- Jerarquiza las acciones de la autobiografía en un orden cronológico y coherente.
- Establece relaciones entre las acciones de los personajes y las circunstancias sociales de la época.
- Comprende el propósito comunicativo, el argumento y la postura del autor al leer artículos de opinión.
- Identificar las ideas principales de un artículo de divulgación.
- Abstrae información de un texto para elaborar definiciones de conceptos.



Sugerencias de estrategias de enseñanza

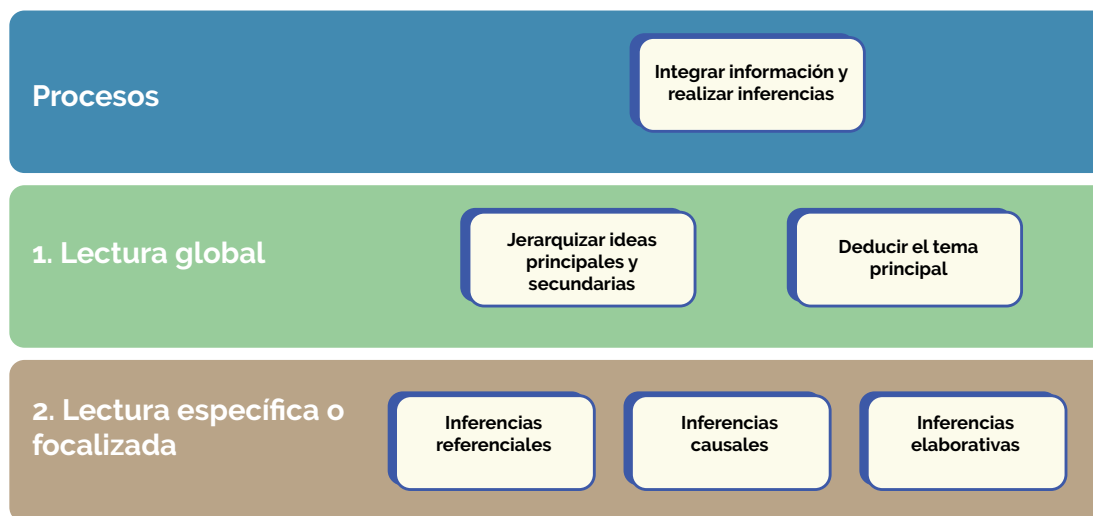
Así como se hizo en las unidades de análisis anteriores, antes de comenzar con las distintas sugerencias de enseñanza, conviene hacer algunas precisiones acerca de la definición de la unidad de análisis *Integrar información y realizar inferencias*.

Esta definición también tiene un origen evaluativo, no obstante, puede ser aprovechada para fines didácticos. El propósito es que los estudiantes realicen, para una comprensión

plena del texto, una doble lectura: una general y otra específica o focalizada. En la primera de ellas podrán obtener una mirada global del tema que se trata, del tipo de texto y sus características generales. Podrán deducir el tema central e identificar ideas secundarias. En una segunda lectura, más específica, podrán llevar a cabo una comprensión más profunda del mundo interno del texto. En particular, hacer inferencias sobre lo que no está dicho y obtener significados de segmentos particulares del texto, sin perder la perspectiva de una lectura global. Ninguna lectura va necesariamente antes que otra, pero sí se puede comenzar con alguna en particular a partir del propósito que se tenga a la hora de leer el texto.

El siguiente esquema muestra los elementos que conforman una estrategia general que puede ser muy útil para integrar información y realizar inferencias de los textos.

Estrategia general para integrar información y realizar inferencias de los textos

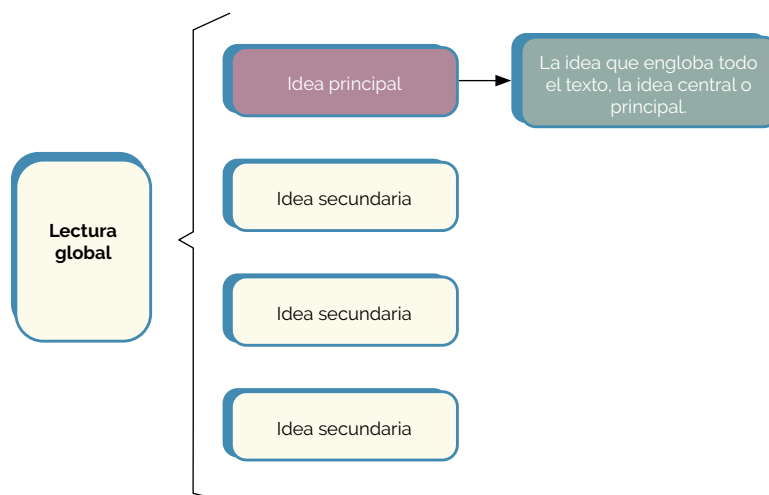


Una comprensión integral de los textos implica necesariamente una mirada global y una específica. Son dos formas de leer que están implicadas pero que para fines didácticos vamos a separar, sin olvidar siempre que deberán llegar a un objetivo integral. La anterior estrategia se detalla de la siguiente forma:

1. Una lectura global. Esta lectura implica diversos procesos:

- *Jerarquizar ideas principales e ideas secundarias:* implica que el lector identifique las ideas importantes del texto, las organice en función de la que engloba de mejor forma el contenido de todo el texto y de aquellas que sólo tratan las temáticas secundarias.
- *Deducir el tema principal:* vinculado al proceso de jerarquización está precisamente la selección o deducción del tema principal, pues una vez realizado el proceso de organización de ideas importantes del texto, la idea principal será aquella que pueda sintetizar de forma breve cuál es el tema, propuesta o idea principal del texto.

Lectura global: estrategia para identificar la idea principal del texto



2. Una lectura específica o focalizada. Esta lectura implica que el lector resuelva los “huecos” de escritura que están en todo texto, es decir, dado que no todo puede estar escrito (el texto se volvería repetitivo y aburrido), el lector debe completar esa información a partir de la realización de inferencias. Se han elegido tres tipos de inferencias que pueden ser muy útiles para tener una comprensión profunda de la parte interna del texto:

- **Referenciales:** son aquellas inferencias que requieren de un referente para completarse. El lector debe relacionar algunas ideas que ya leyó en la parte inicial del texto con las que está leyendo. Puede ir desde el nivel gramatical (con las correferencias³, por ejemplo) hasta el nivel semántico. Este tipo de inferencias tienen como propósito responder a las preguntas: *¿a qué (o a quién) se refiere?*, *¿de qué (de quién) habla el texto cuando dice...?* Una de sus funciones centrales es dar cohesión al texto relacionando referencias y referentes; por ejemplo, la persona o situación que sustituye un pronombre personal o demostrativo: Mariana se deslumbró ante lo que estaba presenciando, era algo fantástico. Ella nunca había experimentado algo parecido (el pronombre ella sustituye a Mariana).
- **Causales:** son aquellas inferencias que el lector debe realizar para identificar el antecedente y el consecuente en una relación causal. Si la relación entre estos elementos es cercana, la inferencia que se realizará será sencilla, si están lejanos, la tarea se complejizará. Las inferencias causales tienen que ver con la habilidad para dar respuesta a preguntas como: *¿por qué?*, *¿cuál es la razón de...?* o *¿qué relación hay entre... y...?*. En este caso, su función es dar coherencia al texto estableciendo relaciones causa-efecto que no están explícitas. Muchas de las inferencias de tipo causal que se realizan en textos narrativos tienen que ver con los pensamientos y sentimientos de los personajes, especialmente con sus objetivos o intenciones. Las aspiraciones y deseos de los personajes, así como sentimientos (envidia, venganza,

³ Las correferencias son mecanismos lingüísticos que evitan, por ejemplo, las repeticiones y que requieren del lector una mirada atenta en su lectura. Un ejemplo en el que se repiten los referentes sería el siguiente: “**Messi** nació en Rosario. **Messi** siempre se sintió atraído por el fútbol, aunque nadie esperaba que **Messi** se convirtiera en una estrella mundial”. En el ejemplo, el referente “Messi” se repite tres veces. Con los mecanismos de correferencia, el ejemplo quedaría así: “**Messi** nació en Rosario. **El jugador del Barcelona** siempre se sintió atraído por el fútbol, aunque nadie esperaba que **el hijo de Jorge y Celia** se convirtiera en una estrella mundial”. Con el uso de correferencias se evita que los textos se vuelvan aburridos y repetitivos. Un lector de inferencias referenciales debe poder comprender el uso de dichas correferencias.

altruismo, indignación) pueden ser la explicación de sus acciones. En el caso de los textos informativos, los alumnos, a partir del marco contextual del texto, pueden establecer relaciones entre diferentes acontecimientos sin que esta asociación esté mencionada explícitamente, por ejemplo, *¿Por qué surgió el acontecimiento X? ¿Cuál es la consecuencia del hecho Y?* Se debe subrayar que, aunque los vínculos no se encuentren explícitos en el texto, las relaciones deben ser pertinentes y fundamentadas en el contenido, así como las pistas textuales de la lectura.

- **Elaborativas:** estas inferencias se basan en un conocimiento previo que posee el lector. Propician la conciencia reflexiva y crítica al relacionar el contenido del texto con un aspecto extratextual y el lector es quien tomará una posición a partir de su bagaje personal. Este tipo de inferencias se construyen una vez que se ha finalizado la lectura del texto e implica que los estudiantes consideren el texto en su conjunto y lo relacionen con las características de organización, así como con el posible efecto que el autor pretende conseguir. Las inferencias elaborativas responden a preguntas como *¿qué me están contando aquí?* o *¿qué quiere decir todo esto?* No se trata de preguntas relacionadas con un elemento concreto, como una palabra o estructura desconocida, sino de preguntas que consideran el texto en su conjunto o de forma global.

Lectura específica: comprensión más profunda del texto a partir de las inferencias



Una estrategia para integrar información y realizar inferencias de los textos debería abarcar todos los aspectos señalados. No obstante, en las sugerencias que se presentan a continuación, la comprensión del texto se centrará en alguno de los elementos descritos.

Un punto adicional por destacar. Como en las sugerencias de las unidades de análisis anteriores, las que se presentan a continuación mantienen una organización semejante. Comienzan con una etapa de apertura en la que se busca, sobre todo, la activación de conocimientos previos por parte de los estudiantes. Después, se continúa con una etapa de desarrollo del contenido o práctica de lectura que se desee enseñar. Al final se concluye con una etapa de cierre. Esta organización se mantendrá a lo largo de las dos sugerencias de enseñanza que están vinculadas a los procesos y temáticas que forman parte de la unidad de análisis de *Integrar información y realizar inferencias*. Estas sugerencias se presentan a continuación.

Estrategia 5. Analizar las causas y consecuencias de los acontecimientos más representativos de un cuento

El objetivo de esta estrategia es proponer a nuestros estudiantes un camino, de entre otros posibles, que puedan seguir para dar continuidad a los acontecimientos de un relato de acuerdo con una serie de secuencias causales. Para ello nos valdremos de una **lectura focalizada** acompañada de la realización de inferencias, en este caso de tipo causal. Es

importante enfatizar que antes de comenzar con la lectura específica o focalizada, es necesario comenzar con una lectura global, ya que ambas lecturas (la focalizada y la global), en conjunto, retribuirán de mejor forma en la comprensión general del texto.

Actividades de apertura

Antes de comenzar con la sugerencia didáctica, es conveniente conocer el grado de conocimientos previos con el que cuentan nuestros estudiantes acerca de la organización causal dentro del género narrativo. Utilice las siguientes preguntas como guía para generar una reflexión grupal sobre el tema.



- ¿Cuál es la causa y la consecuencia de los acontecimientos que van sucediendo en un relato?
- ¿Pueden recordar algún cuento que hayamos revisado en clase? ¿Díganme el primer hecho que aconteció y cuál es la consecuencia en que desembocó?
- ¿Les parece que una manera de organizar los hechos dentro de un relato sea a partir de una relación de causa-consecuencia?
- ¿Puede un hecho llevar a otro, y éste a su vez ser la causa de otro y así sucesivamente hasta llegar al final?

Después de reflexionar junto con su grupo acerca de las causas y consecuencias que se presentan en un cuento, se sugiere trabajar la siguiente actividad. Esta actividad busca mostrar cómo las historias pueden estar relacionadas a partir de causas y consecuencias. En este caso, el impacto tendrá alcances que van hasta la comprensión propia del texto.

Actividades de desarrollo

Comience preguntándoles a los estudiantes si alguna vez “han soñado que sueñan”. Comente que esa será la temática de la que tratará el relato que leerán a continuación. El relato se denomina el “Sueño infinito de Pau Yu” y es autoría del escritor oriental Tsao Hsue-Kin. Este cuento tiene un rasgo muy especial: puede ser leído como si sus causas y consecuencias no tuvieran un final. Es lo que se conoce como un relato en espiral. Inicie con una lectura inicial en voz alta para tener una perspectiva o comprensión global de lo que trata el texto. Pida a los estudiantes que se turnen para leerlo, posteriormente haga una segunda lectura dirigida por usted. El reto es tratar de comprender cómo hay acciones que llevan a otras en términos de causas y consecuencias. En este caso, como se dijo, serán circulares e incluso hasta infinitas.

**“Sueño infinito de Pao Yu”
Tsao Hsue-Kin**

Pao Yu soñó que estaba en un jardín idéntico al de su casa. ¿Será posible, dijo, que haya un jardín idéntico al mío? Se le acercaron unas doncellas. Pao Yu se dijo atónito: ¿Alguien tendrá doncellas iguales a Hsi-Yen, Pin-Erh y a todas las de casa? Una de las doncellas exclamó:

—Ahí está Pao Yu. ¿Cómo habrá llegado hasta aquí?

Pao Yu pensó que lo habían reconocido. Se adelantó y les dijo:

—Estaba caminando; por casualidad llegué hasta aquí. Caminemos un poco.

Las doncellas se rieron.

—¡Qué desatino! Te confundimos con Pao Yu, nuestro amo, pero no eres tan gallardo como él.

Eran doncellas de otro Pao Yu.

—Queridas hermanas —les dijo— yo soy Pao Yu. ¿Quién es vuestro amo?

—Es Pao Yu —contestaron—. Sus padres le dieron ese nombre, que está compuesto de los dos caracteres Pao (precioso) y Yu (jade), para que su vida fuera larga y feliz. ¿Quién eres tú para usurpar ese nombre?

Se fueron, riéndose.

Pao Yu quedó abatido. “Nunca me han tratado tan mal. ¿Por qué me aborrecerán estas doncellas? ¿Habrá, de veras, otro Pao Yu? Tengo que averiguarlo”.

Trabajado por esos pensamientos, llegó a un patio que le pareció extrañamente familiar. Subió la escalera y entró en su cuarto. Vio a un joven acostado; al lado de la cama reían y hacían labores unas muchachas. El joven suspiraba. Una de las doncellas le dijo:

—¿Qué sueñas, Pao Yu, estás afligido?

—Tuve un sueño muy raro. Soñé que estaba en un jardín y que ustedes no me reconocieron y me dejaron solo. Las seguí hasta la casa y me encontré con otro Pao Yu durmiendo en mi cama.

Al oír este diálogo Pao Yu no pudo contenerse y exclamó:

—Vine en busca de un Pao Yu; eres tú.

El joven se levantó y lo abrazó, gritando:

—No era un sueño, tú eres Pao Yu.

Una voz llamó desde el jardín:

—¡Pao Yu!

Los dos Pao Yu temblaron. El soñado se fue; el otro le decía:

—¡Vuelve pronto, Pao Yu!

Pao Yu se despertó. Su doncella Hsi-Yen le preguntó:

—¿Qué sueñas Pao Yu, estás afligido?

—Tuve un sueño muy raro. Soñé que estaba en un jardín y que ustedes no me reconocieron...

FIN

Tsao Hsue-Kin (s/f). Sueño infinito de Pau Yu. *Antología de la literatura fantástica*. Comp. de J. L. Borges, A. B. Casares y S. Ocampo. México: Debolsillo Contemporánea.

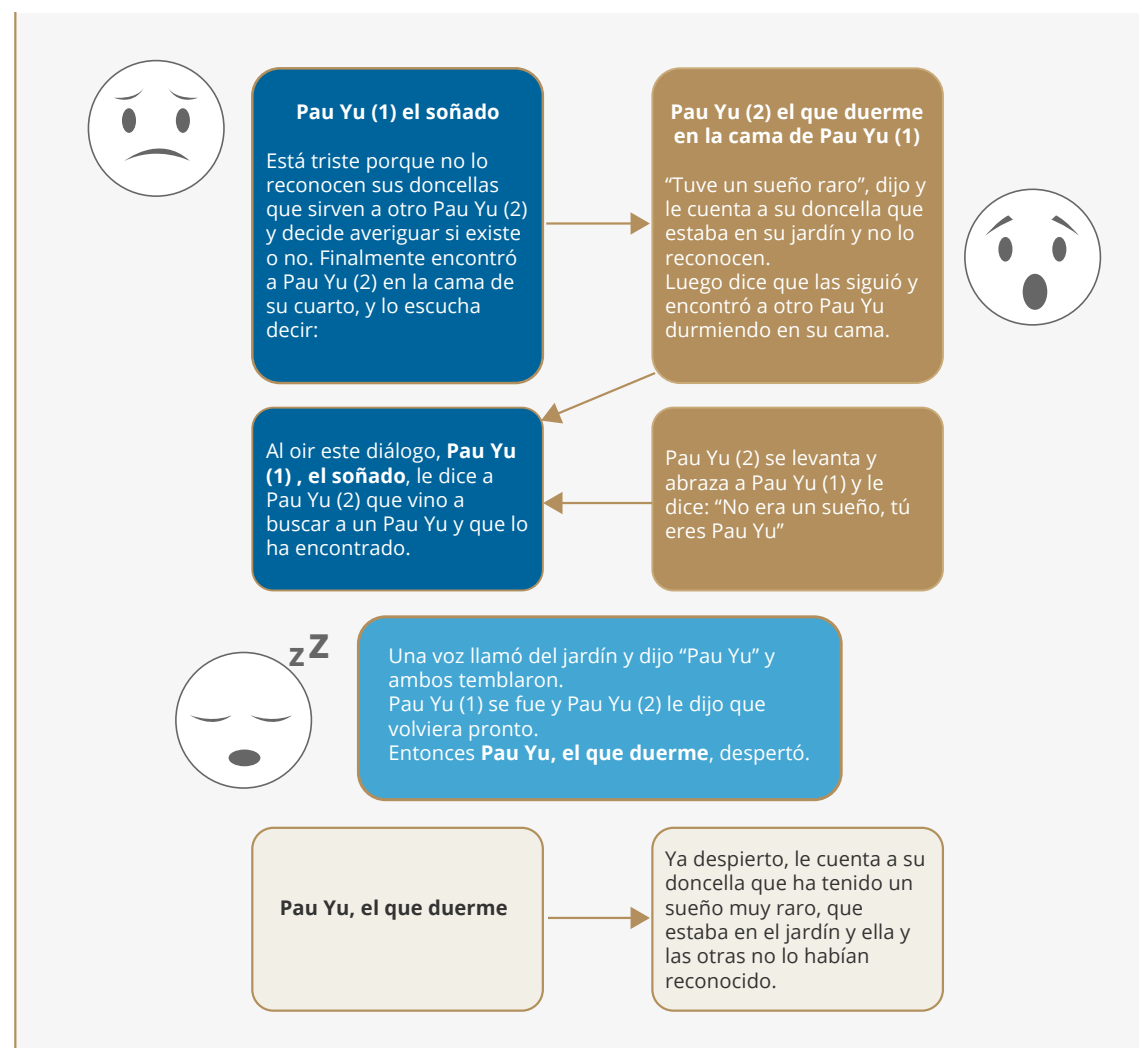
A partir de la lectura, comente con sus alumnos sobre el tema general del que trata la historia. Le sugerimos guiarse de cuestionamientos como los siguientes:



- ¿Quién era Pau Yu?
- ¿Cuál es el acontecimiento principal de la historia?
- ¿Qué pasó al final del relato?
- ¿Qué creen que pasó después?

Ahora conviene realizar un seguimiento de las acciones que son la causa y la consecuencia de lo dicho en el relato. Puede apoyarse del siguiente esquema. Recuerde que este relato tiene la característica de ser circular e infinito. Es un ejercicio de lectura que requiere suma atención y un acompañamiento constante a sus estudiantes. En el esquema se ha buscado distinguir a los distintos Pau Yu con números y características (aunque en realidad pueden ser el mismo). El esquema comienza con el primer Pau Yu, soñando:

Esquema de causas y consecuencias que organizan el relato "El sueño infinito de Pau Yu"



El esquema tiene que ser analizado de la siguiente forma:

- En la parte inferior hay un Pau Yu durmiendo. A este personaje lo denominaremos **"Pau Yu, el que duerme"**. Una vez que despierte regresaremos a él.
- Dentro del sueño de "Pau Yu, el que duerme" aparece él mismo como personaje de su sueño. A éste lo denominaremos **"Pau Yu (1), el soñado"**. Este personaje está triste porque sus doncellas no lo reconocen y le dicen que dependen de otro amo llamado Pau Yu. "Pau Yu (1), el soñado" decide buscar si existe otro como él. Al final encuentra a otro personaje que denominaremos **"Pau Yu (2) el que duerme en la cama de Pau Yu (1)"**.
- Pau Yu (1) escucha que Pau Yu (2) tuvo un sueño muy raro, pues se encuentra con sus doncellas y no lo reconocen, entonces las sigue y encuentra otro Pau Yu durmiendo en su cama.
- Al oír esto Pau Yu (1) le dice a Pau Yu (2) que vino a buscar a un Pau Yu y que lo ha encontrado.
- Después de abrazarse y escuchar una voz que viene del jardín que dice "Pau Yu", los dos temblaron, seguramente porque se trataba de un posible Pau Yu (3). Al final se despiden.
- **"Pau Yu, el que duerme"**, despierta. Y entonces le cuenta a su doncella que ha tenido un sueño muy raro, pues cuando estaba en su jardín, ella y las otras, no lo han reconocido.
- Los puntos suspensivos finales dan la idea de que esta historia es infinita, como lo dice su título.

El esquema anterior permite distinguir las causas y consecuencias de un relato que va de una parte a otra y, en este caso, hasta el infinito.

Una vez que los estudiantes conocen esta estrategia para realizar un seguimiento de los acontecimientos e identificar cómo el ordenamiento y comprensión de las relaciones causa-consecuencia inciden en la comprensión global de un relato. Revisemos ahora otro relato, un poco más extenso para verificar lo aprendido por sus estudiantes.

El siguiente relato es un mito grecolatino denominado "Dafne se transforma en laurel" y forma parte de las *Metamorfosis* de Ovidio. Se sugiere comenzar comentándoles a los estudiantes que la historia que ahora leerán tendrá como centro un amor no correspondido. En él se hallará la explicación mitológica de por qué a veces las parejas se pueden enamorar o no. Comience con una lectura inicial para tener una perspectiva o comprensión global de lo que trata el texto. En esta primera lectura, dé oportunidad para que sus estudiantes lo lean en voz alta y luego haga otra lectura dirigida por usted. El reto es tratar de comprender cómo hay acciones que llevan a otra en términos de causas y efectos.

Dafne se transforma en laurel	Vocabulario
Cupido castiga la soberbia de Apolo y le provoca un amor que no será correspondido El primer amor de Febo fue Dafne, la hija del Peneo, hecho que no fue infundido por un pequeño azar, sino por la cruel ira de Cupido. El dios de Delos (Apolo), engreído por su reciente victoria sobre la serpiente, había visto hacía poco que, tirando de la cuerda, doblaba las extremidades del arco y le había dicho:	El otro nombre de Apolo es Febo.

-¿Qué intentas hacer, desenfrenado niño, con estas armas? Estas armas son propias de mis espaldas; con ellas yo puedo lanzar golpes inevitables contra una bestia salvaje o contra un enemigo, ya que hace poco que he abatido con innumerables saetas a la descomunal **Pitón** que cubría con su repugnante e hinchado vientre tantas **yugadas**. Tú conténtate con encender con tu antorcha unos amores que no conozco y no iguales tus victorias con las mías.

El hijo de Venus le contestó:

-Tu arco lo traspasa todo, Febo, pero el mío te traspasará a ti; cuanto más vayan cediendo ante ti todos los animales, tanto más superará mi gloria a la tuya.

Y **hendiendo** el aire con el batir de sus alas y sin pérdida de tiempo, se posó sobre la cima **umbrosa** del Parnaso; saca dos flechas de su **carcaj** repleto, que tiene diversos fines: una ahuyenta el amor, y otra hace que nazca. La que hace brotar el amor es de oro y está provista de una punta aguda y brillante; la que lo ahuyenta es obtusa y tiene plomo bajo la caña. Con esta hiere el dios a la ninfa, hija del Peneo; con la primera atraviesa los huesos de Apolo hasta la médula. El uno ama enseguida; la otra rehúye incluso el nombre del amante [...].

Historia de Dafne: muchos la pretendían por su belleza, pero ella decidió no casarse

Muchos la pretendían, pero ella, alejando a sus pretendientes, no pudiendo soportar el yugo del hombre y, libre, recorre los bosques sin caminos y no se preocupa del **himeneo**, ni del amor, ni del matrimonio. Su padre le decía a menudo:

-Hija, me debes un yerno.

A menudo también le decía:

Hija, me debes unos nietos.

Ella, temiendo a las antorchas conyugales como si fuera un crimen, cubría su hermoso rostro con un tímido rubor y, con sus brazos cariñosos rodeando el cuello de su padre, le dijo:

-Permíteme, queridísimo padre, gozar por siempre de mi virginidad; lo mismo le había concedido a Diana su padre.

Él consiente; pero le dice:

-Estos encantos que posees, Dafne, son un obstáculo para lo que anhelas y tu hermosura se opone a tu deseo.

Pitón era una inmensa serpiente que fue vencida por Apolo

Yugadas: extensiones de tierra

Hendiendo: cortando

Umbrosa: boscosa

Carcaj: receptáculo para guardar las flechas

Himeneo era el dios del matrimonio

Apolo se enamora: observa a Dafne, la llama, desea cuidarla, quiere convencerla

Febo ama y luego de ver a Dafne desea ardientemente unirse a ella; espera lo que desea y sus **oráculos** le engañan. A la manera como arde la ligera paja, sacada ya la espiga, o como arde un **vallado** por el fuego de una antorcha que un caminante por casualidad la ha acercado demasiado o la ha dejado allí al clarear el día, de ese modo el dios se consume en las llamas, así se le abrasa todo su corazón y alimenta con la espera un amor imposible. Contempla su cabellera en desorden, que flota sobre su cuello y dice:

-¿Qué sería, si se los arreglara?

Ve sus ojos semejantes en su brillo a los astros; ve su boca y no le basta con haberla visto; admira sus dedos, sus manos y sus brazos, aunque no tiene desnuda más de la mitad. Si algo queda oculto, lo cree más hermoso todavía.

Ella huye más rápida que la ligera brisa y no se detiene ante estas palabras del que la llama:

-¡Oh, ninfa, hija de Peneo, detente, te lo suplico!, no te persigo como enemigo; ¡ninfa, párate! El corderillo huye así del lobo, el cervatillo del león, las palomas con sus **trémulas** alas huyen del águila y cada uno de sus enemigos; yo te persigo a causa de mi amor hacia ti. ¡Hay desdichado de mí! Temo que caigas de bruces o que tus piernas, que no merecen herirse, se vean arañadas por las zarzas, y yo sea causa de tu dolor. Escabrosos son los lugares donde te apresuras; corre más despacio, te ruego, retén la huida; yo te perseguiré más despacio. Sin embargo, pregunta a quién has gustado; no soy un habitante de la montaña, no soy un pastor; no soy un hombre inculto que vigila las vacadas y rebaños. Tú no sabes, imprudente, de quién huyes y por eso huyes. A mí me obedecen el país de **Delfos, Claros, Ténedos** y la regia **Patara**; yo tengo por padre a Júpiter, yo soy quien revela el porvenir, el pasado y el presente; por mí los cantos se ajustan al son de las cuerdas. Mi flecha es segura, pero hay una flecha más segura que la mía, la cual ha hecho en mi corazón, antes vacío, esta herida. La medicina es invención mía y por todo el orbe se me llama "el auxiliador" y el poder de las hierbas está sometido a mí. ¡Ay de mí!, que el amor no puede curarse con ninguna hierba y no aprovechan a su dueño las artes que son útiles para todos.

Dafne huye y suplica al padre que transforme su figura que le ha causado problemas

La hija del Peneo, con tímida carrera, huyó de él cuando estaba a punto de decir más cosas y le dejó con sus palabras inacabadas, siempre bella a sus ojos; los vientos desvelaban sus carnes, sus soplos, llegando sobre ella en sentido contrario, agitaba sus vestidos y la ligera brisa echaba hacia atrás sus cabellos levantados; su huida realzaba más su belleza. Pero el joven dios no puede soportar perder ya más tiempo con dulces palabras y, como el mismo amor le incitaba, sigue sus pasos con redoblada rapidez.

Oráculos: lugar donde los griegos consultaban el futuro

Vallado: valla o cerca

Trémulas: temblorosas

Delfos, Claros, Ténedos y **Patara** son sitios en donde se adoraba al dios Apolo

Como cuando un perro de la Galia ve una liebre en la llanura al descubierto, se lanzan, el uno para coger la presa, la otra para salvar la vida; el uno parece estar a punto de atraparla y espera conseguirlo y con el hocico alargado le estrecha los pasos, la otra está en la duda de si ha sido cogida y se escapa de esas mordeduras y deja la boca que la tocaba; de ese modo están el dios y la doncella; aquel se apresura por la esperanza, ésta por el temor. Sin embargo, el que persigue, ayudado por las alas del Amor, es más veloz y no necesita descanso; ya se inclina sobre la espalda de la fugitiva y lanza su aliento sobre la cabellera es parcida sobre la nuca.

Ella, perdidas las fuerzas, palidece y, vencida por la fatiga de tan vertiginosa fuga, contemplando las aguas del Peneo, dijo:

-Auxíliame, padre mío, si los ríos tenéis poder divino; transfórmame y haz que yo pierda la figura por la que he agradado excesivamente.

Apenas terminada la súplica, una pesada torpeza se apodera de sus miembros, sus delicados senos se ciñen con una tierna corteza, sus cabellos se alargan y se transforman en follaje y sus brazos en ramas; los pies, antes tan rápidos, se adhieren al suelo con raíces hondas y su rostro es rematado por la copa; solamente permanece en ella el brillo. Febo también así la ama y apoyada su diestra en el tronco, todavía siente que su corazón palpita bajo la corteza nueva y, estrechando con sus manos las ramas que reemplazan a sus miembros, da besos a la madera; sin embargo, la madera rehúsa sus besos. Y el dios le dijo: "Ya que no puedes ser mi esposa, serás en verdad mi árbol; siempre mi cabellera, mis **cítaras** y mi carcaj se adornarán contigo. [...]"

Ovidio (1999). Dafne se transforma en laurel. En *Las metamorfosis*. México: Porrúa



Cítaras: instrumento musical de cuerdas

Después de la lectura en voz alta, abra la discusión con el grupo sobre el contenido general del texto: *¿De qué trató?, ¿quiénes son los personajes principales?, ¿conocían este texto? ¿alguien había escuchado hablar de Dafne o Apolo?, etc.*

Ahora trabajemos con los estudiantes los siguientes tres esquemas en los que se propone un seguimiento de los acontecimientos del texto. Busque que primero, los estudiantes, intenten resolver el esquema por sí mismos. Recuerde priorizar el trabajo en equipos. Posteriormente, haga una revisión grupal de las respuestas.

Considere que los esquemas que a continuación se presentan están ya resueltos (texto en rojo), por lo tanto, conviene borrar la información antes de presentárselos a los estudiantes. El primer esquema corresponde a la parte inicial del relato.

1. El primer amor de Apolo es resultado de la ira de Cupido

1. ¿Qué está haciendo Cupido al inicio del relato?

- Cupido está jugando con la cuerda del arco de Apolo.

2. ¿Qué le recomienda Apolo a Cupido?

- Qué deje de jugar con su arco y con sus flechas, y que no busque igualar sus victorias a las de Apolo.

3. ¿Cuál es la respuesta de Cupido?

- Que si bien el arco de Apolo traspasa todo, el de Cupido lo traspasará a él.

4. ¿Qué hace Cupido?

- Lanza dos flechas

El segundo esquema es sobre las características de las flechas de Cupido, el hijo de Venus.

2. Las flechas que arroja Cupido

¿De qué material son las flechas que manda Cupido?

Son de: **ORO**

¿Qué provocan?

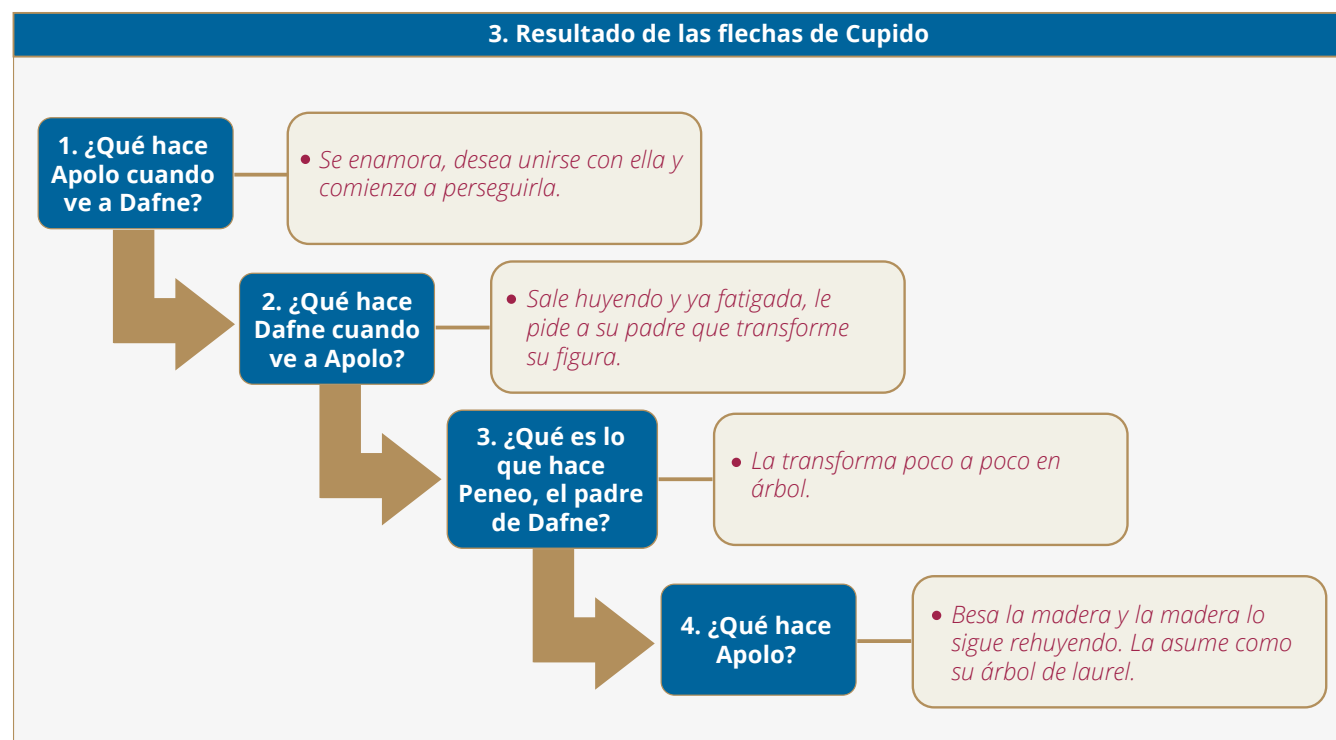
Que nazca el amor

Son de: **PLOMO**

¿Qué provocan?

Que ahuyente el amor

El tercer esquema es sobre los últimos acontecimientos que suceden en el relato.



Una vez finalizado los esquemas, haga preguntas específicas sobre el texto para verificar el nivel de comprensión de sus estudiantes. Recuerde que estas preguntas pueden ir desde lo fácil hasta lo complejo dependiendo de los elementos y el grado de inferencias que deban hacer los estudiantes.

Cualquier relato que tenga secuencias cronológicas o temporales puede irse organizando de la forma en que se trabajó tanto el “Sueño infinito de Pau Yu”, como el de “Dafne se transforma en laurel”. Si usted requiere utilizar esta actividad para otros textos, se sugiere realizar un seguimiento puntual del acontecimiento que fue causa del siguiente y así de forma sucesiva. El propio relato dará pie a identificar cómo se va organizando la forma secuencial a partir de las relaciones causa-consecuencia. Una forma más de diversificar esta estrategia es que sean los propios estudiantes quienes, a partir de un esquema preelaborado por usted, identifiquen los acontecimientos más relevantes de la historia y establezcan las causas y consecuencias de ello. Recuerde que, para el trabajo de las inferencias causales, las preguntas que deben ser respondidas son: *¿por qué?*, *¿cuál es la razón de...?*, *¿qué relación hay entre... y...?*, *¿por qué sucedió X?*, *¿cuál fue la consecuencia de Y?*, entre otras.

Una vez que se utilizó la **lectura específica o focalizada**, se recomienda invitar a los estudiantes a realizar una reflexión sobre un soneto como el siguiente.

La historia de Dafne y Apolo causó impacto en diversas expresiones artísticas como la pintura y la literatura. En el siglo XVI, en España, el poeta llamado Garcilaso de la Vega captó en un soneto el momento preciso de la transformación de Dafne en laurel. Invitemos a leer de forma grupal el soneto y reflexionar acerca de él.

A Dafne ya los brazos le crecían
Garcilaso de la Vega

A Dafne ya los brazos le crecían,
y en **luengos** ramos vueltos se mostraban;
en verdes hojas vi que se tornaban
los cabellos que al oro oscurecían.

De áspera corteza se cubría
los tiernos miembros, que aún balbuciendo estaban;
los blancos pies en tierra se hincaban
y en torcidas raíces se volvían.

Aquel que fue la causa de tal daño,
a fuerza de llorar, crecer hacía
el árbol que con lágrimas regaba.

¡Oh miserable estado, oh mal tamaño!
Que con llorarla crezca cada día
la causa y la razón por que lloraba!

Luengos: largos

Actividades de cierre

Debido a que el propósito de esta sugerencia didáctica fue ordenar una serie de acontecimientos a partir de una serie de inferencias de tipo causal, ahora invitamos a nuestros estudiantes a realizar una reflexión grupal en la que se pueda verificar los aprendizajes obtenidos. Le recomendamos apoyarse en los siguientes cuestionamientos:



- ¿Cuál es la importancia de ordenar los acontecimientos de un cuento?
- ¿Para qué nos sirve identificar las causas y consecuencias de un hecho?
- ¿De qué forma me ayudó la estrategia que se trabajó?
- ¿Para qué me ha servido la estrategia de hacer una lectura global y una focalizada de los textos?
- ¿En qué otras ocasiones puedo utilizar esta estrategia?

Estrategia 6. Identificar la idea principal, proposición o tesis de un artículo de divulgación

Esta estrategia tiene como propósito apoyar a nuestros estudiantes en los procesos de integrar información y realizar inferencias, con la cual se puede determinar la idea principal de un **artículo de divulgación**. Para poder lograr este objetivo se muestra un posible camino, de otros posibles, que conjunta tanto la **lectura global** como la **lectura focalizada**, ambas explicadas

en la introducción a esta unidad de análisis. Como actividad previa debemos sondear entre nuestros estudiantes los conocimientos previos que poseen relacionados con el tema.

Actividades de apertura

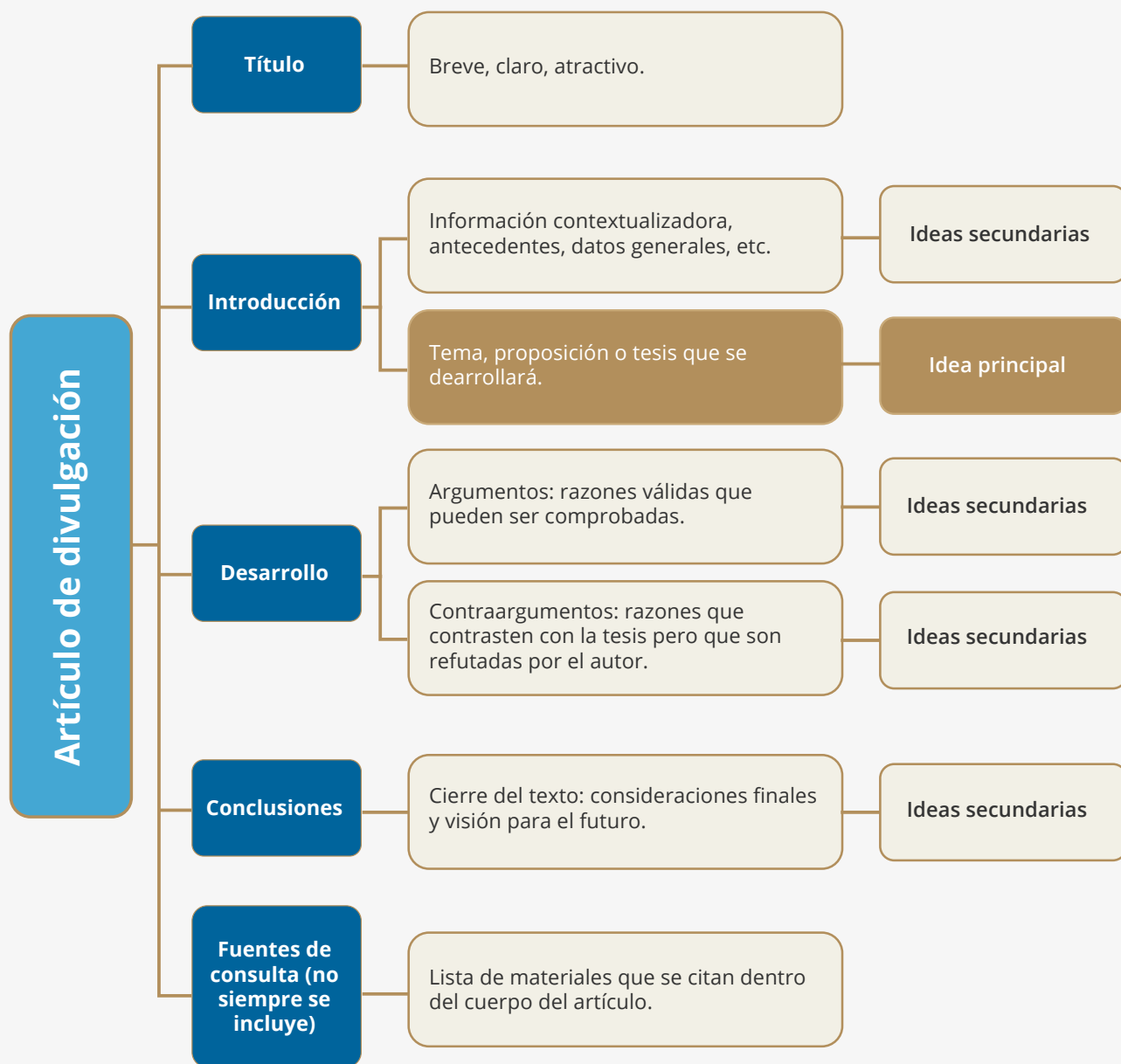
Establezca un diálogo para monitorear el conocimiento que tienen los estudiantes con respecto a los artículos de divulgación, sus características, sus componentes y, sobre todo, acerca de la idea principal (que puede ser llamada tesis, postura, proposición, etc.) que proponen y sus diferencias con las ideas secundarias. Puede partir de las siguientes preguntas:



- ¿Conocen qué es un artículo de divulgación? ¿Saben cuáles son los elementos que lo conforman?
- ¿Sabían que en un artículo de divulgación (así como en otros textos de investigación) el autor propone una idea principal, proposición, tesis, postura, etc. que busca comprobar, defender o simplemente exponer?
- ¿Conocen alguna manera, estrategia o camino para llegar a la idea principal de un texto?
- ¿Qué diferencias hay entre una idea principal y una idea secundaria?
- ¿Qué relación se establece entre la idea principal y las secundarias?

Una vez establecido este diálogo con los estudiantes, escuchado sus respuestas y verificado cuáles son los conocimientos previos que poseen sobre el tema, mencione a los estudiantes que comenzarán por revisar la estructura general de este tipo de artículos. Puede apoyarse en la información del siguiente esquema.

Estrategia para identificar el título de un artículo de divulgación



Ahora analicemos su definición y sus características principales:

¿Qué es un artículo de divulgación?	¿Cuáles son sus características principales?
Es un texto escrito por especialistas sobre un tema, con el fin de difundir conocimiento al público en general (cualquier tipo de lector).	• Las tipologías predominantes son la argumentativa y la descriptiva o expositiva. • Su léxico es claro y objetivo. • Su propósito es que la información (científica, especializada o teórica) llegue a la mayor cantidad de lectores (por lo que no es exhaustivo ni especializado). • Es breve en comparación de un trabajo de investigación. • Abarca diferentes áreas del conocimiento: ciencia, arte, filosofía, tecnología, etc. • Se publican en diferentes medios que están al alcance de un público amplio: libros, revistas, periódicos y sus versiones digitales en internet.

Después de haber explicado de manera detallada la información del cuadro anterior, seleccione un artículo de divulgación en el que, previamente, usted haya identificado una estructura como la mostrada anteriormente. Recuerde que dicha estructura es la que generalmente predomina en este tipo de textos; mencione, sin embargo, que podría haber ligeras variaciones en la misma. Una actividad complementaria que se puede trabajar con los estudiantes es que ellos, a partir de diferentes artículos de divulgación, extraigan la estructura general de los mismos, la comparen y contrasten con la que se presentó en esta estrategia.

Actividades de desarrollo

¿Cómo identificar la idea principal, proposición o tesis en un artículo de divulgación?

Comente con sus estudiantes que van a analizar un artículo de divulgación acerca de la **relación entre el estrés y la alimentación**. Se recomienda que, a partir de la lectura que conjunte una mirada global y focalizada, además del uso de estrategias de lectura que comúnmente usted utiliza en clase (antes, durante y después de la lectura), se analice la organización y estructura del artículo.

Antes de comenzar la lectura, realice con sus estudiantes un diálogo de prelectura. Se recomienda emplear preguntas que ayuden a localizar tanto las partes o elementos del artículo, como la idea principal y las secundarias. A continuación, se propone una tabla de preguntas que ayudan a la identificación y localización de los elementos. Recuerde que el siguiente listado no es exhaustivo y que existen más y diferentes cuestionamientos que se pueden plantear para guiar esta reflexión.

Preguntas de apoyo para localizar los elementos de un artículo	Elemento	Idea principal o secundarias
¿Qué información preliminar contextualiza al tema principal o proposición, postura?	Introducción	Ideas secundarias
¿Cuál es el tema, proposición, postura que se pretende demostrar-argumentar, exponer, etc.?	Tema, proposición, tesis, postura, etc.	Idea principal
¿Por qué o con qué razones se sustenta la idea principal o tesis?	Argumentos	Ideas secundarias
¿Qué información o fuentes se utilizan para sostener los argumentos?	Apoyos	Ideas secundarias
¿Con qué información se cierra el artículo? ¿En qué apartado se muestran las posibles aplicaciones o utilidades de la información para el futuro?	Conclusiones	Ideas secundarias

Hagan una primera lectura grupal del artículo de divulgación. Una vez que se haya hecho esta primera lectura, lean una segunda vez el artículo y conforme avancen vayan marcando con colores los diferentes elementos del artículo de divulgación, como se muestra a continuación:

- a. Introducción: Ideas secundarias (azul)
- b. Tesis: Idea principal (rojo)
- c. Argumentos y apoyos: ideas secundarias (azul)
- d. Conclusión o cierre del discurso: ideas secundarias (azul)

No olviden ir marcando al margen del texto las preguntas que se utilizaron para poder identificar los elementos e ideas. En el artículo se presentan algunas, pero se pueden agregar las que se requieran.

Comedores compulsivos: la relación entre estrés y alimentación

¿Qué información contextualiza el tema?

El alimento ha adquirido múltiples connotaciones simbólicas, asociándolo generalmente a momentos de festejo, agrado, placer, satisfacción y bienestar. Aquellas personas que no tienen control en lo que comen, no hacen una elección de lo que ingieren, ni sienten satisfacción plena, suelen identificarse como "comedores compulsivos"

Si bien se trata de individuos que generalmente canalizan su ansiedad y estrés hacia la comida, también existe la otra cara de la moneda, pues hay personas que cuando están presionadas, ansiosas o deprimidas dejan de comer porque el alimento les provoca repugnancia, lo que puede ocasionar que en pocos días pierdan peso.

"Cualquiera de los dos extremos trae consecuencias negativas para la salud, más aún si la persona padece diabetes mellitus. Por un lado, la sobrealimentación eleva de manera importante la glucosa sanguínea y, por otro, la falta de comida la reduce (condición conocida como hipoglucemia)", señala en entrevista la nutrióloga y psicoterapeuta Luisa Maya Funes.

La especialista agrega que el problema puede derivar por igual en falta de nutrientes o en obesidad, siendo esta última importante factor de riesgo para desarrollar graves afecciones cardiovasculares, molestias en articulaciones, dificultad para respirar y baja autoestima.

Sin embargo, el que el estrés influya en la forma de comer es una conducta aprendida a lo largo de su vida. "El ser humano, desde su nacimiento, se vincula a su madre por medio del alimento. Después, durante la etapa preescolar se comienza a premiar al chico con golosinas si se porta bien, cumple con sus tareas y guarda los juguetes, acciones que ocasionan que se genere en el menor la idea de que cualquier necesidad, apoyo o recompensa tiene que ser cubierta mediante la comida", explica la doctora Maya Funes.

Es así que el alimento ha adquirido múltiples connotaciones simbólicas, asociándolo generalmente a momentos de festejo, agrado, placer, satisfacción y bienestar. En este contexto, muchas personas sienten que no sólo nutren a su organismo, sino que hacen lo mismo con su alma debido a que se les inculcó esa idea desde edad temprana.

Es por ello que cuando enfrentan situaciones que les causan estrés, ansiedad o angustia compensan tal insatisfacción comiendo; en caso contrario, a quien no se le enseñó a darle tanto valor a los alimentos, obviamente no va a recurrir a ellos como satisfactor en momentos de tensión.

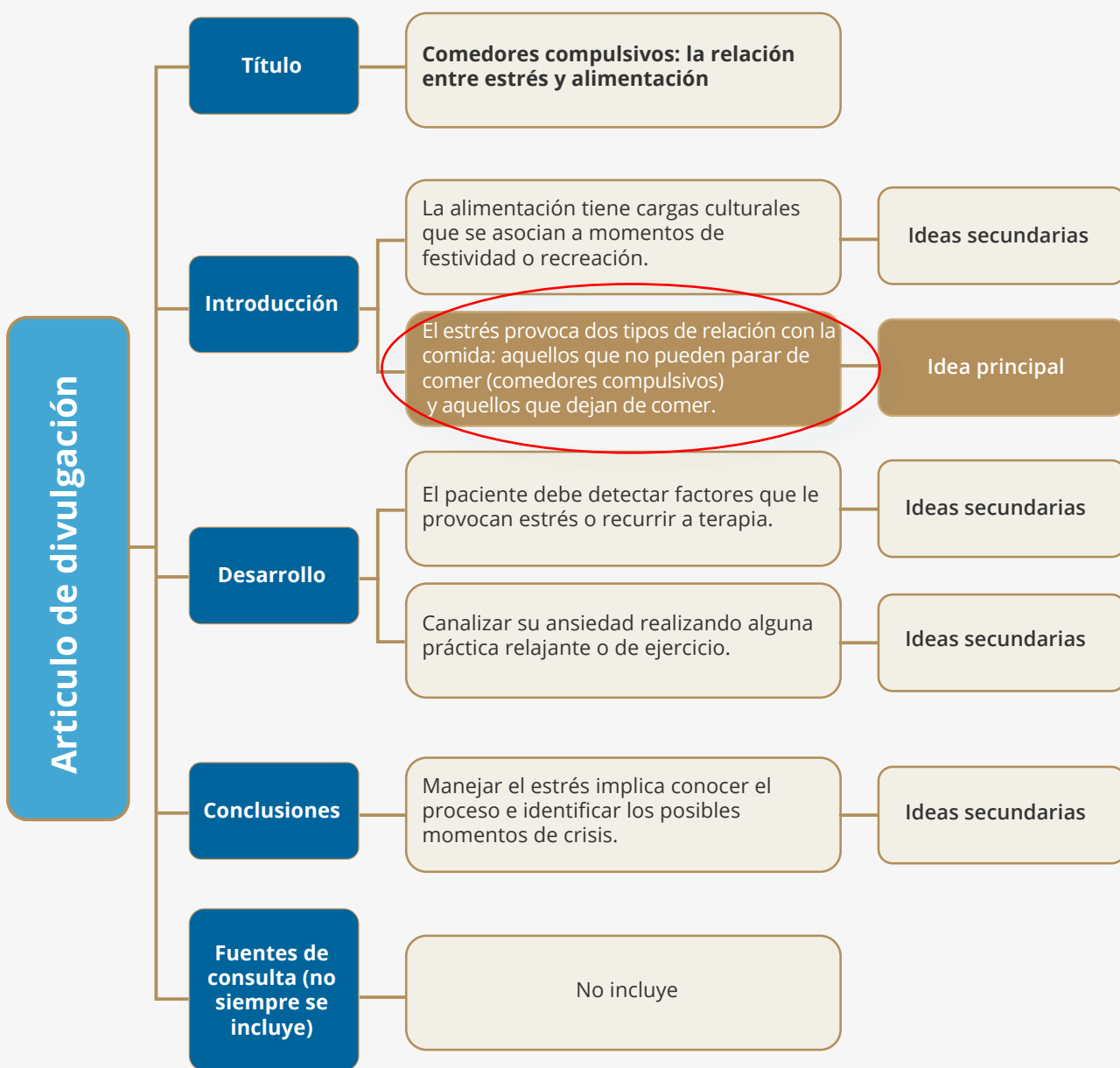
"En estos casos es indispensable que el paciente detecte aquellos factores que le provocan estrés y analice su conducta alimentaria, lo que tiene como finalidad que logre controlar ambos elementos. Si no es posible que lo haga por sí mismo deberá recurrir a terapia psicológica que le proporcione apoyo, encamine a manejar este tipo de conducta, incremente su autoestima y genere conciencia sobre su forma de comer.

¿Cuál es el tema, proposición, postura que se pretende demostrar-argumentar, exponer, etc.?

¿Qué debe hacer el paciente?	<u>de conducta, incrementa su autoestima y genere conciencia sobre su forma de comer.</u> <u>Es por ello que cuando enfrentan situaciones que les causan estrés, ansiedad o angustia compensan tal insatisfacción comiendo; en caso contrario, a quien no se le enseñó a darle tanto valor a los alimentos, obviamente no va a recurrir a ellos como satisfactor en momentos de tensión.</u> <u>"En estos casos es indispensable que el paciente detecte aquellos factores que le provocan estrés y analice su conducta alimentaria, lo que tiene como finalidad que logre controlar ambos elementos. Si no es posible que lo haga por sí mismo deberá recurrir a terapia psicológica que le proporcione apoyo, encamine a manejar este tipo de conducta, incrementa su autoestima y genere conciencia sobre su forma de comer. Posteriormente, será necesario canalizar su ansiedad hacia la práctica de alguna actividad que le resulte placentera y relajante, como hacer ejercicio o asistir a clases de pintura o fotografía", indicó la doctora Maya Funes.</u> <u>Finalmente, los afectados que han logrado manejar el estrés no están exentos de sufrir recaídas, pero es fundamental comprender que ello es parte del proceso de adaptación que, además, les permitirá reconocer con facilidad los momentos de crisis con la finalidad de controlarlos cuanto antes.</u> García, R. (s/f). <i>Comedores compulsivos: la relación entre estrés y alimentación</i>. Universidad de Oriente. Recuperado el 26 de agosto de 2021 de https://veracruz.uo.edu.mx/blog/comedores-compulsivos-la-relacion-entre-estr%C3%B3s-y-alimentaci%C3%B3n	¿Con qué información cierra el artículo?
-------------------------------------	---	---

Posterior a la lectura del artículo, utilice el esquema que se presentó anteriormente para completar su estructura. Este camino o ruta a seguir, permitirá identificar la idea principal, tesis o proposición del artículo. En un óvalo rojo está la idea principal del artículo.

Esquema. Comedores compulsivos: la relación entre estrés y alimentación



Una vez que haya seguido la estrategia o ruta anterior con sus alumnos, reflexionen acerca de la importancia de conocer la idea principal de los textos para comprenderlos cabalmente. Es conveniente que los estudiantes practiquen esta estrategia, por lo que se sugiere presentar otro artículo de divulgación. La lectura puede hacerse por turnos en forma plenaria.

Para reforzar la estrategia presente a sus estudiantes un artículo de divulgación como el siguiente. Se sugiere que usted haya marcado una versión previamente para poderla trabajar en clase. Puede utilizar el mismo criterio:

- a. Introducción: Ideas secundarias (azul)
- b. Tesis: Idea principal (rojo)
- c. Argumentos y apoyos: ideas secundarias (azul)
- d. Conclusión o cierre del discurso: ideas secundarias (azul)

Recuerde que las marcas y preguntas de los costados deben ser eliminadas con anterioridad, justamente para que los estudiantes sean quienes las realicen. El artículo es el siguiente:

Perseidas, los meteoros que surcan el cielo en agosto

¿Qué información contextualiza el tema?

La lluvia de estrellas más famosa del año fue relacionada por la iglesia católica desde la Edad Media con las lágrimas que vertió San Lorenzo durante su martirio en la hoguera, un 10 de agosto del 1258. Este fenómeno celeste no es único. La verdad es que ni son estrellas fugaces ni tampoco es un acontecimiento místico: son lluvias de meteoros.

Cada lluvia de meteoros recibe un nombre que asocia este fenómeno con una zona del cielo llamada radiante, donde parecen converger la dirección de los meteoros que penetran en nuestra atmósfera. En el caso de las Perseidas, el radiante está en la constelación de Perseo, de ahí su nombre, y los meteoros en cuestión proceden del cometa 109P/Swift-Tuttle. Estos objetos normalmente se desintegran en la atmósfera entre los 100 y 80 km de altura con una velocidad que ronda los 200 000 km/h.

Cada año, desde el 17 de julio al 24 de agosto, esta lluvia de meteoros está activa, aunque la probabilidad de ver meteoros se va incrementando diariamente hasta llegar a su punto álgido. Según qué año, varía entre el 11 y 13 de agosto. Según la IMO, en 2021 su máxima intensidad corresponde a la madrugada del 11 al 12 de agosto. A partir de aquí su intensidad va disminuyendo.

Durante todo el año, se pueden observar distintas lluvias de meteoros desde cualquier punto de nuestro planeta. Este fenómeno tiene su origen mayoritariamente en las partículas que desprende un cometa al acercarse al Sol. Estos **restos permanecen en el espacio** tras la trayectoria del cometa, de forma que cuando nuestro planeta, en su movimiento alrededor del Sol, se cruza con ellos, estos **restos cometarios impactan con la atmósfera a tal velocidad** que literalmente arden y **podemos observarlos como estrellas, espontáneas y fugaces**. A lo largo del año se pueden contabilizar varios cientos de lluvias de meteoros, aunque se consideran bien establecidas alrededor de un centenar.

¿Cuál es el tema, proposición, postura que se pretende demostrar-argumentar, exponer, etc.?

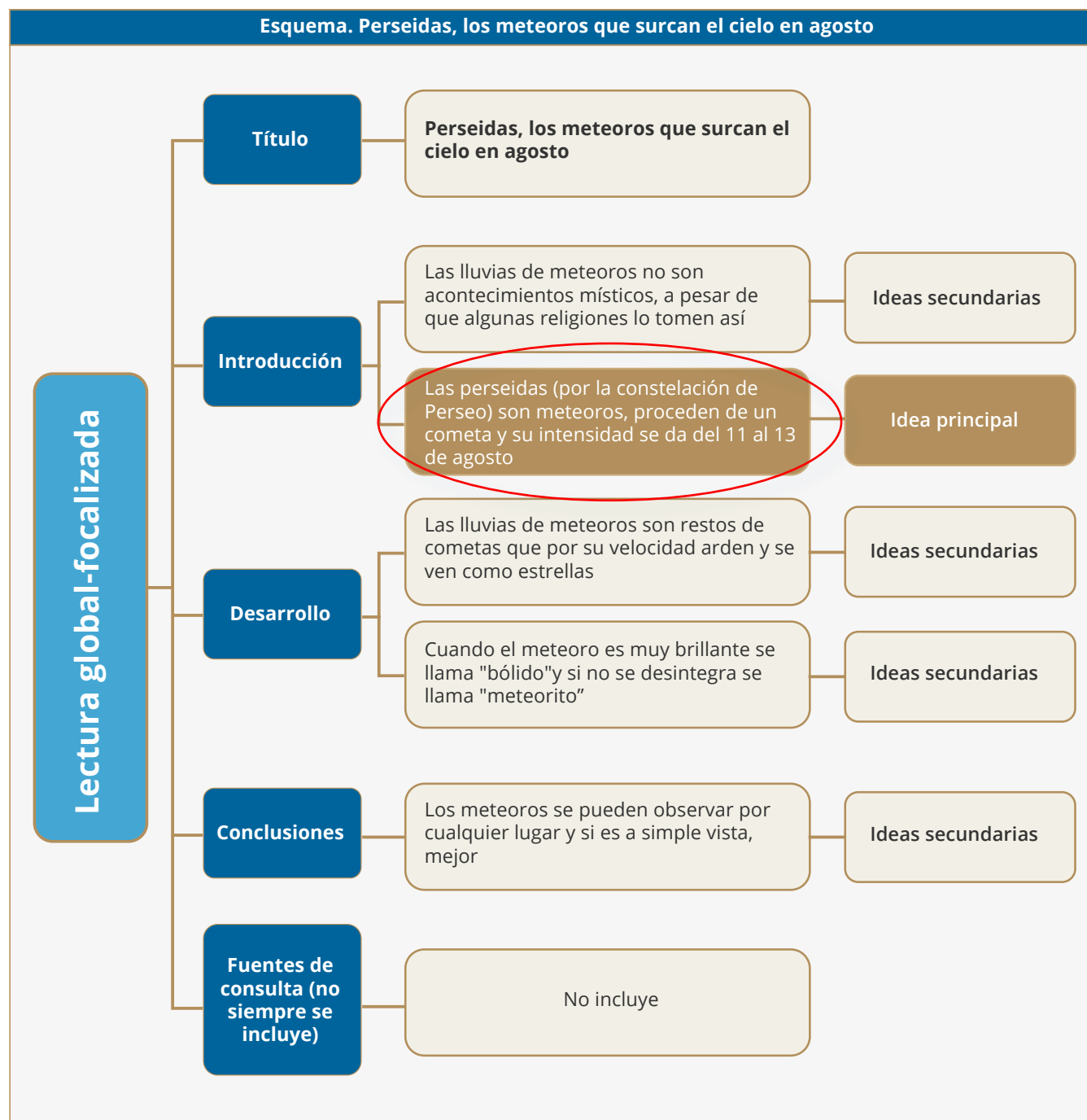
¿Qué son las lluvias de meteoros?

	La variedad cometaria deja restos desiguales, lo que provoca que los meteoros que impactan en la atmósfera sean también diferentes tanto en intensidad, como en velocidad de impacto, color e incluso tamaño. Cuando un meteorito es muy brillante y supera incluso el brillo del planeta Venus, se le denomina bólido. Algunas veces estos objetos disponen de suficiente masa como para sobrevivir al proceso de abrasión que les produce la atmósfera y caen al suelo en forma de meteoritos. Para observar esta lluvia de meteoros o cualquier otra, es recomendable buscar un lugar alejado de las ciudades, con escasa o nula contaminación lumínica. Los días de máxima actividad, la Luna estará de camino a cuarto creciente y se pondrá pronto en el horizonte, por lo que su brillo no perjudicará la observación. Se recomienda adoptar una posición tumbada o semitumbada, ya que, aunque la radiante está en Perseo, se pueden observar meteoros por cualquier lugar de la esfera celeste. Como último apunte, hay que decir que no es necesario llevar prismáticos ni telescopios. Las lluvias de meteoros se observan mejor a simple vista.	¿Qué es un meteorito? ¿Con qué información cierra el artículo?
--	--	--

(Texto adaptado)

Espartero, F. (10 de agosto de 2021). Perseidas, los meteoros que surcan el cielo en agosto. *Muy interesante*.
<https://www.muyinteresante.es/ciencia/articulo/perseidas-los-meteoros-que-surcan-el-cielo-en-agosto-291628590706>

Ahora completen, de forma grupal, el esquema:



Actividades de cierre

Para poder dar por concluida esta orientación, es recomendable reflexionar con los alumnos acerca de la importancia y utilidad de identificar la idea principal de un texto, no sólo en un artículo de divulgación, sino en cualquier otro tipo de texto, ya sea, argumentativo, expositivo, descriptivo, etc. Lograr identificar la idea central de un texto implica su cabal comprensión.

Invite a sus estudiantes a dialogar sobre la temática de esta estrategia. A continuación, se presentan algunas preguntas que podrían servir de guía para dicha reflexión.



- ¿Cuál es la función de un artículo de divulgación?
- ¿Cuál es la importancia de comprender a profundidad este tipo de textos?
- ¿Cuál es la importancia de identificar las ideas principales y diferenciarlas de las secundarias?
- ¿Qué les pareció la estrategia propuesta para hallar la idea central de un texto? ¿Se podría utilizar para otro tipo de textos, por ejemplo, una noticia, un artículo de opinión, un cuento, un poema?
- ¿Quién propone otro camino para hallar la idea central de un texto?



Apuntes finales

Estimadas maestras y maestros, hemos llegado al final de esta serie de estrategias de enseñanza que esperamos les hayan resultado de interés para enriquecer su práctica docente. La intención fue compartir con ustedes distintas posibilidades de uso didáctico que se pueden derivar de los resultados obtenidos en las evaluaciones diagnósticas del aprendizaje. Desde una perspectiva formativa, las evaluaciones sólo tendrán sentido en la medida en que detonen cambios orientados a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas y en los centros escolares. Para ello, es indispensable comprender la estructura de los instrumentos de evaluación; analizar los aspectos que fueron evaluados; identificar, a partir de los resultados obtenidos, las fortalezas de los alumnos, así como incorporar estrategias diversas de enseñanza que permitan atender las áreas que lo requieran para favorecer los procesos de comprensión de textos.

Las estrategias incluidas en este documento mostraron diferentes posibilidades para atender tres aspectos clave de la comprensión lectora: *localizar y extraer información, analizar la estructura de los textos, e integrar información y generar inferencias*. Es importante enfatizar que no son los únicos procesos involucrados en los actos de lectura, pero con algunas de estas estrategias se podría trabajar en el aula aspectos relacionados, por ejemplo, con la valoración crítica de los textos, entre otras posibilidades. En este sentido, estas estrategias abren un abanico de opciones a partir de las cuales, ustedes, maestras y maestros, puedan diseñar e implementar nuevas y variadas estrategias en su trabajo con los estudiantes.

Invertir en la mejora de los procesos de comprensión de lectura es una de las apuestas más redituables y poderosas en la formación académica y personal de los estudiantes. Cuando se adentran e involucran en los textos, cuando comprenden sus implicaciones y generan una representación propia del contenido, los estudiantes amplían exponencialmente sus posibilidades de lograr un mejor desempeño en otras áreas de conocimiento y de recrearse con sus mundos posibles, pero sobre todo de entender, convivir, asentir o disentir con diferentes perspectivas de una misma realidad.

Esperamos, finalmente, que las estrategias incluidas en esta orientación didáctica nos recuerden que toda evaluación, en este caso las evaluaciones diagnósticas, sólo tendrán sentido, como se mencionó, si las acciones que se derivan de ellas se centran en la mejora profunda y constante de la educación de este país.

Lectura 3° de secundaria. Orientaciones didácticas

Primera edición, 2021

ISBN: en trámite

COORDINACIÓN GENERAL

Francisco Miranda López, Andrés Sánchez Moguel y Oswaldo Palma Coca

COORDINACIÓN ACADÉMICA

Cecilia Kissy Guzmán Tinajero y Mariana Zúñiga García

AUTOR

Salvador Saulés Estrada

REVISIÓN TÉCNICA

Perla Azucena Chan Duarte y Cecilia Kissy Guzmán Tinajero

DISEÑO GRÁFICO, EDICIÓN, ILUSTRACIÓN Y COORDINACIÓN EDITORIAL

Jaime Díaz Pliego, Carlos Edgar Mendoza Sánchez, Josué Arturo Sánchez González y Marisela García Pacheco

D. R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez, C. P. 03900, México, Ciudad de México.

Esta publicación estuvo a cargo del Área de Evaluación Diagnóstica de Mejoredu. El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales.

Cómo citar este documento:

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *Lectura 3° de secundaria. Orientaciones didácticas*. Ciudad de México: autor.

DIRECTORIO

JUNTA DIRECTIVA

Etelvina Sandoval Flores
Presidenta

María del Coral González Rendón
Comisionada

Silvia Valle Tépatl
Comisionada

Florentino Castro López
Comisionado

Oscar Daniel del Río Serrano
Comisionado

Armando de Luna Ávila
Secretaría Ejecutiva

Salim Arturo Orci Magaña
Órgano Interno de Control

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López
Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores
Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza
Vinculación e Integralidad del aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
Administración



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN