

01963

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

5



FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

EL DESARROLLO DE MACROESTRUCTURAS
EN NIÑOS DE PRIMARIA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

P R E S E N T A :

ANA MARÍA DOLORES PAULINA
MÁRQUEZ ROSANO

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. SYLVIA ROJAS RAMIREZ

COMITÉ DE TESIS:
DR. JAVIER AGUILAR V.
MTRO. ROBERTO BAROCIO Q.
DRA. ILEANA SEDA M.
DR. CARLOS SANTOYO V.



MÉXICO, D. F.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2002



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Después de este largo y sinuoso camino, quisiera agradecer a todos aquellos que me brindaron su tiempo, experiencia y apoyo. Muchas gracias a todos por todo.

... a la Dirección General de Bibliotecas de la
... a difundir en formato electrónico e impreso el
... contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Rosario Rodríguez

FECHA: 2 de Septiembre del 2002

SIGNA: 

ÍNDICE

RESUMEN.....	3
INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO I. ANTECEDENTES CONCEPTUALES.....	8
1.1 Alfabetización funcional.....	8
1.2 Aprendizaje y autorregulación.....	10
1.3 Interacción experto-novato.....	13
1.4 Comprensión del discurso.....	15
1.5 Modelo de Procesamiento Estratégico.....	16
CAPÍTULO II. INVESTIGACIONES SOBRE LA COMPRENSIÓN Y LA ELABORACIÓN DE TEXTOS.....	28
2.1 Objetivos.....	48
CAPÍTULO III. MÉTODO.....	49
3.1 Sujetos.....	49
3.2 Escenario.....	49
3.3 Instrumentos y materiales.....	49
3.4 Procedimiento.....	55
3.4.1 Pruebas.....	55
3.4.2 Análisis textual.....	55
3.4.3 Nivel de concordancia en el análisis textual.....	57
3.4.4 Datos, variables y análisis estadístico.....	57
3.5 Ejemplo de análisis textual.....	59
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	62
4.1 Análisis del contenido.....	62
4.1.1 Macroestructuras.....	63
4.1.2 Nivel de Expresión.....	65
4.1.3 Superestructura.....	69
4.2 Análisis de la forma.....	72
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN.....	75
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES.....	80
BIBLIOGRAFÍA.....	87
ANEXOS.....	93

RESUMEN

El objetivo del estudio es hacer una descripción de las estrategias que aplican niños de primaria cuando se enfrentan a una de las tareas más frecuentes en el ámbito escolar: leer y resumir un texto. En particular, aquellas estrategias que usan para sintetizar y organizar la información de textos narrativos y expositivos.

La investigación se lleva a cabo en dos escuelas primarias oficiales del D. F. con niveles socioeconómicos medio y bajo. En ella participan un total de 177 niños, 105 de tercero y 72 de quinto grado.

Se utilizan dos pruebas, una a partir de la lectura de un texto narrativo y la otra sobre uno expositivo. En cada prueba la tarea consiste en elaborar un *resumen* después de leer cada texto. Las pruebas se aplican nuevamente después de seis meses para conocer si estos procesos cambian con el tiempo.

El procedimiento para el análisis de los textos valora la calidad de las macroestructuras a partir de dos aspectos: el *nivel de expresión* (estrategias de síntesis) y la *superestructura* (cantidad, organización y coherencia del texto).

El análisis de los resúmenes que elaboran los niños hace evidente la dificultad que tienen para producir resúmenes completos, organizados y coherentes. Esta dificultad se acentúa cuando los textos que leen son expositivos.

En cuanto a las estrategias que emplean los alumnos para resumir los textos, los resultados muestran que a pesar de las diferencias de edad y escolaridad, ambos grados utilizan las mismas estrategias de síntesis. La mayoría de los niños se ubica en el nivel pre-estratégico pues utiliza la *copia* como recurso principal. Si se compara su desempeño después de seis meses de trabajo, se encuentra que hay una tendencia a dejar el nivel pre-estratégico para aplicar fundamentalmente la estrategia de supresión y, en muy pocos casos, las estrategias de generalización y construcción. También se advierte que tienen dificultades para elegir las ideas principales y para recurrir a las características estructurales del texto como una guía para seleccionar y ordenar la información. Esto se aprecia muy claramente en el texto narrativo en el cual pueden seleccionar información relevante del principio, pero no lo hacen con la del final y, menos aún, con aquella que se refiere al desarrollo de la trama. Se encuentra además que los niños frecuentemente mezclan el orden de las ideas, sobre todo en los textos expositivos. También hay evidencia de que los niños de quinto grado seleccionan y organizan mejor las ideas tienen que los niños de tercero y que ambos grupos se desempeñan mejor con textos narrativos que con expositivos.

Podemos concluir que el conocimiento de lo que pueden y no pueden hacer los niños de primaria permite tener un punto de partida para la elaboración de propuestas que busquen desarrollar y consolidar estrategias como las mencionadas en el estudio que permitan a los niños un desempeño más competente e independiente en el uso de la lengua escrita.

INTRODUCCIÓN

En la época actual la alfabetización juega un papel cada día más importante. Tanto es así, que se le considera un indicador del bienestar social de un país. En la actualidad, menos de la mitad de los niños que ingresan al primer grado completan la educación elemental. América Latina tiene uno de los más altos grados de repetición en el mundo. Según reportes del CEPAL-UNESCO se calcula que el 50% de los niños repiten el primer grado, y que cada año el 30% de la población escolar de primaria no es aprobada. La razón fundamental del fracaso escolar al inicio de la escuela primaria es la dificultad para enfrentar los materiales escritos (Ferreiro, 1994).

En este contexto, las instituciones educativas deben hacer frente –entre otras cosas– a la tarea de alfabetizar y de preparar a las nuevas generaciones para encarar un mundo lleno de cambios y avances tecnológicos. Además, como parte de esos cambios, hay una gran cantidad de información que circula a través de diferentes medios, así que la habilidad para procesarla resulta fundamental para el desarrollo de cualquier individuo.

En el caso de nuestro país, la Educación Básica en el nivel de Primaria tiene como propósito central en el área de Español, desarrollar las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita. También se propone que los niños desarrollen estrategias para la comprensión, análisis y elaboración de textos, así como la capacidad de buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela (SEP, 1993).

Como podemos apreciar, este objetivo es esencial, no sólo para el desarrollo escolar de los alumnos, sino en general, para su desempeño en distintos ámbitos de la vida diaria. Ser capaces de buscar información, de presentar un examen, de escribirle a los amigos y familiares, de leer un periódico o revista, de disfrutar de la lectura de un libro, de entender un instructivo; y más adelante, de llenar un formato de banco, hacer una solicitud de empleo, o elaborar un proyecto o reporte de trabajo, son acciones que forman parte de nuestro quehacer como personas alfabetizadas. Pareciera entonces, que es suficiente con aprender a leer y escribir para salir airoso en estas situaciones. Sin embargo, la realidad es otra, el saber leer y escribir no asegura que podamos realizar estas actividades. Incluso se utiliza el término “analfabeta funcional” para describir esta clase de limitación. ¿Qué sucede entonces? ¿Acaso nuestras ideas sobre los procesos de leer y escribir no nos ofrecen una visión completa de estos fenómenos? ¿Existen aspectos que no hemos considerado? ¿Es posible encontrar una manera diferente de explicar estos procesos?

Estas y muchas preguntas vienen a la mente cuando observamos que niños que están terminando la primaria, tienen dificultades para llevar a cabo tareas escolares que involucran la lectura y la escritura, tales como leer en voz alta, hacer un resumen, contestar un cuestionario, subrayar las ideas más

importantes en un texto, investigar algún tema, exponer en clase, etc. Las limitaciones con que se realizan estas actividades nos hablan de la medida en que los objetivos propuestos para este nivel se están cumpliendo. Cabe entonces hacer la siguiente pregunta: ¿a qué se debe que estos objetivos no se logren completamente?

Responder a todas y cada uno de las preguntas aquí planteadas sería muy difícil, pero intentaré al menos, contestar algunas de ellas. En particular, me interesa reflexionar sobre la manera en que se concibe el proceso mismo de la comprensión y como este proceso se ve reflejado en la escritura de textos. Para ello, partiré de la comprensión del discurso en general, y de los textos escritos en lo particular, para explicar lo que sucede cuando niños de primaria se enfrentan a diferentes textos y tienen que resumirlos. Una tarea por demás frecuente en el ámbito escolar y que sin embargo, resulta difícil para los alumnos, no sólo de primaria, sino de diversos niveles de la educación escolar.

Desde mi punto de vista, para entender los procesos de lectura y escritura es necesario revisar los ejes a partir de los cuales se han estudiado estos procesos. Inicialmente, el eje sobre el cual gira el proceso de lectura y escritura, es el *maestro* y la pregunta que surge es la siguiente: ¿qué debe hacer el maestro para enseñar a leer y escribir?

La respuesta a esta pregunta origina la búsqueda incesante del “mejor método” para enseñar. Así surgen infinidad de aproximaciones, cada una con concepciones explícitas o implícitas sobre lo que es aprender, sobre el significado de leer y escribir, y generalmente con la idea de que ambos procesos se enseñan separados uno del otro.

Posteriormente, a partir de aportaciones como las de Ferreiro y Teberosky (1979), Goodman (1982), Tolchinsky y Levin (1982), Garton y Pratt (1989), la perspectiva cambia del proceso de “enseñar” al proceso de “aprender”, y el eje de interés gira del maestro al alumno. Con esto, el énfasis sobre la lectura y la escritura se centra en los procesos de adquisición, al mismo tiempo que en la obtención y construcción de significados, antes que en la mecánica de leer o escribir.

Así, se pone atención en aspectos a los cuales no se les había dado tanta importancia tales como: la participación activa de los alumnos en el proceso de aprendizaje, la vinculación entre los procesos de lectura y escritura, los procesos de desarrollo como fuente de información para crear y probar diferentes métodos de enseñanza, así como a los procesos de significación, y por tanto, a los procesos de comprensión.

En ese contexto, el avance en la explicación de los procesos de adquisición planteó un nuevo reto: dar cuenta de los procesos de comprensión, sobre todo cuando el lector se enfrenta a textos que son más que palabras u oraciones breves.

Para explicar los procesos que subyacen a la comprensión de textos, surgen diversos modelos conceptuales que buscan representar de la mejor manera, lo que posiblemente suceda en la mente humana. Sin embargo, es tal la complejidad del fenómeno, que la mayoría de las propuestas se orientan hacia uno o varios de los elementos involucrados en dicho proceso y difícilmente a todos ellos a la vez. Así es como encontramos modelos que ponen atención en los aspectos perceptuales, léxicos, sintácticos, semánticos o pragmáticos. A pesar de que cada uno de estos elementos es importante para la comprensión, mi interés se enfoca en los aspectos semánticos del proceso, es decir, en aquellos aspectos que intervienen en la construcción de significados.

Por esta razón, he tomado el modelo propuesto por Kintsch y van Dijk sobre el *procesamiento estratégico del discurso* (1978, 1983; van Dijk, 1978, 1993), para dar cuenta de la manera en los oyentes o lectores procesan la información, no sólo de unidades menores como las palabras o frases, sino de los textos como una totalidad. En este sentido, la unidad discursiva que sirve para analizar este proceso de construcción de significados es el texto.

Los autores de este modelo consideran que el procesamiento del discurso —ya sea oral o escrito— es un procesamiento *estratégico* a través del cual buscamos interpretar la información que escuchamos o leemos. Esta interpretación recibe el nombre de *macroestructura* del discurso (van Dijk, 1978).

Para van Dijk y Kintsch (1983), la construcción de una macroestructura (ME) implica que el oyente/lector ha realizado una serie de operaciones o *macroestrategias* para procesar la información contenida en el discurso/texto. Durante este proceso, puede seleccionar la información que considera esencial, eliminar aquella que es irrelevante o secundaria, o bien sustituirla por otra con mayor grado de abstracción. En combinación con estas estrategias, el oyente o lector pone en juego sus conocimientos del contexto, así como del contenido y tipo de discurso que recibe para hacer una interpretación del mismo, esto es, para construir una macroestructura.

Ahora bien, si se acepta que los textos son discurso oral o escrito, entonces es posible partir de este modelo para intentar explicar la forma en que los niños de primaria construyen macroestructuras cuando realizan una de las tareas típicas del ámbito escolar: leer y resumir un texto.

Veremos que a pesar de lo común de esta tarea, la posibilidad de realizarla con éxito no está al alcance de todos. Requiere que el lector sea capaz de construir un significado del texto que lee (macroestructura), para luego expresarlo de manera coherente a través de otro texto. En esta, como en muchas otras actividades, los procesos de comprensión y producción de textos interactúan y resulta difícil separarlos. Sin embargo, a pesar de estas dificultades, en este trabajo se parte del análisis de los textos elaborados por los niños, para describir los procesos de comprensión, particularmente, los procesos de construcción de macroestructuras. Asimismo, es importante mencionar que si bien la mayoría de los estudios han utilizado medidas de recuerdo para valorar la comprensión de un texto, en este caso se consideró prioritario observar la manera en que los niños

seleccionan y organizan las ideas para la construcción de macroestructuras, por lo que los niños tuvieron la posibilidad de consultar el texto al elaborar sus resúmenes.

Por otra parte, el estudio de los procesos de comprensión desde la perspectiva del "procesamiento estratégico" no es novedosa. Así lo muestran los trabajos de Aguilar (1988), Duro (1992), Tancredi (1992), Martín Cordero y cols. (1991), Peón (1992), García Madruga y cols. (1996), Ricconi y Tulliani (1997) y Rojas-Drummond y cols. (1992, 1994, 1998, 1999). Sin embargo, son pocas las investigaciones que bajo esta línea, dan cuenta de la realidad escolar de nuestro país, y cualquier intento por mejorar los recursos y habilidades de los alumnos para comprender y elaborar textos, requiere de un conocimiento lo más amplio posible acerca de lo que sucede con ellos, tanto de sus posibilidades como de sus limitaciones. En este sentido, los resultados que se presentan enriquecen el conocimiento que actualmente se tiene sobre la situación escolar en este campo.

Este trabajo está organizado de la manera siguiente. En los capítulos I y II aparecen los *antecedentes conceptuales* y *experimentales* que sirven de marco a esta investigación, en ellos se incluye una reflexión sobre el aprendizaje y dominio de estos procesos, así como la descripción del modelo de Kintsch y van Dijk. En el segundo, se citan algunas de las investigaciones que abordan el proceso de la comprensión de textos cuyos resultados apoyan empíricamente el enfoque seguido en este estudio. El capítulo finaliza con la explicitación de sus objetivos.

En el capítulo III, se describe el *método* utilizado en la investigación, y se especifican los procedimientos que se emplean en la calificación y análisis de los textos, así como en su procesamiento estadístico.

Posteriormente, en el capítulo IV se hace una descripción de los *resultados* del estudio y a partir de ellos, en el capítulo V, se propone una *discusión* sobre lo que pueden significar, y el tipo de información que ofrecen sobre los procesos de comprensión. Después de este análisis, en el capítulo VI, se presentan las *conclusiones* con las ideas centrales que se derivaron del estudio, así como las posibles aplicaciones de esta información en el ámbito escolar. En diferentes anexos el lector encontrará algunas ilustraciones de aspectos que se abordan en varios de los capítulos.

Se espera que el estudio que se reporta motive a los lectores a continuar con la discusión y la búsqueda de alternativas que mejoren nuestro entendimiento de los procesos de comprensión. Asimismo, que los datos presentados ayuden al conocimiento de nuestra realidad escolar y a la formulación de propuestas que promuevan dichos procesos con mayores posibilidades de éxito, mejorando con ello la calidad de la educación en México.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES CONCEPTUALES

La complejidad de los procesos de comprensión y elaboración de textos, continuamente plantea la necesidad de estudiarlos desde perspectivas cada vez más amplias e interdisciplinarias. Los avances en la psicolingüística, la pragmática y la teoría cognoscitiva, ponen de manifiesto la importancia que tienen en estos procesos, factores como el contexto, la interacción comunicativa y sus propósitos, el rol de los participantes, el tipo de discurso que se utiliza o recibe, las estrategias que se emplean para su procesamiento y elaboración, etc. Asimismo, se busca dar cuenta de cuáles son los mecanismos que subyacen a su aprendizaje y dominio.

Estos factores y muchos otros intervienen en los procesos de lectura y escritura, sin embargo, es difícil encontrar una explicación que los integre a todos de manera coherente. Por esta razón, cada uno de nosotros enfrenta la tarea de organizar de algún modo estos aspectos, y configurar un marco que permita entender los procesos de lectura y escritura, sobre todo, cuando se pretende promoverlos. Resulta conveniente entonces hacer una revisión de aquellos procesos que considero fundamentales para construir este marco, y presentarlos al lector como el contexto general en el cual se circunscribe esta investigación. Para ello, este capítulo se divide en 5 apartados, cada uno de los cuales desarrolla uno de los siguientes aspectos: 1) el concepto de alfabetización funcional, 2) el aprendizaje y la autorregulación de estos procesos, 3) la interacción experto-novato, 4) la comprensión del discurso y, 5) el modelo de Kintsch y van Dijk.

1.1 Alfabetización funcional

Los procesos de lectura y escritura pueden comprenderse mejor si los ubicamos en un contexto más general: el de la alfabetización. La alfabetización se ha vuelto gradualmente importante en todo el mundo, y aunque hay una gran variedad en la forma y grado con que se ha desarrollado en cada país, no cabe duda que se ha incrementado la conciencia sobre su impacto, así como sobre las consecuencias del analfabetismo.

Si bien el término "analfabeta" es usualmente reservado para aquellos que presentan deficiencias en el conocimiento del lenguaje escrito (Verhoeven, 1994), en la actualidad, el ser alfabetizado es cada vez más complicado, pues los cambios sociales y tecnológicos incrementan las demandas en los niveles de alfabetización. Aún en el caso de la educación primaria, mucha gente no logra desarrollar las habilidades suficientes para enfrentar las tareas cotidianas que requieren el uso del lenguaje, ya sea oral o escrito.

En este sentido, se hace necesario contar con un concepto de alfabetización en el que los contextos y funciones sociales sean tomados en cuenta (Street, 1994), sobre todo, cuando existen investigaciones que demuestran que la alfabetización está en estrecha relación con las demandas que cada cultura hace del lenguaje escrito. Autores como Scribner y Cole (1988), Verhoeven (1994), y Street (1994), han realizado estudios transculturales en los que ponen de manifiesto las diferencias en las prácticas sociales de actividades vinculadas con la lectura y la escritura, así como las distintas maneras en que son valoradas y promovidas. Así, el significado y contenido de la alfabetización están determinados por los usos y valores que la sociedad le otorga a su funcionalidad. Como señala Cook-Gumperz:

Se supone que la lectoescritura nos debe proporcionar no sólo una aptitud técnica, sino una serie de prescripciones sobre el uso del saber. La lectoescritura no es sólo la simple aptitud para leer y escribir, sino que, mediante la posesión y puesta en práctica de estas aptitudes, ejercitamos talentos socialmente aprobados y aprobables; dicho de otro modo, la lectoescritura es un fenómeno construido socialmente (1986/ 1988:15).

En este contexto, la atención sobre la alfabetización se ha movido desde lo relacionado con los aspectos estructurales de la lectura y la escritura, hacia la aceptación de definiciones más amplias que toman en cuenta los contextos sociales (Stubbs, 1980; Guthrie y Kirsch, 1983; citados en Verhoeven, 1994). Asimismo, la naturaleza y papel de la alfabetización ha ido cambiando -entre otras cosas- por el impacto de la tecnología y la penetración en la vida social, de materiales escritos, haciendo necesaria una redefinición también del concepto de *alfabetización básica* (Levine, 1986, 1990, citado en Verhoeven, 1994).

Ahora bien, si aceptamos que el contexto social es un elemento importante en la alfabetización, requerimos explicar este proceso. Para Street (1994) por ejemplo, la alfabetización es entendida desde una perspectiva ideológica, en la cual, la cultura y las estructuras de poder en la sociedad son las que determinan las características de lo que llama "prácticas alfabetizadoras". Este autor considera que más que partir de un concepto general de alfabetización y de usar la dicotomía "alfabetizado" vs "analfabeta", es necesario estudiar en su lugar, cuáles son las prácticas alfabetizadoras que se realizan en distintos contextos culturales, con el fin de explicar el significado que cada cultura da a este concepto.

Para Graff (1994) sin embargo, una conceptualización más adecuada de alfabetización debe considerar tres cosas. Primero, debe hacerse explícita de tal forma que pueda usarse comparativamente a través del tiempo y del espacio. Señala que los niveles básicos o primarios de lectura y escritura constituyen los únicos indicadores o signos flexibles y razonables que introducen un criterio esencial de comparabilidad.

El segundo componente es que la alfabetización tiene que ver con la capacidad de las personas para usar un conjunto de técnicas para la decodificación y reproducción de materiales escritos. Puntualiza que la

alfabetización es una habilidad aprendida cuya importancia radica en ofrecer a los seres humanos la posibilidad de explotar esta capacidad.

Finalmente, añade un tercer aspecto: el contexto histórico-cultural. Para Graff, la alfabetización es algo más que las habilidades, es el uso de ellas en materiales concretos y en un contexto histórico y cultural específico. Eso significa tratar de reconstruir en un momento histórico determinado, el cómo, cuándo, dónde, por qué y a quiénes les fue transmitida la alfabetización, los significados que le fueron asignados, los usos que se le dieron, las demandas sobre las habilidades de alfabetización y el grado en que fueron introducidas, el tipo de restricciones sociales en la distribución y difusión de la alfabetización. Además de las diferencias reales que se desprenden de la condición social de la alfabetización entre la población.

Los puntos de vista expuestos aquí, ponen de manifiesto la necesidad de tomar en cuenta el contexto social y cultural bajo el cual se aprenden y desarrollan los procesos de lectura y escritura cuando se habla de alfabetización. Por otra parte, aunque se ha hecho referencia únicamente al lenguaje escrito, Garton y Pratt (1989) hacen notar que el dominio del lenguaje hablado debe considerarse parte del proceso de alfabetización.

1. 2 Aprendizaje y autorregulación

En el apartado anterior se presentó una reflexión sobre el significado del concepto de alfabetización y su estrecha relación con el contexto histórico-cultural a partir del cual se establecen las demandas y se valoran las habilidades vinculadas con el dominio del lenguaje oral y escrito. En esta sección se abordará la pregunta: ¿cómo nos convertimos en alfabetizados?

Para dar cuenta de este proceso es necesario establecer un vínculo entre el concepto de alfabetización y los conceptos de aprendizaje y autorregulación. El contexto histórico y cultural de una sociedad determina el tipo de prácticas que requiere o demanda y en ese sentido le da un significado propio al concepto de alfabetización. Bajo este significado, las instituciones responsables de alfabetizar (la escuela, los padres, los medios, etc.) se encargan de preparar las condiciones para que los individuos desarrollen las habilidades requeridas y ejecuten todas aquellas tareas que como "alfabetizados" deben realizar. Estas habilidades son aprendidas en la interacción con otros (construcción social) que las dominan (expertos) hasta que, finalmente, el aprendiz (novato) logra su dominio o autorregulación.

El concepto de autorregulación hace referencia a la manera en que un individuo logra manejar y controlar sus procesos psicológicos y sus actividades para resolver problemas y/o conseguir sus metas (Brown, 1987; Rojas-Drummond *et al.*, 1992).

Para lograr la autorregulación en cualquier campo o dominio es necesario poner en juego dos tipos de estrategias: las estrategias generales y las estrategias específicas. Las primeras tienen que ver con la capacidad para clarificar o definir la meta, el análisis de las condiciones en que se propone, la planeación de las acciones que permitan alcanzarla, la ejecución del plan y el seguimiento y evaluación de los resultados, de tal manera que sea posible detectar problemas y hacer correcciones si es necesario. En este proceso, la planeación de las acciones requiere del conocimiento de estrategias específicas que permitan resolver el problema o llegar a la meta. El desconocimiento de este tipo de estrategias puede impedir su resolución o la consecución de la meta. Así pues, la combinación de ambas estrategias es lo que permite el éxito. Las estrategias específicas se aprenden y desarrollan en el contexto de un dominio en particular y se emplean para enfrentar tareas en ese dominio (Brown, 1987).

Las estrategias generales se utilizan en una gran variedad de actividades y contextos –en especial en la solución de problemas en diversas áreas del conocimiento, incluyendo el lenguaje– y resultan fundamentales para el aprendizaje y su generalización a situaciones nuevas (Brown, 1978, 1987; Brown, Bransford, Ferrara y Champione, 1983).

Si bien se conoce que los procesos de autorregulación se transforman durante el desarrollo, los factores que desencadenan o limitan el cambio no están claros todavía. Existen ciertas actividades autorregulatorias que se manifiestan en niños pequeños cuando solucionan cierto tipo de problemas como armar rompecabezas, ensamblados, etc. (De Loache y Brown, 1987; De Loache *et al.*, 1985, citados en Rojas-Drummond *et al.*, 1992), mientras en otros dominios los procesos de autorregulación involucran mucho tiempo. Incluso, muchos problemas en el aprendizaje se han intentado explicar a partir de las deficiencias en el desarrollo de procesos autorregulatorios (Baker y Brown, 1984; Pressley y Ghatala, 1990).

En este sentido, resulta relevante estudiar los procesos de autorregulación en dominios específicos de la actividad y el conocimiento humano. En particular, los procesos de autorregulación que intervienen en la comprensión y la elaboración de textos. Al respecto, Rojas-Drummond y sus colaboradores presentan un esquema con las estrategias generales y específicas que intervienen en la comprensión (ver figura 1) y señalan que:

... en otros dominios como la comprensión de textos escritos, las estrategias autorregulatorias se desarrollan a lo largo de periodos muy amplios que abarcan desde la niñez hasta la edad adulta, y en algunos casos no es sino hasta edades tardías en donde los individuos muestran un manejo experto e internalizado de sus procesos (...) Esto se debe a que las estrategias generales y específicas involucradas en la comprensión de textos interactúan de maneras complejas, y las habilidades cognoscitivas y psicolingüísticas involucradas en el uso y la coordinación de dichas estrategias son muy sofisticadas (1992:14) }

ESTRATEGIAS GENERALES DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

1. Análisis de la(s) meta(s)
2. Planeación de estrategias específicas para el logro de las metas
3. Aplicación de la estrategias específicas
4. Supervisión general y toma de medidas correctivas

ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE COMPRESIÓN DE TEXTOS

1. Estrategias de coherencia local
2. Estrategias para detectar la superestructura del texto
3. Macroestrategias para la coherencia global
4. Estrategias de activación y uso de conocimientos
5. (Otras) estrategias de elaboración
6. Estrategias pragmáticas, socioculturales, etc.

Fig. 1. Estrategias para la comprensión de textos (tomado de Rojas-Drummond *et al.*, 1992:14).

Desde la perspectiva de la autorregulación, parece factible dar cuenta de los procesos de aprendizaje en distintos campos del desarrollo humano. En este sentido, una de las teorías que se han interesado en estudiar este fenómeno, es la teoría sociocultural. En ella, los procesos autorregulatorios se explican en el contexto de la interacción social. Es en los distintos ambientes sociales en los que el individuo aprende la manera de controlar y realizar determinadas actividades y gracias a la ayuda de otros amplía sus posibilidades de desarrollo (Vygotsky, 1978). Este proceso de apoyo en el que los expertos guían a los novatos en el dominio de una actividad se conoce como "tutelaje cognitivo" (Collins, Brown y Newman, 1989). En él, los novatos van logrando mayor pericia e independencia, apropiándose de la función reguladora que originalmente compartían con los otros (Bruner, 1975; Mercer, 1992). Así, la autorregulación se construye como resultado de las influencias sociales y las acciones propias de cada individuo (Coll, 1990; Rogoff, 1990).

Además, en el contexto de la interacción en que se desarrolla el proceso de autorregulación, el lenguaje juega un papel relevante, pues a través de él se pueden construir y compartir los significados entre expertos y novatos que les permitan avanzar en el proceso de internalización. Es entonces, a través de la comunicación y en el marco de la interacción social que se construye el desarrollo de los individuos. La teoría sociocultural pone énfasis en el lenguaje y lo considera un vínculo entre la actividad interna del sujeto y los procesos sociales y culturales que conforman su contexto (Wertsch, 1991). Dada la importancia que tiene el lenguaje en la interacción social, en los procesos de autorregulación y en la

construcción de los niveles de pericia en diversas actividades, los avances que se realicen en este campo pueden complementar y apoyar la perspectiva sociocultural.

Así pues, es fundamental conocer cuáles son las características de la interacción entre aquellos que han logrado la regulación y control de ciertos procesos (expertos) y aquellos que no (novatos), y describir la manera en que los novatos dejan de serlo. Claro está, que los roles de experto y novato pueden variar en función de la pericia que cada participante tenga en un campo determinado.

En la siguiente sección se revisa con más detalle la interacción entre expertos y novatos con el fin de entender como se desarrollan los procesos autorregulatorios. Específicamente, se describen las características del “tutelaje cognitivo” como ejemplo de modelo en el cual se utiliza esta relación como estrategia para promover aprendizaje.

1.3 Interacción experto-novato

El interés por estudiar los procesos que hacen diferentes a expertos y novatos, así como la manera en que pueden desarrollarse estrategias de apoyo que permitan pasar de un nivel menor de dominio a otro mayor, se han extendido a lo largo de diferentes actividades y áreas del conocimiento. Particularmente, Collins, Brown y Newman (1989) consideran que la práctica experta requiere del desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas. Para promoverlas proponen como estrategia de enseñanza el “tutelaje cognitivo”. Estos autores sugieren la posibilidad de rescatar las características del modelo que tradicionalmente se usa en el aprendizaje de oficios como la sastrería o la carpintería para aplicarlo a la enseñanza de habilidades de pensamiento y solución de problemas que se requieren en dominios específicos como la lectura, la escritura y las matemáticas.

El tutelaje cognitivo retoma tres de las características esenciales del tutelaje tradicional para lograr que el aprendiz tenga un dominio experto en una área determinada. Dichas características son: 1) el modelamiento, 2) la guía y el apoyo y 3) el desvanecimiento. En esta secuencia de actividades, el aprendiz (novato) repetidamente observa a un experto ejecutar toda la tarea, lo cual le permite tener una visión completa del proceso, y una referencia para comparar su propia ejecución. Posteriormente, con la guía del experto, lleva a cabo la tarea recibiendo los apoyos necesarios para hacerlo. Esta ayuda (andamiaje) desaparece progresivamente a medida que el aprendiz va dominando la tarea y volviéndose un experto. Este proceso supone un contexto de interacción entre expertos y novatos, que permite aprovechar las habilidades de unos para el aprendizaje de los otros. Al mismo tiempo, los expertos aprenden a regular sus procesos de guía y apoyo para ajustarlos a las necesidades de cada novato.

Por otra parte, la interacción entre observación, apoyo e incremento de la práctica independiente ayuda a los aprendices, tanto al desarrollo del auto-seguimiento y la auto-corrección, como a la integración de las habilidades y el conocimiento conceptual necesarios para avanzar hacia la pericia. Como señalan Collins, Brown y Newman (1989), el tutelaje cognitivo resalta dos aspectos. Primero, que el método ayuda a la enseñanza de procesos que los expertos usan en el manejo de tareas complejas. De este modo, se enfatiza el uso del conocimiento conceptual y factual en la solución de problemas y en la realización de tareas, al situarlos y ejemplificarlos en el contexto de su uso. Es decir, que el tutelaje cognitivo busca combinar los procesos expertos con el aprendizaje situado.

En segundo término, el tutelaje cognitivo se enfoca en el aprendizaje a través de la experiencia guiada de habilidades y procesos cognitivos y metacognitivos. Los autores consideran necesario que los procesos que llevan a cabo los expertos se externen para que los aprendices puedan observarlos y aprenderlos, al mismo tiempo que reflexionen sobre las diferencias en la ejecución. Esto se hace posible a través de la discusión, la alternancia de roles entre expertos y novatos (maestro-alumnos) y la resolución de problemas en grupo. Bajo estas condiciones el aprendiz analiza y corrige su propia ejecución.

Además de las características que se han mencionado, en el tutelaje cognitivo la complejidad de las tareas se incrementa lentamente, permitiendo que los aprendices puedan integrar el conjunto de procesos y habilidades que se exigen en un dominio determinado. Por otra parte, se busca que estos procesos y habilidades puedan recontextualizarse, de tal forma que puedan aplicarse en muy diferentes contextos y situaciones (Collins, Brown y Newman, 1989).

Los estudios de Palincsar y Brown, 1984; Scardamalia y Bereiter, 1985; y Schoenfeld, 1983 (citados en Collins, Brown y Newman, 1989), han mostrado lo exitoso de este modelo para favorecer el aprendizaje en dominios específicos. En estos trabajos, los autores utilizan un modelo de tutelaje cognitivo para que, en el contexto del salón de clase, los alumnos desarrollen actividades relacionadas con la lectura, la escritura y las matemáticas. Collins y colaboradores revisan estas propuestas y analizan los aspectos que explican su efectividad.

De lo antes dicho es posible resaltar dos cosas: primero, la necesidad de conocer los procesos que guían la actividad de los expertos en determinados campos o actividades, y segundo, la importancia de comprender las relaciones entre expertos y novatos. Estos conocimientos permitirán diseñar estrategias, que en el contexto de la interacción, ofrezcan el apoyo adecuado a los novatos para desarrollar aquellos procesos que aplican los expertos, facilitando su autorregulación.

En las secciones anteriores, se hizo referencia a los procesos de autorregulación en general, y la manera en que éstos se aprenden y desarrollan a través de la interacción entre expertos y novatos. Sin embargo, para explicar los procesos autorregulatorios en un dominio específico como la comprensión de textos, hace falta conocer cuáles son las estrategias que pone en juego un experto

cuando comprende un texto. Dar cuenta de estas estrategias es el objetivo de los apartados siguientes.

1.4 Comprensión del discurso

Explicar cuáles son las estrategias que utilizamos en la comprensión del lenguaje escrito requiere de entender cuáles son los mecanismos que intervienen en la comprensión del lenguaje hablado. Para Perfetti por ejemplo, existen diferencias entre la comprensión del habla y la escritura. Menciona que algunas de estas diferencias son:

- En la comprensión del habla se tienen en cuenta factores prosódicos (entonación) y gestuales, que están ausentes en la lectura.
- Si se mantiene la igualdad del mensaje, el habla supone una mayor demanda de memoria que la lectura. En la primera el mensaje es transitorio, mientras en la segunda permanece disponible y puede ser reinspeccionado.
- El lector dispone de límites claramente establecidos entre las palabras, mientras en el mensaje hablado estos límites no siempre están delimitados por silencios.
- El habla es una parte característica de la interacción social, mientras la lectura es una actividad generalmente individual.
- El contenido del habla no suele ser arbitrario, ya que existe un contexto compartido por los interlocutores. En cambio, el contenido del texto escrito no suele relacionarse con un contexto externo inmediato.
- El contenido del habla es ajustado por los interlocutores, mientras que el contenido del texto escrito es determinado por el escritor.
- La lectura supone el aprendizaje de un código convencional que requiere generalmente de la ayuda de algún agente educativo y un método especial. En cambio, la comprensión oral es una actividad natural que se aprenden espontáneamente en el contexto de la interacción con la comunidad parlante (1985, citado en Vega *et al.*, 1990:18).

Si bien existen estas diferencias entre la comprensión del lenguaje oral y escrito, es importante señalar, que también comparten un sinnúmero de operaciones mentales. Según Vega y colaboradores:

“En ambos casos se deberá activar y seleccionar un significado léxico, asignar roles gramaticales a las palabras, integrar el significado de las frases, aplicar el conocimiento para interpretar el texto y realizar inferencias, etc. Ello no es sorprendente ya que los sistemas de lectoescritura son códigos de segundo orden que intentan reflejar precisamente las propiedades del lenguaje oral” (1990:18)

Aunque no podemos decir que los procesos de comprensión del lenguaje oral y escrito son idénticos, es evidente que existen similitudes que permiten suponer la existencia de mecanismos comunes para su procesamiento. Tal es la opinión de autores como Kintsch y van Dijk, quienes desde una perspectiva semántica, han elaborado una propuesta sobre el *procesamiento estratégico del discurso* con la que buscan dar cuenta de los mecanismos que intervienen en su comprensión, ya sea este oral o escrito.

Si bien existen diferentes enfoques acerca de cómo los oyentes o lectores llegan a la comprensión de lo que escuchan o leen, la propuesta de van Dijk y Kintsch (1983; van Dijk, 1978, 1993) constituye una aproximación comprensible a los procesos involucrados en el procesamiento del discurso. Esto no quiere decir que el modelo agote las posibilidades de explicación, pues, aunque su enfoque está centrado en el aspecto semántico, reconoce la existencia de otros procesos de orden fonológico, sintáctico y pragmático.

Este modelo, al igual que otras teorías macroestructurales, asume la existencia de varios niveles de representación semántica del discurso, en el que cada nivel es resultado de una operación específica de comprensión (Vega *et al.*, 1990). Para dar una idea al lector de cómo estos autores explican el procesamiento del discurso, se presenta a continuación una síntesis de su propuesta.

1.5 Modelo de Procesamiento Estratégico

Para describir la manera en que se realiza el procesamiento del discurso, Kintsch y van Dijk utilizan un modelo interactivo. En este tipo de modelos se asume que existe un procesamiento paralelo entre diferentes niveles, y además una comunicación bidireccional entre ellos, esto es, de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo. En contraste, los modelos modulares suponen que el procesamiento del discurso se realiza a través de módulos independientes y autónomos y que el flujo de la información sólo transcurre en una sola dirección, de abajo hacia arriba (Vega *et al.*, 1990). Como se puede apreciar en las figuras 2 y 3, la diferencia básica entre estos modelos radica en su concepción sobre el sentido en que se procesa la información.

Además de ser un modelo interactivo, el modelo de van Dijk y Kintsch plantea que el procesamiento de la información es un procesamiento estratégico. Esto quiere decir que todo escucha o lector tiene el propósito de encontrar un sentido o significado al discurso. Con este propósito procesa la información utilizando una serie de estrategias con el fin de construir lo que llaman *macroestructura*.

MODELO DE TIPO MODULAR

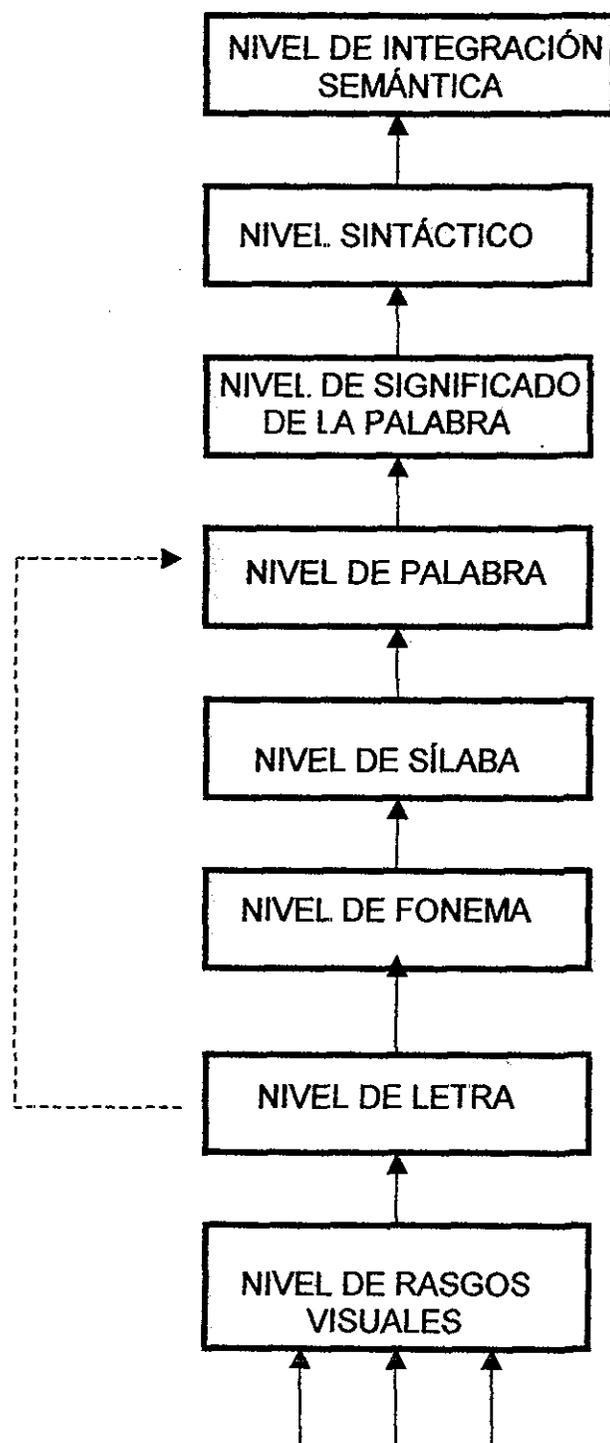


Fig. 2. Modelo de tipo modular. Cada rectángulo representa un módulo y el flujo de la información sólo discurre de abajo-arriba (tomado de Vega *et al.*, 1990:21).

MODELO DE TIPO INTERACTIVO

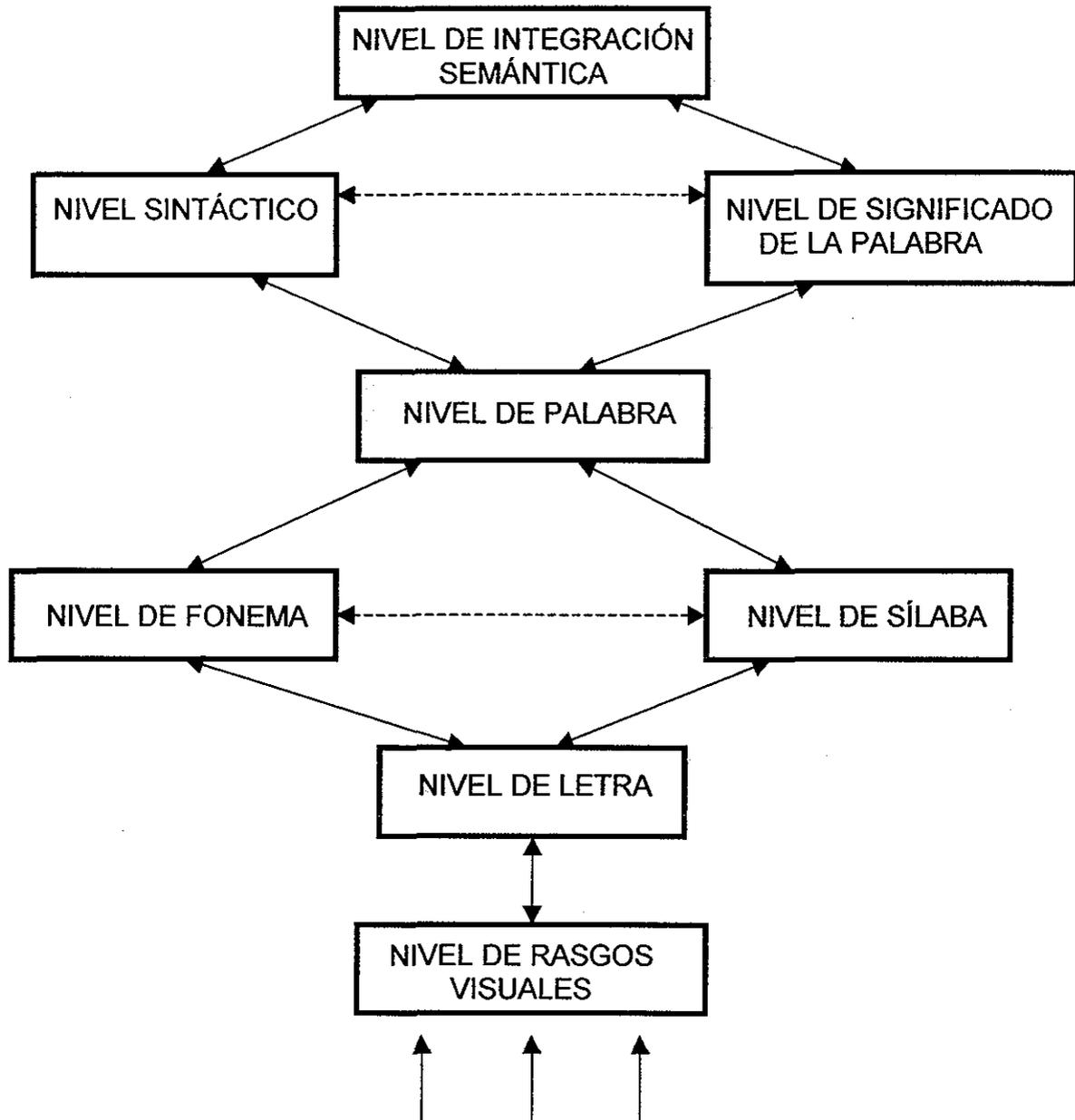


Fig. 3. Modelo interactivo hipotético. Los niveles de procesamiento pueden operar en paralelo y algunos pueden comunicarse en ambas direcciones (tomado de Vega *et al.*, 1990:24).

Vega y sus colaboradores definen macroestructura como una representación semántica de naturaleza global, que refleja el sentido general del discurso (1990:114). Respecto a los textos van Dijk señala que la *macroestructura es una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto* (1978:55).

Este autor supone que cada lector asigna al texto una macroestructura subjetiva que tenderá a ser similar a la de otros lectores, garantizado con ello la mutua comprensión. También señala que el hablante o redactor empleará a menudo recursos convencionales como palabras, oraciones temáticas, resúmenes previos y títulos y encabezados –como en el caso de noticias– para establecer al menos alguna *macroestructura intencionada* (van Dijk, 1978). Así, una macroestructura representa los temas o asuntos más relevantes implicados en el texto. Considera además que las macroestructuras cumplen una función cognitiva importante pues permiten al lector comprender globalmente un texto. Esta información a su vez, orientará la interpretación de las palabras y oraciones del texto (modelo interactivo).

Por otra parte, el procesamiento de la información involucra diversos tipos de estrategias, desde aquellas que intervienen en el procesamiento de las unidades fonológicas o gráficas, hasta aquellas que permiten identificar el contexto social y pragmático en el cual ocurre el discurso. Así, la derivación de macroestructuras (ME) se hace a partir de la información que ofrece el discurso o texto, en combinación con la experiencia y conocimiento del mundo que tiene el escucha o lector. Analicemos este proceso en el contexto del discurso escrito:

Durante la construcción de una representación del significado global (ME), el lector va derivando significados parciales, que se representan a través de estructuras menores llamadas microestructuras. Estas microestructuras, no son otra cosa, que un conjunto de proposiciones¹ conectadas entre sí a partir de los referentes mencionados en el texto y que reflejan su contenido. Estas proposiciones pueden ser semejantes o diferentes al texto original. Veamos el siguiente ejemplo, en el que se presenta el texto que leen los niños y algunas de las microestructuras que se construyen a partir del primer párrafo.

¹ Una proposición es el sentido o significado al que hace referencia una cláusula u oración

LAS PLANTAS

En diferentes regiones del planeta existe una gran variedad de climas. Los distintos climas han producido a su vez vegetación muy variada, ya que las plantas se han modificado físicamente para adaptarse a las condiciones en que viven. Así por ejemplo, las plantas del desierto son muy diferentes a las de la selva.

Las plantas al transpirar pierden agua por sus hojas. En el desierto, debido a que hay muy poca agua, las plantas se han adaptado modificando sus hojas. Por lo general estas plantas tienen hojas muy pequeñas o las han perdido por completo. En cambio, en la selva, las plantas suelen tener hojas grandes y abundantes, por las que pierden mucha agua.

En los desiertos llueve poco, pero de vez en cuando cae una lluvia muy fuerte. Para aprovechar esta situación y poder sobrevivir en época de sequía las plantas del desierto han modificado sus tallos. Esto suelen tener pliegues flexibles, como un acordeón, que se expanden para captar el agua de lluvia y se van reduciendo en época de sequía. También durante las lluvias sus raíces se ensanchan formando depósitos de agua. En cambio, las plantas de la selva no necesitan guardar agua, por lo que sus tallos y sus raíces son rígidos.

Las plantas del desierto tienen que competir para ganar la poca agua que existe en su suelo. Muchas plantas de esta región se han adaptado produciendo en sus raíces y en sus tallos sustancias tóxicas que matan a cualquier semilla que esté cerca. Esta es una de las principales razones por la que las plantas del desierto están muy separadas unas de otras. En cambio en la selva, existe una gran variedad de plantas que crecen unas cerca de otras.

² En el anexo A se muestran los textos que se utilizaron en la investigación.

b) Microestructuras elaboradas por los niños a partir del primer párrafo del texto:

➤ Sujeto A:

En diferentes partes del planeta existe una gran variedad de climas. Los distintos climas han producido a su vez vegetación muy variada ya que las plantas se han modificado físicamente para adaptarse a las condiciones en que viven.

➤ Sujeto B:

En diferentes regiones del planeta existe una gran variedad de climas. Así por ejemplo las plantas del desierto son muy diferentes a las de la selva.

➤ Sujeto C:

En diferentes regiones hay diversos tipos de plantas, por ejemplo en la selva o en el desierto.

Como podemos observar, el sujeto A ha utilizado oraciones que son semejantes al texto original para expresar su contenido, el sujeto B prefirió tomar únicamente algunas de las oraciones, mientras el sujeto C elaboró una oración diferente. En todos los casos, el significado que han derivado es equivalente al del texto.

De esta manera, al partir de las microestructuras elaboradas durante la lectura, el lector construye una macroestructura general. En este proceso, organiza coherentemente las proposiciones no sólo en función de los referentes, sino con relación al significado global del texto. Son ejemplos de macroestructuras los protocolos de recuerdo o los resúmenes³.

Para facilitar el acercamiento a su propuesta, Kintsch y van Dijk elaboran el siguiente diagrama:

³ En el anexo B se presentan algunos ejemplos de resúmenes elaborados por los niños (macroestructuras).

Macroestructura y microestructura de un texto

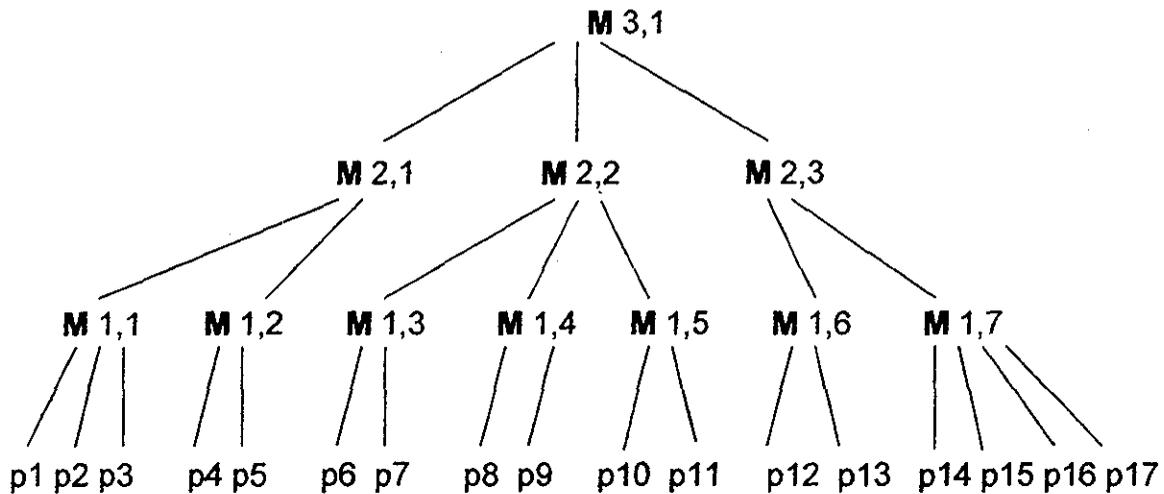


Fig. 4. Representación de la estructura formal del texto (tomado de van Dijk y Kintsch, 1983, p. 191).

Una macroestructura entonces, se forma de *macroproposiciones*⁴ (**M**) que representan los temas o ideas generales del texto. Estas macroproposiciones son derivadas por el sujeto gracias a la aplicación de estrategias que le permiten sintetizar la información. De este modo es posible organizar la información semánticamente compleja.

En virtud de que tanto los hablantes como los lectores, no pueden almacenar toda la información que subyace a un discurso oral o escrito, esta información deberá al menos ser reducida (van Dijk, 1993). Para ello, es necesario poner en juego una serie de operaciones o estrategias denominadas *macro-reglas* (van Dijk, 1978), *macro-operaciones* (van Dijk, 1993) o *macroestrategias* (van Dijk y Kintsch, 1983).

En este proceso de reducción, la información no es simplemente eliminada, sino que es también integrada. Esto, en la medida en que es sustituida por una proposición que incluya esta información en un nivel más global de representación (van Dijk, 1993). Es esta macroproposición la que da cuenta de que una secuencia original de proposiciones forman una unidad semántica, en el nivel expresado por esa macroproposición.

En este sentido, la macroestructura es la macroproposición con el nivel mayor de representación, que vincula al conjunto de macroproposiciones que están expresadas en un discurso oral o escrito.

⁴ Las macroproposiciones son proposiciones más generales que reflejan el significado de un conjunto de microestructuras. Este tipo de proposiciones constituyen un nivel superior de representación del significado

Ahora bien, como se dijo anteriormente, reducir información requiere aplicar ciertas operaciones o estrategias con el propósito de derivar las macroproposiciones con diferentes niveles de representación. Estas estrategias pueden clasificarse en tres grupos:

- 1) las estrategias de *eliminación* o *delección*, en las cuales se suprime la información que es redundante o irrelevante, y se selecciona aquella que es esencial.
- 2) las estrategias de *sustitución*, en las que se sintetiza información a partir de su reordenamiento en niveles más altos de representación, y
- 3) las estrategias de *derivación*, en las cuales se agrega información que no es explícita en el texto.

En el primer caso se encuentra la estrategia de *supresión*, en la cual el lector *selecciona* la información que desde su perspectiva (conocimientos previos, propósito de la lectura, etc.) es fundamental para continuar la lectura y *elimina* aquella que considera irrelevante o redundante.

En el segundo caso están las estrategias de generalización e integración. La *generalización* es una macroestrategia por la cual el lector *sustituye* información contenida en el texto, por otra de nivel superior que la incluya y conserve su sentido. Según van Dijk (1978), en las generalizaciones de este tipo ocurre lo que llamamos *abstracción*.

Otra estrategia que supone la sustitución de unas proposiciones por otras es la *integración*. Por medio de ella, el lector *combina* la información del texto y la *reorganiza* en nuevas proposiciones que tienen un nivel mayor de generalidad. La diferencia entre la generalización simple y la integración, es que la primera se aplica en un nivel local (dentro del mismo párrafo por ejemplo), y la segunda trabaja a nivel de todo el texto.

Finalmente, otra de las estrategias que se emplea para construir el sentido del texto y que pertenece al tercer grupo es la *inferencia*. Mientras las estrategias mencionadas actúan con la información explícita en el texto, la inferencia implica la *derivación* de nuevas proposiciones elaboradas a partir de la información implícita, a la cual tiene acceso el lector gracias a sus conocimientos sobre las situaciones referidas en el texto⁵.

Es importante mencionar que tanto la inferencia como el resto de las macroestrategias están ligadas a otro proceso necesario para la comprensión: la *construcción del modelo de la situación*. Este modelo es una representación de la situación que describe el texto, y puede ser expresado a través de imágenes, de relaciones, de esquemas, etc. En el proceso de construcción del modelo de la situación, la experiencia y el conocimiento del mundo y del tópico del texto que posee el lector,

⁵ Se puede consultar el anexo C para ver algunos ejemplos de la aplicación de estas macroestrategias

tienen un papel fundamental. Así pues, el simple procesamiento lingüístico es insuficiente para establecer el significado de un texto y crear una representación, se requiere ir más allá de los símbolos y de las relaciones lingüísticas para establecer la referencia textual. Además, la construcción de este modelo facilita la aplicación de macroestrategias, pues ayuda al lector a seleccionar la información que suprime, la que puede generalizar o integrar, y el tipo de inferencias que puede hacer.

De lo dicho hasta el momento, podemos resumir que el producto de la comprensión de un texto es la construcción de una macroestructura que refleje su sentido. Para hacerlo, el lector debe hacer uso de sus habilidades para sintetizar la información (con el uso de macroestrategias) y para estructurar y reestructurar, según lo demande la lectura, la representación que hace de aquello que se dice en el texto (modelo de la situación).

Por otra parte, la construcción de una macroestructura requiere además que el lector organice las ideas de manera *coherente*. Para ello es necesario que ponga en juego sus conocimientos sobre los textos y sus características (contenido, formato, tipo de discurso, etc.) con el fin de identificar el tipo de texto que está leyendo y la estructura bajo la cual están organizadas las ideas. De esta forma, podrá construir una macroestructura al partir de la misma organización que le ofrece el texto, o bien, al reestructurar el orden y crear una estructura distinta. Lo importante es que las ideas tengan una organización coherente.

Los autores utilizan el concepto de *superestructura* para referirse a la estructura global que define el tipo de un texto (van Dijk, 1978), es decir, el esquema de organización que presentan los textos gracias al cual, la información se aglutina en ciertas categorías.

Así pues, una de las características que distingue a un texto de otro, es su estructura textual o superestructura. Van Dijk describe este concepto diciendo:

una superestructura es un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales (1978:144)

Con la finalidad de aclarar este concepto, revisemos el tipo de superestructuras (SE) que presentan los textos narrativos y expositivos. En los textos narrativos, la organización más frecuente implica tres grandes categorías de información: el *principio* (inicio), el *desarrollo* (nudo), y el *final* (desenlace). En la primera categoría, se describe en general: el escenario, los personajes y la situación que desencadena la trama. En la segunda, comúnmente se incluye los distintos intentos de resolver el problema o las circunstancias por las que atraviesa él (o los) protagonista (s). Y por último, en el final se ofrece una resolución a la trama y se da por concluida la narración. Si bien ésta sería la estructura común de los textos narrativos, el orden puede alterarse a voluntad de los escritores con el propósito de motivar al lector a continuar leyendo.

En el caso de los textos expositivos, las opciones para organizar la información son muy variadas, y pueden combinarse con el propósito de responder a la intención del escritor y al tipo de texto que desea escribir. Algunos ejemplos de estructuras para textos expositivos son: descripción, problema-solución, comparación-contraste, causa-efecto, etc.

En este sentido, los conocimientos previos que tenga un lector sobre los textos y sus estructuras juegan un papel importante en la comprensión, pues ayudan a seleccionar y organizar la información que se incluirá en cada una de las categorías, así como la manera en que serán vinculadas, teniendo como eje el tema o tópico del texto⁶. Aquí, lo fundamental es que la macroestructura refleje de manera coherente, el sentido del texto.

El concepto de *tópico* es central en el modelo de Kintsch y van Dijk. Consideran que una macroestructura, no es sino una representación semántica acerca del tema del discurso. Así, cuando se hace referencia al tópico, se hace alusión al contenido general de un discurso, el cual se expresa a través de una o varias proposiciones que relacionan toda la información contenida en ese discurso. En palabras de van Dijk, el *tópico* es *una proposición vinculada por el conjunto unido de proposiciones expresadas por la secuencia* (1993:203).

Por tanto, para deducir el tópico de cualquier secuencia oral o escrita es necesario –entre otras cosas– aplicar estrategias que permitan reducir la información, construir el modelo de la situación y organizar coherentemente esa información.

En el caso de los textos, a través de la superestructura (SE) es posible conocer como está organizada y vinculada la información, y con ello, su grado de coherencia. La *coherencia* da cuenta de la relación que tienen las proposiciones de un texto con el tópico (o tema) al que hacen referencia. Van Dijk (1993) señala que la coherencia es una propiedad semántica de los discursos basada en la interpretación de cada una de las frases con relación a la interpretación de otras frases.

En otras palabras, podemos decir que una frase o párrafo son coherentes, si podemos interpretarlos a la luz de una parte o el conjunto del discurso. Un ejemplo común son las conversaciones. Cuando se tiene un tópico de conversación y alguno de los participantes sorpresivamente introduce un nuevo tópico sin hacer explícita la relación que guarda con el anterior, los participantes pueden confundirse y hacer algo por aclarar la situación.

Para que una frase o párrafo estén conectados con un tópico, es necesario que se establezcan ciertas *relaciones de coherencia* (van Dijk, 1993). Algunas de estas relaciones son:

⁶ En el Anexo D se dan algunos ejemplos de resúmenes en los que se muestran las categorías que integran la estructura textual.

- a) Las relaciones de identidad referencial. En ellas se hace alusión a los individuos, propiedades, relaciones o mundos de los que se habla en el discurso.
- b) Las relaciones de diferencia y cambio. Se introducen cambios con relación a lo dicho sobre los individuos, propiedades, relaciones o mundos a los que se hace referencia en el discurso. Así, para dar continuidad, cada frase expresará, en principio, esta relación entre la información vieja y nueva (tópico y comentario o lo dado y lo nuevo). De este modo se distribuye la información en el discurso.
- c) Los enlaces omitidos. En ellos, las relaciones entre una frase o párrafo y el tópico de un discurso existen, pero no se expresan explícitamente. Esto sucede cuando el hablante/escritor supone que el oyente/lector puede inferir la relación. Los enlaces omitidos tienen que ver con la distribución de la información en el discurso, con el fin de determinar que es necesario explicitar y que no lo es.

Este tipo de relaciones de coherencia se expresa tanto a nivel local como global. En ese sentido, se habla de la *coherencia local* (lineal, secuencial o conectividad) cuando se hace referencia a la relación que existe entre un enunciado y el siguiente y de *coherencia global* (de conjunto o cohesión) cuando se trata de la relación entre los distintos párrafos y el tópico de todo el texto. Así, para saber el grado en que un discurso o macroestructura son coherentes es necesario tomar en cuenta ambos tipos de coherencia.

Hasta aquí se han presentado los aspectos del modelo de Kintsch y van Dijk que presentan el proceso de comprensión del discurso como un proceso estratégico en el que el oyente (o lector) tiene que poner en juego un conjunto de estrategias de reducción de la información (macroestrategias), organización (superestructura) y coherencia (relación con el tópico), en combinación con su experiencia y conocimiento del mundo (modelo de la situación) con el fin de construir el significado del discurso (macroestructura) que escucha (o lee). A través de este modelo, es posible entonces, explicar el proceso de comprensión, *como el proceso de construcción de una macroestructura que represente el significado de un texto.*

A la luz de estas reflexiones mi intención ahora es describir lo que sucede cuando niños de primaria se enfrentan a la tarea de leer un texto y resumirlo, esto es, a la tarea de construir una macroestructura del texto. En este sentido, los resúmenes se consideran como una expresión de las macroestructuras que construyen los niños.

Ciertamente, los parámetros que se utilizan para hacer equivalentes los textos de las pruebas inicial y final toman en consideración los elementos centrales propuestos por este modelo, esto es, las macroestrategias que permite aplicar (estrategias que permiten sintetizar el texto y los huecos de información que deben cubrirse para construir la situación que describe el texto) y las características estructurales del texto (el orden y tipo de categorías que incluye, así como los marcadores y enlaces que le

son característicos). Asimismo, el procedimiento de análisis que se emplea para evaluar el contenido de los resúmenes (macroestructuras) también tiene este modelo como referente, por lo que los elementos que se toman en cuenta para valorar los resúmenes son: el tipo de estrategias de síntesis que se aplican (nivel de expresión) y el tipo de información que se incluye, así como su organización y coherencia (superestructura del texto).

En el capítulo III acerca del método se detallan los parámetros para la equivalencia de los textos y el procedimiento de análisis textual, mostrando un ejemplo para su clarificación.

Finalmente, en el siguiente capítulo se presenta un conjunto de investigaciones sobre la comprensión de textos que ponen de manifiesto la relevancia de los conceptos aquí mencionados y constituyen un apoyo al presente al trabajo.

CAPÍTULO II

INVESTIGACIONES SOBRE LA COMPRENSIÓN Y LA ELABORACIÓN DE TEXTOS

La trascendencia de los procesos de lectura y escritura se refleja en las investigaciones que se realizan sobre ellos. Si bien la mayoría busca dar cuenta de los procedimientos más efectivos para promoverlos (Brown y Palincsar, 1989; Carriedo, 1996; Castelló y Monereo, 1996; Collins, Brown y Newman, 1989; Finley y Seaton, 1987; Green, 1993; Martínez y Díaz Barriga, 1994; Miccinati, 1988; Olson y Gee, 1991; Riccomi y Tulliani, 1997; Rojas y colaboradores, 1992, 1994, 1998, 1999; Scardamalia y Bereiter, 1986; Soriano, Vidal-Abarca y Miranda, 1996), todas ellas nos ofrecen elementos para la comprensión de estos fenómenos.

En primer lugar, se reseñan algunas investigaciones que abordan los procesos de comprensión y elaboración de textos desde una perspectiva más general, para después continuar con aquellas que lo hacen considerando el tipo de estrategias involucradas en ellos, ya sean éstas generales o específicas.

Brown y Palincsar (1989) se interesan por mejorar la enseñanza a través de la búsqueda de alternativas basadas en el aprendizaje en grupo. Las autoras, parten de la idea de que el aprendizaje es un proceso tanto individual como social y desarrollan una metodología para el aprendizaje cooperativo en la comprensión de textos que denominan *enseñanza recíproca*.

Las autoras describen este método como una actividad instruccional que tiene lugar a partir de un diálogo entre los maestros y los estudiantes con relación a un texto. El diálogo se organiza a partir de cuatro estrategias: *preguntar*, *clarificar*, *resumir* y *anticipar*. Cada estrategia tienen una finalidad. Así, el generar preguntas permite aprender a identificar la clase de información que es importante, el clarificar apoya el proceso de comprensión (qué y sobre quién se dice algo), el resumir ayuda a la selección y organización de la información relevante, y finalmente, el anticipar posibilita establecer una relación entre los conocimientos previos y el texto, con el fin de predecir la información siguiente. En su conjunto, estas estrategias promueven la construcción del significado del texto, y en consecuencia, su comprensión. El propósito de la enseñanza recíproca es proporcionar una introducción a las técnicas de discusión en grupo y ayudar al entendimiento y recuerdo del contenido de textos, así como a la internalización y generalización de las estrategias por los participantes.

Al utilizar esta metodología, Brown y Palincsar encontraron que los estudiantes (7° grado) logran un mejoramiento en la comprensión y supervisión de la misma, así como en el mantenimiento y generalización de las estrategias, y por tanto su internalización (1989:424). Demostraron además, que este procedimiento resulta más

eficaz si se le compara con otras estrategias instruccionales como la instrucción explícita y el modelamiento (1989:427). Al respecto de los métodos, Palincsar (1989) llega a la siguiente conclusión:

la instrucción eficaz en estrategias cognitivas incluye: demostración explícita, modelado y explicación de las estrategias, proporcionar suficiente información al sujeto para que pueda controlar y autorregular la aplicación de estrategias; y supervisión de la práctica de tales estrategias en el contexto para el cual podrían ser útiles para potenciar la transferencia (en Carriedo, 1996:101).

No sólo Brown y Palincsar ponen de manifiesto las bondades de esta metodología (1989), también investigadores como Carriedo (1996), Collins, Brown y Newman (1989), Mateos y Alonso (1991), Solé (1996), Soriano, Vidal-Abarca y Miranda (1996), y Rojas-Drummond y colaboradores (1998,1999), la han tomado como referente para sus estudios.

Desde una perspectiva diferente a la anterior, Meyer (1982) establece una vinculación entre los procesos de lectura y escritura, a través de la relación entre el escritor, el lector y el texto. En esta relación cada uno aporta elementos al proceso de comprensión (ver figura 5).

Para Meyer, la escritura de un texto involucra tres fases: la planeación, la transcripción y la edición. En la primera de ellas, se genera una representación mental de lo que será escrito. La calidad de esta representación dependerá del conocimiento del autor acerca del tópico, la audiencia, y los planes de escritura (superestructuras textuales), así como de su habilidad para integrar estos conocimientos a las demandas de la tarea y el propósito del texto que va a ser escrito. La fase de transcripción es la escritura misma del texto. La edición implica hacer una comparación entre el texto escrito y la representación mental generada del tópico, la audiencia y la organización textual, con el propósito de detectar y corregir errores.

Por otra parte, el lector, cuando se enfrenta al texto, sólo tiene acceso al producto final del proceso, sin posibilidad de aclaraciones. Por ello, Meyer considera que un elemento central en los procesos de lectura y escritura es el conocimiento y uso de los *planes o estructuras textuales* (superestructuras). Estas estructuras ayudan al escritor a planear y organizar las ideas que serán puestas en el texto, al mismo tiempo que ofrecen un apoyo al lector para entender la organización y perspectiva del escritor, y le facilitan la comprensión y recuerdo del contenido.

Los estudios realizados por Meyer y su grupo de investigación muestran evidencia de que al usar la estructura textual del autor, los lectores pueden recordar más información y más ideas principales (ideas del nivel más alto de la estructura) que aquellos que no la usan. Considera que los escritores deben tener algún plan general acerca de lo que quieren comunicar y los lectores deben de algún modo ser capaces de seguir ese plan con el fin de comprender y organizar la información que han leído.

COMPRESION DE LA LECTURA



VARIABLES DEL TEXTO

TÓPICO DEL CONTENIDO – ESTRUCTURA – ÉNFASIS



VARIABLES DEL LECTOR

CONOCIMIENTO DEL MUNDO
 PERSPECTIVA / VALORES / NORMAS
 PROPÓSITO
 NIVEL DE HABILIDADES
 (NIVEL DE DESARROLLO / NIVEL EDUCATIVO)
 ESTILO DE PROCESAMIENTO

ÉNFASIS NORMAL

TRABAJANDO EN LOS
 TRES NIVELES
 MAYORES DEL TEXTO:

- (1) NIVEL MÁS ALTO DE LA ESTRUCTURA RETÓRICA – SUPERESTRUCTURA ESQUEMÁTICA
- (2) MACROPROPOSICIONES – IDEAS PRINCIPALES, NIVELES 3 O 4 DE LA ESTRUCTURA DEL CONTENIDO
- (3) MICROPROPOSICIONES – DETALLES
 - (a) SECUENCIA DE ORACIONES
 - (b) INFORMACIÓN EN LAS ORACIONES

ÉNFASIS DIFERENCIAL

MODIFICA EL ÉNFASIS NORMAL
 EN CUALQUIERA DE LOS
 TRES NIVELES

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



VARIABLES EN LA ESCRITURA DEL TEXTO

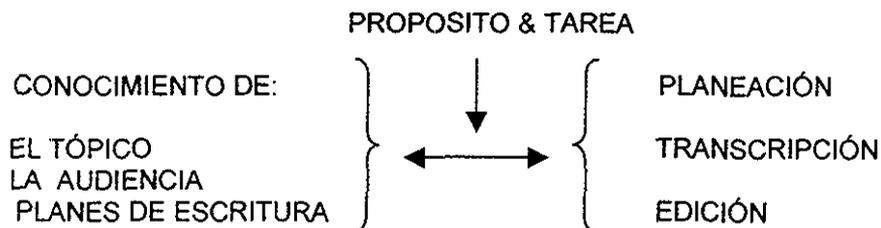


Fig. 5. Escritor, texto y lector, variables que influyen en la comprensión de textos (tomado de Meyer, B. J. F., 1982:65).

Acorde con sus resultados, Meyer propone que la instrucción en lectura incluya la identificación de los planes de escritura (superestructuras), de tal forma que los lectores puedan efectivamente aprender y recordar los materiales que estudian. Paralelamente, sugiere también que la instrucción para la escritura de textos contemple este elemento, de tal forma que los escritores hagan señalizaciones que orienten a los lectores. En este sentido, su trabajo se ha centrado en propuestas que faciliten el proceso de comprensión de lectura y de escritura de textos, al utilizar como base las estructuras textuales.

Esta autora señala que hay cinco tipos de estructuras o modos básicos de organizar un discurso: colección, descripción, causalidad, problema-solución y comparación. Estas estructuras son enseñadas a los sujetos para que puedan identificarlas y utilizarlas ya sea en el recuerdo del material que han leído, o como soporte para organizar las ideas sobre el tópico acerca del cual van a escribir. Sus resultados muestran que los sujetos entrenados en el conocimiento de estas estructuras (alumnos de 9º grado) recordaron casi el doble del contenido que antes del entrenamiento y casi el doble de lo que recordaron aquellos que no recibieron esta instrucción. De aquí que sugiera la necesidad de que los maestros enseñen estas estructuras. Al respecto escribe:

Estos planes necesitan ser enseñados efectivamente; la enseñanza deberá incluir la identificación de los planes aparte del contenido como también la práctica con planes en una variedad de tópicos. Tales planes deben ser mostrados empíricamente para proporcionar beneficios tanto para escritores como lectores. El contenido es mejor integrado y organizado durante la escritura, y los lectores retienen más con menos tiempo y esfuerzo (1982:75).

Meyer incluso ofrece una lista de sugerencias para ayudar a los escritores principiantes a diseñar textos. Entre las sugerencias menciona el uso de palabras y señales que pongan de manifiesto la organización o plan textual (1982:85).

En el mismo sentido que el trabajo anterior, Riccomi y Tulliani (1997) se interesan en apoyar los procesos de comprensión y elaboración de textos. En su estudio, enseñaron a niños entre 11 y 15 años a elaborar fábulas después de tener experiencias de lectura con este tipo de textos. La finalidad de su propuesta es propiciar la construcción de representaciones de esta estructura textual que ayuden a los alumnos a escribir textos. Citan evidencia de que los estudiantes que han adquirido este tipo de conocimiento (representación superestructural) requieren de menos tiempo para planear sus escritos y lo hacen con mayor eficacia (Aplebee, 1978; Stein & Glenn, 1979; Fitzgerald & Spiegel, 1983; Greene, 1984). Consideran que lo importante es que el alumno "lea como escritor" para después "actuar como escritor". De aquí que aborden la enseñanza de la comprensión de textos como una actividad vinculada a su producción.

Debe mencionarse que el trabajo de Riccomi y Tulliani (1997) está basado en las ideas de Kintsch y van Dijk (1978, 1983) acerca de los procesos de lectura y escritura y que ambos son procesos relativamente inversos (ver fig 6).

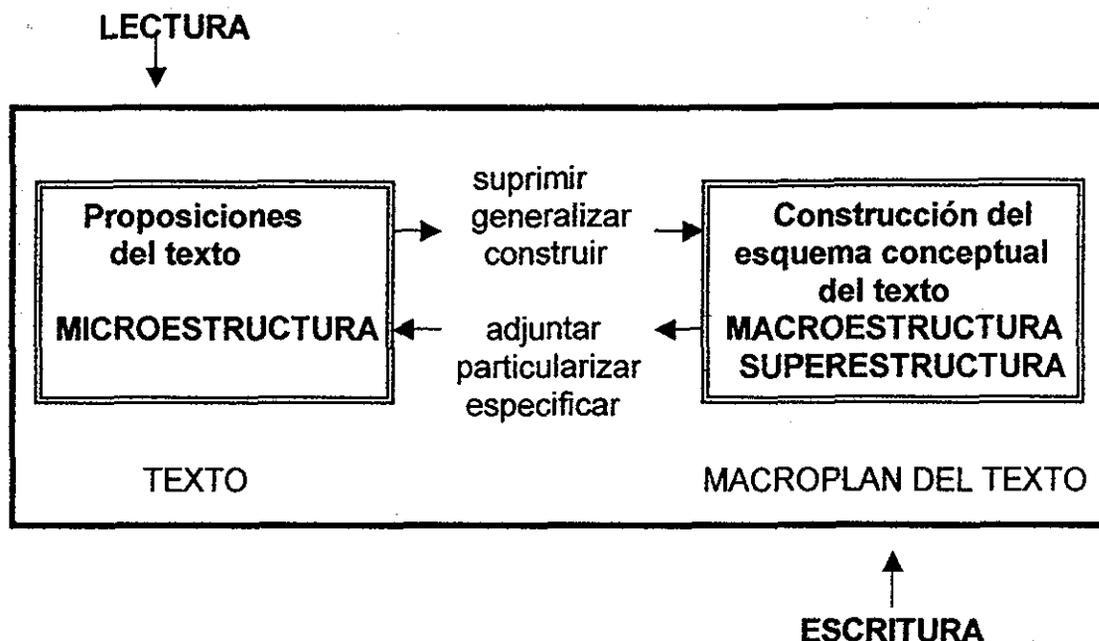


Fig. 6. La lectura y la escritura: procesos inversos (tomado de Riccomi y Tulliani, 1997:6).

Riccomi y Tulliani (1997) al explicar los planteamientos de Kintsch y van Dijk señalan:

Estos investigadores afirman que durante la lectura, el sujeto debe construir en su mente el esquema conceptual del texto en el nivel formal y semántico, que sólo quedará conformado en su totalidad una vez terminado el acto de leer. En cambio, durante la producción, el escritor abordará de antemano un plan pragmático que define la finalidad del texto, así como su estructura típica (relato, argumentación, explicación, etc.) descrita en términos de superestructura. A su vez, esta estrategia es elaborada en paralelo con un macroplan semántico (macroestructura: tema y partes principales del contenido) que se expande a través de una serie de operaciones (adjuntar, particularizar, especificar). Estas operaciones aportarán los elementos de detalle que compondrán el texto (microestructura) (1997:6).

Por su parte, Castelló y Monereo (1996) se interesan en los procesos de escritura, particularmente, la escritura de textos argumentativos. En su estudio, se enfocan a la enseñanza de estrategias que permitan al escritor regular el proceso de composición. Desde su punto de vista, la enseñanza de estas estrategias debe centrarse en dos aspectos:

- 1) que el escritor tenga una representación del texto y su contenido, tomando en cuenta a quien va dirigido y por qué se escribe, y
- 2) la necesidad de que el escritor conozca y controle el proceso.

En su interés por promover los procesos de escritura, hacen una comparación de los efectos de tres propuestas, cada una de las cuales enfatiza el aprendizaje de ciertas estrategias. En opinión de Castelló y Monereo (1996:41), al escribir se hace uso de diversas estrategias, las cuales representan distintos niveles de *usos estratégicos*. Estos niveles son:

1. Estrategias para elaborar el texto (E.E.): Implican la capacidad para *elaborar* las diferentes unidades de información de un texto añadiendo información complementaria como ejemplos, clarificaciones, precisiones, etc.
2. Estrategias para organizar el texto (E.O.): Se añade la capacidad para *organizar* la información con base en los objetivos comunicativos, el tipo de texto y los destinatarios.
3. Estrategias para regular el proceso cognitivo o *metacognitivas* (E.M.): Además de las anteriores, el escritor tiene la posibilidad de conocer, controlar y regular el proceso de composición, de tal manera que sus acciones responden al análisis de la situación discursiva.

Estos investigadores encontraron que los alumnos (8° grado) que aprendieron estrategias para organizar el texto (E.O.), y sobre todo los que aprendieron estrategias que favorecen el control consciente sobre el proceso de escritura (E.M.), son los que muestran mayores cambios en su proceso de composición (mejores textos), niveles mayores de complejidad en su conceptualización de la escritura, y un conocimiento más amplio de su propio proceso al escribir. Podemos inferir de esto, que los escritores expertos serán aquellos capaces de usar estas estrategias durante el proceso de escritura.

Si bien estos estudios muestran distintas aproximaciones a la lectura y la escritura, nos ofrecen un acercamiento general a dichos procesos, al mismo tiempo que ponen de manifiesto la participación de estrategias tanto de carácter general como específico. Estas estrategias han despertado el interés de muchos investigadores que buscan explicar el papel que juegan en los procesos de comprensión y producción de textos.

Con esta idea en mente, a continuación se presentan algunas investigaciones que permiten entender el tipo de estrategias que utilizan los expertos para desempeñarse con éxito en estos dominios. En primer lugar, se hace referencia a las *estrategias generales* y posteriormente a las *estrategias específicas*.

Mateos y Alonso (1991), al hablar de la comprensión de lectura, afirman que además de las habilidades para la decodificación, este proceso depende de dos factores: los conocimientos del lector sobre el mundo, el contenido específico del texto y la estructura textual, así como de los procesos y estrategias usadas para coordinar su conocimiento previo con la información textual con el objetivo de responder a las demandas de la tarea.

En función de estos aspectos, proponen dos maneras de mejorar la comprensión: actuar sobre los conocimientos generales y específicos de los niños, o sobre los procesos y estrategias de comprensión. En su estudio retoman este último aspecto.

Reportan (1991), que durante la última década, se ha recopilado evidencia acerca de la relación entre el entendimiento y la autorregulación de la comprensión (citan a Wagoner, 1983; Baker y Brown, 1984; Baker, 1985; Brown, Armbruster y Baker, 1986; Garner, 1987; Mateos, 1989). Particularmente, estos estudios señalan que los lectores menos competentes presentan dificultades en el seguimiento y autorregulación de la comprensión. Estos datos sugieren a Mateos y Alonso que enseñar a los lectores menos competentes las razones de por qué un texto puede ser difícil y cómo vencer esas dificultades, puede ser el camino para mejorar su comprensión.

Al analizar algunos estudios que mostraron su efectividad (Brown y Palincsar, 1982; Brown, Palincsar y Armbruster, 1984; Palincsar y Brown, 1984; Paris, Cross y Lipson, 1984; Paris y Jacobs, 1984; Paris y Oka, 1986; Bereiter y Bird, 1985), encuentran que las propuestas tienen en común dos características fundamentales: 1) informan a los lectores explícitamente sobre la utilidad de las estrategias entrenadas y las condiciones en que deben ser usadas y 2) la práctica de las estrategias se da en un contexto de interacción experto–novato.

Bajo estos lineamientos, Mateos y Alonso (1991) enseñan a niños entre 9 y 11 años (con un nivel de comprensión promedio o bajo) a identificar sus fallas en la comprensión, y a seleccionar y aplicar las mejores estrategias para resolver cada una de las dificultades. Sus resultados muestran que los niños con dificultades en la comprensión pueden beneficiarse de la enseñanza explícita y el entrenamiento de la conducta de autoseguimiento y autorregulación y confirman la relación entre autorregulación y comprensión de lectura. Además, respecto a la eficacia de los métodos de entrenamiento, señalan que el mejor método para mejorar el conocimiento y control de los procesos y estrategias de lectura parece ser el que incluye: explicación (enseñanza directa), modelamiento recíproco, y apoyo a través de la práctica. Según los autores (1991), estos resultados son similares a los que encuentran Palincsar y Brown (1984), Bereiter y Bird, (1985) y Paris y colaboradores (1984).

A semejanza de Mateos y Alonso, Solé (1996) considera que la lectura es un medio importante para el aprendizaje. Puntualiza que para que la comprensión de un texto se logre, se requieren tres condiciones:

- 1) la claridad y coherencia de los textos,
- 2) el conocimiento previo del lector con relación al contenido del texto y
- 3) las estrategias del lector para comprender y recordar lo que lee, así como para detectar y resolver fallas en la comprensión.

Para que el proceso de comprensión se realice, Solé reconoce que los lectores deben desarrollar un conjunto de estrategias que les permitan aprender a través de la lectura. Señala que estas estrategias pueden agruparse en tres categorías:

- 1) aquellas que tienen que ver con los objetivos de la lectura y la activación de los conocimientos previos,
- 2) las estrategias que permiten elaborar e inferir, establecer relaciones entre lo que sabemos y leemos, detectar las fallas en la comprensión, etc. y
- 3) las estrategias para resumir, sintetizar y extender el conocimiento.

Sugiere que a través de la enseñanza, los alumnos pueden aprender y desarrollar estas estrategias y para ello recomienda la utilización de métodos como el que proponen Palincsar y Brown (1984), cuya efectividad ya se ha demostrado.

Por otro lado, Ehrlich (1991), en el campo de la *metacognición*, se ha interesado por clarificar el significado de este concepto y por analizar sus implicaciones en el área de la comprensión de lectura. Particularmente, se propuso establecer un vínculo entre la perspectiva metacognitiva y los modelos cognitivos de comprensión de textos (cita a van Dijk y Kintsch, 1983 y a Johnson-Laird, 1981, 1983) en los cuales se asume que el entendimiento de un texto involucra la construcción de una representación mental del contenido del texto.

Al citar los trabajos de Myers y Paris (1978), Miller y Bigi (1979), Forrest y Waller (1980), Paris y Myers (1981) y Gambrell y Heathungton (1981), Ehrlich señala que el principal descubrimiento sobre el conocimiento metacognitivo es que tanto los niños más pequeños (entre primero y tercer grado) como los lectores con bajo desempeño consideran la lectura como una tarea de decodificación, mientras los más grandes y los buenos lectores la ven como la construcción de significado.

Al hacer referencia al modelo cognitivo de Flavell (1981)⁷ y al concepto de control ejecutivo de Schumacher (1987)⁸, este autor define el término de *control metacognitivo* como una forma particular de control ejecutivo, dependiente del conocimiento y las experiencias metacognitivas (1991:357).

⁷Flavell (1981) propone un modelo de seguimiento cognitivo que consta de cuatro componentes: metas cognitivas, acciones cognitivas, conocimiento metacognitivo y experiencias metacognitivas. El conocimiento metacognitivo se refiere a las representaciones concernientes al funcionamiento cognitivo (en la memoria a largo plazo). Las experiencias metacognitivas son experiencias conscientes (ideas pensamientos, sentimientos) relacionadas con el progreso de una empresa cognitiva (citado en Ehrlich, 1991:352).

⁸ Al referirse a este concepto, Schumacher (1987) señala: "Los procesos de control ejecutivo manejan el cómo los individuos planean y dirigen, seleccionan y orquestan la variedad de estructuras y procesos cognitivos que tienen disponibles para lograr sus metas" (citado por Ehrlich, 1991:357)

Con este concepto en mente, Ehrlich (1991) hace mención de un estudio que realiza con Cahour en el que se interesan por valorar en qué medida la autoconciencia (autoevaluación) del entendimiento de un texto –como expresión del control metacognitivo– se correlaciona con la ejecución en la comprensión. Entre otras cosas, los resultados del estudio muestran que cuando el control metacognitivo parece deficiente los sujetos no evalúan con exactitud que tan bien entienden un texto. Este dato resulta interesante, pues si los sujetos no son concientes del grado en que comprenden o no un texto, difícilmente tomarán medidas para mejorar su desempeño.

De Jong (1991) por su parte, analiza el papel del “control ejecutivo” en el procesamiento de textos en estudiantes con dificultades de aprendizaje. Refiere que existen diferencias cualitativas y cuantitativas en el control ejecutivo de las ejecuciones exitosas y no exitosas. En concordancia con los resultados de Ehrlich, menciona que los lectores menos hábiles no obtienen información de los procesos de lectura que realizan con el fin de ajustarlos o cambiarlos, y aplican con menos frecuencia procesos de revisión y seguimiento de sus habilidades de lectura.

En este sentido, el autor considera que estos procesos de control deben ser enseñados. Así, al comparar tres estudios en los cuales se entrena este proceso, encuentra que después del entrenamiento (diversas versiones), los estudiantes muestran mejoras en su “conocimiento metacognitivo”, sin embargo, no encuentra datos de que este conocimiento se transfiera para lograr una regulación real durante el aprendizaje. Concluye que parece no ser suficiente el entrenamiento en las habilidades de autorregulación por sí mismo en estudiantes con dificultades de aprendizaje y que tal vez se requiera combinarlo con la adquisición de habilidades básicas de lectura. En el caso de estudiantes avanzados sugiere que este tipo de entrenamiento puede ser pertinente.

A semejanza del trabajo anterior, Schnotz (1991) plantea la necesidad de analizar la relación entre los procesos metacognitivos y de autorregulación y la comprensión de textos. Al adoptar una perspectiva constructivista sobre la adquisición de conocimientos y de modelos de comprensión como el de van Dijk y Kintsch y de Johnson-Laird que asumen que el lector construye un modelo mental del contenido textual, establece un vínculo entre los conocimientos previos y la comprensión de textos. Desde este enfoque, la comprensión es entendida como un proceso de construcción, evaluación y (de ser necesario) reconstrucción de las representaciones mentales. Explica que durante la comprensión, el lector asimila la información nueva que le ofrece el texto, y la ajusta al modelo mental que posee, antes que construir un modelo totalmente nuevo. Así, la comprensión es vista como un proceso de *reestructuración del conocimiento previo* cuya meta final es la coherencia cognoscitiva. Menciona que al ser una actividad dirigida a una meta, la comprensión requiere de procesos regulatorios (metacognitivos). Sin embargo, refiere que el análisis de estos procesos resulta metodológicamente complicado. Comenta que muchos de los estudios que intentan entrenar estos procesos, no incluyen un diagnóstico diferencial de los sujetos, es decir, no especifican las estrategias que no poseen, con el fin de concentrarse en ellas durante el entrenamiento. Por el contrario, al combinar una amplia variedad de estrategias en periodos cortos de tiempo, dificultan su aplicación y

automatización, aspectos necesarios para la efectividad en el uso del *conocimiento metacognitivo* adquirido (conocimiento metacognitivo de procedimientos). Esto puede explicar –desde el punto de vista de Schnotz– el hecho de que muchas veces los sujetos del grupo entrenado presenten un desempeño menor que el del grupo control (como ejemplo cita los estudios conducidos por De Jong, 1991).

Por otra parte, Schnotz hace referencia a un fenómeno interesante: “la ilusión de la comprensión” (1991:371). Con este concepto hace alusión a la experiencia del lector acerca del buen entendimiento del texto que, sin embargo, no es congruente con su desempeño. Este fenómeno –que puede reflejar problemas en el seguimiento de la comprensión– tiene consecuencias para el proceso, ya que probablemente impide que el lector tome medidas para rectificar sus estrategias de lectura y con ello, mejorar su nivel de comprensión.

Hasta aquí se han presentado ejemplos de investigaciones sobre algunas de las estrategias que intervienen en los procesos de comprensión y escritura de textos y que tienen que ver con la habilidad del lector y el escritor de revisar, seguir y en general, de regular estos procesos. Sin embargo, las estrategias de revisión, seguimiento y regulación no son suficientes, requieren que el lector o el escritor hagan uso de estrategias específicas con el fin de procesar o elaborar un texto. Es la combinación de ambas estrategias lo que hace posible la autorregulación de los procesos de lectura y escritura.

Por esta razón, en los párrafos siguientes se analizan las aportaciones que hacen varios investigadores con relación a varias de las *estrategias específicas* que permiten realizar con éxito las tareas de lectura y escritura. Particularmente, se comentan los trabajos que señalan la importancia del conocimiento de las estructuras textuales y el papel de los conocimientos previos en la comprensión y escritura de textos. Posteriormente, el capítulo concluye con la mención de algunos de los estudios que al respecto se han realizado en México durante los últimos años, especialmente, los de Rojas-Drummond y colaboradores, por ser éstos el contexto conceptual y experimental que sirve de base a esta investigación.

Ahora bien, la importancia que tiene el conocimiento de las *estructuras textuales* en la comprensión y escritura de textos se ha puesto de manifiesto en diversas investigaciones, como las de Meyer (1982), Ricconi y Tulliani (1997), Castelló y Monereo (1996), Mateos y Alonso (1991), Richgels, McGee, Lomax y Sheard (1987), Tancredi (1992), Finley y Seaton (1987) y Green (1993). Los primeros autores han sido referidos con anterioridad, así que sólo retomaremos la idea central de cada uno con relación a las estructuras textuales, para después continuar con los restantes.

Para Meyer (1982), la estructura textual juega un papel fundamental tanto en la lectura como en la escritura. En el primer caso, este conocimiento se convierte en una estrategia que permite el procesamiento y recuerdo del texto leído, y en el segundo, es un elemento para la planeación, transcripción y edición del texto. En ambos casos, los planes o estructura textuales (superestructuras) actúan como elementos organizadores de la información al facilitar la comprensión y elaboración de los textos

Por su parte, Riccomi y Tulliani (1997) con base en el modelo de van Dijk y Kintsch, otorgan también un papel importante al conocimiento de las estructuras textuales. Desde su punto de vista, la exposición constante a distintos tipos de textos permitirá que los lectores construyan representaciones mentales sobre las formas típicas en que se organizan dichos textos (representaciones superestructurales), facilitando con ello, la aplicación de estrategias para el procesamiento y la construcción de macroestructuras (suprimir, generalizar, construir). Posteriormente, en el papel de escritores, estas representaciones favorecerán el diseño del macroplan textual y la aplicación de estrategias (adjuntar, particularizar, especificar) que permitan la elaboración del texto.

Al respecto, Castelló y Monereo (1996) al describir los distintos usos estratégicos en la escritura, mencionan aquellas estrategias que sirven para organizar el texto (E.O.). De acuerdo con los autores, estas estrategias permiten la organización de la información a partir de los objetivos comunicativos, los destinatarios y el *tipo de texto*. De esta manera, hacen una referencia implícita a la estructura textual, como un conocimiento que puede utilizar el escritor como parte de las estrategias para estructurar la información que formará parte de su texto.

De manera más directa, Richgels, McGee, Lomax y Sheard (1987) estudian la sensibilidad de los alumnos de 6º grado a diferentes estructuras textuales. Particularmente analizan las de colección, comparación/contraste, causalidad y problema/solución. Encuentran que los alumnos tienen mayor sensibilidad a la estructura de comparación/contraste y menor sensibilidad a la de causalidad. Sugieren que los estudiantes que son sensibles a las estructuras textuales es posible que usen este conocimiento cuando leen en contraste con aquellos que no la tienen. Citan los trabajos de McGee (1982a, 1982b); Meyer, Brant, y Bluth (1980); Taylor (1980); Taylor y Samuels (1983) y mencionan que las diferencias en la sensibilidad a los patrones estructurales se correlaciona con diferencias en el tipo y monto de información que los estudiantes recuerdan después de leer un texto expositivo. Así, los resultados de estos estudios sugieren la existencia de un vínculo entre el conocimiento de la estructura textual y el recuerdo.

Con apoyo en los trabajos de Meyer y sus colaboradores –quienes opinan que las diferencias en el recuerdo pueden explicarse por las diferencias en las estrategias de procesamiento utilizadas por los lectores– Richgels, McGee, Lomax y Sheard consideran que los lectores que no están concientes de la estructura del texto pueden emplear una estrategia de procesamiento serial y discreto de la información con ideas al azar. En contraste, los lectores concientes de la estructura pueden emplear una estrategia más efectiva al usar la estructura textual para guiar la comprensión y el recuerdo de la ideas del texto. Meyer, Brandt y Bluth (1980) llamaron a este procedimiento *estrategia estructural*. Richgels y colaboradores suponen que aquellos que usan la estrategia textual, y por tanto recuerdan más, tienen un mayor conocimiento previo sobre los patrones organizacionales encontrados en los textos y el tipo de relaciones asociadas a estos patrones.

En la misma línea, Tancredi (1992) habla de las implicaciones que tiene el conocimiento de las estructuras textuales en la educación para adultos, y señala que es un elemento que debe incluirse en su instrucción. Al comentar los trabajos de Barlett (1978) y Meyer (1980,1981) escribe:

“los resultados nos informan que el entrenamiento explícito en estrategias para el reconocimiento y uso de la estructura del texto conduce a una mejora en los procesos de encodificación, comprensión, retención y recuperación” (1992:69).

Agrega además, que de acuerdo con los datos reportados por Taylor (1980), la habilidad en la aplicación de esta estrategia progresa con la edad.

Por su parte, Finley y Seaton (1987) también se interesan en los patrones textuales como elemento que favorece la comprensión y el aprendizaje de textos. En su estudio, evalúan los efectos de una propuesta que tiene como ejes la enseñanza de 6 patrones textuales (análisis, causa-efecto, comparación-contraste, definición, ejemplo y secuencia) y 3 tipos de preguntas (literales, interpretativas y aplicadas). Encuentran que enseñando a los alumnos (de *high school*) a identificar los patrones textuales en los materiales que leen, pueden aprender mejor y están en mejores condiciones para anticipar posibles preguntas sobre el texto. Al aprender los tipos de preguntas que pueden hacer, también aprenden a identificar el tipo de pensamiento o estrategias que deben aplicar para responder. Observan que a los alumnos de bajo nivel les cuesta trabajo formular preguntas interpretativas o de aplicación y se quedan en el nivel literal. También encuentran que los estudiantes mejoran sus estrategias de escritura (se vuelven más organizados) al comprender los patrones expositivos en sus lecturas. Concluyen señalando lo exitoso y benéfico del entrenamiento en términos de la lectura, la escritura y el desempeño en exámenes y tareas escolares.

A semejanza de los estudios anteriores, Green (1993) utiliza las estructuras textuales como un medio para estimular el aprendizaje de contenidos y la escritura de textos de diferentes tipos. En su propuesta de enseñanza, sugiere seguir un ciclo de trabajo cuyas fases se muestran en la figura 7 y se describen a continuación.

- 1 *Construir sobre el contenido*: El texto se construye a partir del contenido sobre el cual se desea escribir. Para ello, es necesario dedicar tiempo a conocer ese contenido de tal forma que sea más fácil concentrarse en la escritura. Por otra parte, el compartir estas experiencias ofrece conocimientos y vivencias comunes sobre las cuales hablar, leer y escribir. Esta fase es importante en la motivación y el interés por escribir el texto.

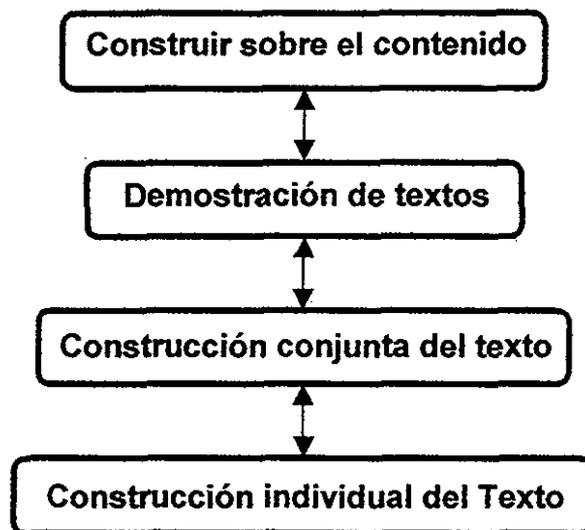


Fig. 7. Ciclo de aprendizaje/enseñanza para explorar un género nuevo (tomado de P. Green, 1993:18).

2. *Demostración de textos*: Con el fin de demostrar cómo se escribe un texto en particular, se leen en clase textos que sirven de modelos para lo que se desea escribir (o tipos de estructuras que se desea enseñar). En esta fase se invita a los niños a anticipar el contenido del texto a través de preguntas, y con ello, a observar sus características, la manera en que puede usarse el texto, dónde se le encuentra, quién puede usarlo, etc. (Ejemplo: la portada, el índice; las fotografías, etc.).
3. *Construcción conjunta del texto*. Se mencionan estrategias para estimular la escritura colectiva de un texto sin perder de vista tanto el contenido e información que se tiene, como el texto modelo. Algunas de estas estrategias son: enlistar palabras, clasificarlas, hacer oraciones, agrupar oraciones según categorías para elaborar una tabla de contenidos, etc. (según la edad y competencia de los niños).
4. *Construcción individual de un texto*: Una vez que los niños han experimentado cómo se organizan los textos y cómo pueden elaborarse, están en condiciones de hacer uno de manera independiente. Con actividades como delinear una guía, consultar al maestro y a los compañeros, escribir y revisar lo que se ha escrito, el niño poco a poco construye su texto. De esta manera, cuando escribe independientemente, puede ser él quien seleccione lo que desea escribir y la estructura que tendrá su texto (generalmente aquellas que se les han demostrado en clase).

El ciclo puede iniciarse y repetirse en cualquiera de sus momentos en función de las actividades que se deseen realizar en clase. Así, en el contexto de la escritura colaborativa y la asesoría experta (preguntas, demostraciones y orientaciones) la propuesta busca la autorregulación de la escritura o escritura independiente utilizando como base el conocimiento de las estructuras textuales. Al referirse al aprendizaje de los niños Green señala:

Si podemos ayudarles a aprender como trabajar distintos textos desde temprana edad, podemos abrir sus opciones de lectura y escritura mientras les ayudamos a aprender sobre el mundo acerca del cual son tan curiosos (1993:21).

La valoración del papel que juega el conocimiento de las estructuras textuales en los procesos de comprensión, aprendizaje, recuerdo y escritura de textos se ha puesto de manifiesto en el diseño de propuestas de enseñanza –como las aquí reportadas– que buscan que los alumnos aprendan y apliquen este conocimiento en diversos contextos. Un ejemplo más de estas propuestas es la que hace Miccinati (1988) al sugerir la utilización de los *mapas* (representaciones gráficas) como vehículo para organizar y dar sentido a las ideas después de leer un texto, o como una actividad previa a la escritura. Esta representación de las ideas a través de mapas puede considerarse un intento de representar la organización del texto y, por tanto, de su posible estructura.

Además de la *estrategia estructural*, como la denominan Meyer y colaboradores, las investigaciones reportan que los *conocimientos previos* del lector también son un elemento a considerar en la comprensión y escritura de textos. En el esquema propuesto por Meyer sobre la comprensión (ver figura 5), el lector aporta –entre otras cosas– su conocimiento general del mundo. En este conocimiento también se incluyen aquellos conocimientos respecto a distintos tópicos que pueden servir de antecedente y contexto para la lectura.

Por su parte Schnotz (1991) como se mencionó previamente, considera que la comprensión es un proceso de reestructuración de los conocimientos previos. Según este autor, estos conocimientos le permiten al lector construir el modelo de la situación que se describe en el texto, como también lo sugieren van Dijk y Kintsch, referidos en el capítulo anterior.

Al hacer referencia a los conocimientos previos, pero en términos de *esquemas*, Bascolo (1991) realiza una investigación sobre escritura en la que analiza las diferencias existentes entre niños de primaria y preparatoria en una tarea de reestructuración de textos. En el estudio, pide a niños de 3°, 5° y 7° grado, que escriban dos textos, uno narrativo y otro argumentativo (que consiste en dar una opinión y justificar el por qué) a partir de un título o situación determinada. Después, pide a los alumnos que reestructuren el texto en función de otro título (para el narrativo) y otra situación (para el argumentativo). Esto los obliga a cambiar su perspectiva y por tanto a reestructurar el texto escrito previamente.

Desde la perspectiva de Bascolo, la escritura es un proceso que activa patrones organizados del mundo (esquemas), de tal modo que la tarea de cambiar los textos va más allá del simple cambio de frases, implica la reestructuración de los esquemas de los cuales se parte. Las frases son un reflejo de lo que se entiende acerca del mundo y cualquier cambio puede afectar el significado parcial o total del texto. Para este investigador, reestructurar el texto implica dos cosas: 1) tomar en cuenta la nueva perspectiva (con las limitaciones que los nuevos esquemas definen) y 2) mantener el texto coherente.

Al revisar el tipo de reestructuraciones que los niños realizan (medidas por el grado de complejidad y menos cambios incoherentes), encuentran que a menor edad, hay menor capacidad para reestructurar el texto; y que las habilidades para reestructurar interactúan con el tipo de texto, de tal manera, que hay una mejor ejecución en los textos narrativos que en los argumentativos. Comenta que los niños tienen dificultades para lograr la coherencia del texto, sobre todo los más pequeños. Este último aspecto concuerda con los datos reportados por Bereiter y Scardamalia (1987), quienes señalan que los escritores jóvenes tienen dificultades para la planeación y el mantenimiento de la coherencia global del texto (Bascolo, 1991:307).

Otro de los estudios que muestra la influencia de los conocimientos previos en la comprensión es el que condujeron Körkel y Schneider (1991). Estos investigadores comparan el desempeño de expertos y novatos de diferentes edades (3°, 5° y 7°) con relación a un dominio específico (conocimientos sobre fútbol). Al analizar los protocolos de recuerdo de textos en ese dominio, encuentran que no hay diferencias cualitativas en los protocolos de los expertos de 3° y 5° grado. En el caso de los de 7° grado, los protocolos son diferentes en que la proporción de recuerdo decrece en la medida que decrece el nivel de importancia de la información. Así, las unidades que más recuerdan son las más importantes. Además, estos resultados concuerdan con la clasificación de la información que hacen los sujetos en términos de su importancia. Al respecto de estos datos los autores citan (1991:321) a Means y Voss (1985) quienes afirman que las diferencias en la representación de un dominio entre los expertos de distintas edades (2°,3°,5°,7°,9° y *college*) se encuentran en las diferencias de sus esquemas de conocimiento previo, ya que los mayores tienen esquemas más desarrollados, basados en un conocimiento superior del mundo.

En el mismo estudio, Körkel y Schneider también analizan los efectos del conocimiento específico y el conocimiento metacognitivo sobre la memoria de textos relacionados con ese dominio. Respecto al primero, sus resultados confirman el rol crucial del conocimiento específico sobre el recuerdo de textos en ese dominio. Con relación al conocimiento metacognitivo, afirman que tiene un efecto independiente y directo sobre el recuerdo, al mismo tiempo que está relacionado funcionalmente con el conocimiento específico.

Por otro lado, McKeown, Beck, Sinatra y Loxterman (1992), muestran evidencia a favor de la relación entre los conocimientos previos y la coherencia textual en la recuperación de información de un texto. Los autores realizan un estudio en el que proporcionan conocimientos previos relevantes a un grupo de estudiantes y evalúan los

efectos de este conocimiento en la comprensión de dos versiones de un texto. Las dos versiones constan de una secuencia de cuatro fragmentos de texto tomados de un libro de estudios sociales para quinto grado (sobre el periodo que condujo a la Revolución Americana) y versiones revisadas de esos fragmentos diseñadas para mejorar la coherencia textual. En su estudio, 48 estudiantes de quinto grado recibieron un módulo didáctico elaborado para elevar el nivel de sus conocimientos previos antes de la lectura de una de las versiones. Los resultados muestran que los estudiantes que leyeron el texto revisado recuperaron significativamente más cantidad de material y respondieron significativamente a más preguntas en forma correcta, que los estudiantes que leyeron el texto original. Más aún, los análisis cualitativos sugieren una influencia específica del conocimiento y del texto coherente en la comprensión de los textos.

Las ventajas de los conocimientos previos en la comprensión han sido demostradas igualmente en los trabajos de Voss y sus colegas, así como en los estudios llevados a cabo por Chi y sus colaboradores, según lo reportan McKeown, Beck, Sinatra y Loxterman (1992: 79).

En México también se han realizado investigaciones que ponen de manifiesto la relevancia de las estrategias generales y específicas en la comprensión y elaboración de textos. Tal es el caso del trabajo realizado por Martínez y Díaz Barriga (1994), quienes enfatizan la importancia de estas estrategias en la comprensión de textos académicos (narrativos y expositivos). En su estudio refieren un programa de entrenamiento con el que promueven la comprensión a través combinar el uso de estrategias generales y específicas. Particularmente, combinan la *estrategia ejecutiva* (general) con las *estrategias de apoyo y primarias* (específicas)⁹. En el caso de las estrategias primarias retoman en su investigación la imaginiería, la señalización, la focalización y la elaboración significativa¹⁰. Martínez y Díaz Barriga encontraron que el programa de entrenamiento incrementó significativamente el nivel de comprensión de

⁹ Las autoras parten del Modelo Destrezas Académicas Básicas (Díaz Barriga y Castañeda, 1988) en el que se hace una distinción entre estrategias de aprendizaje cognoscitivas (de apoyo y primarias) y estrategias metacognitivas. Definen a las estrategias de *apoyo* como aquellas que "permiten al aprendiz mantener un estado mental propicio para el aprendizaje; incluyen la motivación y atención dirigidas a la tarea para planificar la misma, organizar el tiempo y condiciones favorables para el estudio". Las estrategias *primarias*, son aquellas "que emplea el estudiante para operar directamente con el material contenido en el texto, consisten en habilidades que facilitan la comprensión y la memoria". Finalmente, al citar a Bertha (1984) se refieren a la *estrategia ejecutiva* como "un esquema general para la obtención de cualquier meta; intenta organizar en forma sencilla y coherente nuestro bagaje de conocimientos acerca de lo que se debe saber y saber hacer para realizar la tarea" (1994:290).

¹⁰ Las autoras definen estos términos de la siguiente manera: *imaginiería*: "la formación de imágenes o representaciones gráficas de los conceptos fundamentales del contenido del texto" *Señalización*: "la colocación de palabras y/o marcas no contempladas en el texto, las cuales sirven para enfatizar la organización o estructura conceptual del mismo y para seleccionar la idea principal" *Focalización*: "incluye aquellas estrategias que sirven para precisar el contenido del texto, tales como ubicar o formular interpretaciones parciales del texto a medida que se va leyendo, leer con la intención de dar respuesta a determinadas preguntas, etcétera". *Elaboración significativa*: "Incluye las acciones que implican la creación de nuevos elementos relacionados con el contenido del texto, para hacer éste más significativo (proveer ejemplos o comentarios, pensar en analogías o similares, parafrasear el texto formular preguntas, etc." (1994: 290).

lectura del grupo experimental (niños de 5° grado con bajo rendimiento). Sus datos muestran que los textos expositivos resultaron más difíciles que los narrativos y que son aquellos los que pueden valorar con mayor sensibilidad los efectos del entrenamiento. En cuanto a las estrategias entrenadas, encontraron diferencias a favor del grupo experimental con relación al grupo control. Específicamente, el efecto fue mayor en las estrategias de elaboración e imaginación que implican un procesamiento profundo del contenido, en comparación con las de señalización y focalización, que refieren a un procesamiento superficial.

Por su cuenta, Aguilar (1988) se interesa en el papel de las macroproposiciones en el procesamiento y comprensión de textos, así como en describir algunas de las estrategias de lectura que utilizan los estudiantes universitarios y de primaria. Para hacerlo utiliza tareas de recuerdo y recuerdo demorado. Con base en la propuesta de Kintsch y van Dijk considera que las macroproposiciones dependen de dos clases de estructuras cognitivas: los esquemas y las superestructuras. Como resultado del estudio, Aguilar encontró que las macroproposiciones tienden a ser recordadas con mayor frecuencia que las proposiciones y son más estables en la memoria a largo plazo. También notó que los lectores suelen emplear las macroestructuras previas en el procesamiento de la información subsiguiente debido a las limitaciones de la memoria y a su conocimiento de las estructuras textuales. El autor describe cómo la construcción de las macroestructuras previas se ve afectada por diversas circunstancias que dan por resultado distintas estrategias de procesamiento. Así, si el lector posee los conocimientos previos requeridos y hace el esfuerzo necesario, entonces logra construir las proposiciones básicas y las macroproposiciones correspondientes con éxito para continuar con la lectura. Sin embargo, cuando la motivación o los conocimientos previos son deficientes, entonces omite proposiciones correspondientes a cierta información y elabora proposiciones de nivel muy general. Por otra parte, si el lector sólo construye parte de las macroproposiciones que sirven de base para continuar con el procesamiento de la información, se dificulta el proceso y se generan errores de comprensión. En este sentido, Aguilar propone detectar estos errores en la comprensión de contenidos previos para prescribir acciones que mejoren el proceso.

Finalmente, Rojas-Drummond y colaboradores han realizado diversos estudios siguiendo un enfoque sociocultural de tipo básico y aplicado (Hernández y Rojas-Drummond, 1990; Peón, 1992; Rojas-Drummond, Peña, Peón, Rizo y Alatorre, 1992; Rojas-Drummond, Mercado, Olmos y Weber, 1994; Rojas-Drummond, Dabrowski y Gómez, 1996; Rojas-Drummond, Hernández, Vélez y Villagrán, 1998; Rojas-Drummond, 1999; Rojas-Drummond, Gómez, Márquez, Olmos y Peón, 1999). La orientación básica se centra en analizar y explicar el desarrollo de los procesos de autorregulación en dominios como la solución de problemas y el uso funcional del lenguaje en educandos de preescolar y primaria, en tanto la orientación aplicada está encaminada a diseñar y probar procedimientos instruccionales que ayuden a los alumnos a enfrentarse de forma más competente e independiente (autorregulada) a la solución de problemas y a los textos escritos.

Los estudios de Rojas-Drummond y colaboradores (1992 y 1999; Peón, 1992) muestran evidencia de que existe un patrón de desarrollo marcado en las estrategias

generales y específicas de comprensión de lectura en los últimos años de la primaria. Por otra parte, algunos de los estudios se enfocan en la promoción de la comprensión y producción de textos, a través de procedimientos como el aprendizaje cooperativo y la creación de comunidades de aprendizaje, en los que se demuestra que los alumnos desarrollan significativamente estos procesos cuando se promueven explícitamente (Peón, 1992; Rojas-Drummond *et al.*, 1992, 1994, 1998, y Rojas-Drummond, 1999).

En un estudio reciente (Rojas-Drummond *et al.*, 1999) estos investigadores analizan el desarrollo de las capacidades de comprensión de textos, así como la producción de macroestructuras como resultado de la lectura de textos narrativos y expositivos en niños de primaria. El estudio toma como base el modelo de procesamiento estratégico del discurso de Kintsch y van Dijk y revela que las capacidades para generar macroestructuras se desarrollan de manera importante en los últimos grados de la primaria, aunque estas capacidades son apenas incipientes en los niños mayores, sobre todo cuando interactúan con los textos expositivos. Esta y otras investigaciones realizadas por el equipo (Peón, 1992; Mercado *et al.*, 1997) sugieren que los procesos de comprensión y construcción de macroestructuras requieren ser promovidos más directa y explícitamente por los docentes como parte de su práctica escolar cotidiana.

En un artículo que resume la línea de investigación del equipo, Rojas-Drummond y Gómez (1995) concluyen que las capacidades para interactuar con texto escrito se desarrollan de manera importante durante la edad primaria. Sin embargo, dada la complejidad de los procesos psicolingüísticos y cognoscitivos que se involucran, estas capacidades no se desarrollan adecuadamente en todos los niños. Sus resultados muestran que tanto los niños de escuelas primarias oficiales como los de escuelas privadas tienen problemas para establecer la coherencia global del texto y hacen un uso limitado de macroestrategias para sintetizar la información. Además, en la medida que estos procesos generalmente no se atienden en las escuelas, plantean la necesidad de promover la adquisición de estos conocimientos y la internalización de estrategias que permitan a los alumnos interactuar de manera más competente e independiente con los textos escritos. En este sentido, proponen que los procedimientos de corte socio-instruccional que emplean en sus estudios, se adapten de tal modo que los maestros los apliquen en el salón de clases, en combinación con la participación activa y constructiva de los estudiantes.

Las investigaciones realizadas por Rojas-Drummond y colaboradores constituyen el contexto teórico y práctico para el planteamiento del presente estudio, con la idea de ampliar los hallazgos que encontraron sobre la aplicación de estrategias de síntesis y el uso de la estructura textual como elementos centrales en la comprensión de textos y particularmente, en la construcción de macroestructuras.

En este contexto, los conceptos presentados en el capítulo anterior y las investigaciones referidas en el presente, han permitido construir un marco de referencia que integra los siguientes planteamientos:

- 1) Los procesos de lectura y escritura se construyen y desarrollan en un *contexto social* determinado, en el cual se establecen y valoran sus prácticas. Es decir, el contexto social define el significado y contenido de las prácticas alfabetizadoras.
- 2) Bajo este contexto, los individuos aprenden a leer y escribir a partir de la *interacción* con otros más capaces (expertos) que les ayudan a controlar y regular sus procesos hasta lograr su dominio o autorregulación.
- 3) Para que el individuo logre la *autorregulación* de la lectura y la escritura es necesario que aprenda y utilice múltiples estrategias, cuyo uso oportuno determinará su éxito en las tareas propias de estos dominios.
- 4) Son múltiples las *estrategias* que intervienen en los procesos de lectura y escritura, pero pueden agruparse en dos grandes grupos: a) las estrategias de carácter general que son comunes a diferentes dominios y b) las estrategias específicas que son propias de estos dominios. Ambos tipos de estrategias están presentes en la práctica experta, y por tanto, en los buenos lectores y escritores.
- 5) Las *estrategias generales* tienen que ver con la capacidad del individuo para definir una meta, planear acciones para lograrla, llevar a cabo las acciones, monitorear el proceso con el fin de ajustarlo si es necesario y, finalmente, evaluar los resultados. El uso de estas estrategias en la lectura y la escritura permitirá que el individuo pueda autoevaluar su desempeño y efectuar las acciones necesarias para mejorarlo o corregirlo en función del objetivo que persigue. Los estudios realizados en este campo ponen de manifiesto que el *control ejecutivo* y el *conocimiento metacognitivo* (declarativo y de procedimientos) juegan un papel importante en estos procesos.
- 6) Las *estrategias específicas* son aquellas que tienen que ver con la manera en que se procesan y elaboran los textos. Particularmente, son aquellas que están relacionadas con la construcción de significados, ya sea en la comprensión o en la producción de textos. Al respecto, las investigaciones han demostrado que tanto la *estrategia textual* como los *conocimientos previos* (generales y específicos) son aspectos que contribuyen al buen desempeño de los lectores y escritores.
- 7) Si bien las investigaciones ofrecen información con relación a algunas de las estrategias específicas es posible auxiliarnos de modelos que nos ayuden a entender estos procesos desde una perspectiva más general. Tal es el caso del *Modelo de Procesamiento Estratégico* propuesto por van Dijk y Kintsch para la comprensión del discurso.
- 8) El *modelo de procesamiento estratégico* da cuenta de algunas de las estrategias específicas que intervienen en la comprensión y elaboración de

textos. Especialmente, explica aquellas que permiten la construcción del significado, es decir, de *macroestructuras*. En ese sentido, el presente estudio constituye una verificación del poder explicativo del modelo y sus aportaciones son un respaldo empírico.

- 9) En el caso de la comprensión de textos, las estrategias específicas para la construcción de macroestructuras tienen que ver con procesos de reducción de información, la construcción del modelo de la situación descrita en el texto y con la organización de esa información en un todo coherente. En este sentido, las estrategias de supresión, generalización, construcción e integración son estrategias que permiten la reducción de la información. Simultáneamente, se va construyendo el modelo de la situación, en cuyo proceso entran en juego los esquemas o conocimientos previos que se han activado durante la lectura. Por otra parte, el conocimiento o sensibilidad a la estructura textual o superestructura (estrategia estructural) puede servir para la organización y recuperación de la información que forma parte de la macroestructura.
- 10) Para la elaboración de textos se tiene un proceso relativamente inverso: se parte de una macroestructura que refleja la situación que se desea exponer en el texto (modelo de la situación) y, a partir de ella, el escritor elabora un esquema o estructura con el cual organiza y selecciona la información que permitirá al lector construir una macroestructura. En este proceso, el conocimiento de las estructuras textuales y del tópico juegan un papel fundamental (estrategia estructural y conocimientos previos). Al tener la macroestructura como referencia y la estructura textual como guía, el escritor elabora y expande las ideas a través de un proceso de ampliar, particularizar y ejemplificar.
- 11) Las investigaciones muestran evidencia del papel que juegan las estrategias generales y específicas en los procesos de comprensión y elaboración de textos. Particularmente se encontró evidencia sobre estrategias generales como el control ejecutivo y el conocimiento metacognitivo y sobre estrategias específicas como el uso de la estructura textual y los conocimientos previos.
- 12) Las investigaciones de Rojas-Drummond y colaboradores, Peón, etc. se interesan por aquellas estrategias que tienen que ver con la construcción de macroestructuras. Especialmente estos estudios ofrecen evidencia de que las estrategias de reducción de información y uso de la superestructura son estrategias específicas que intervienen en el proceso de comprensión.

Desde este contexto como punto de partida, los objetivos que orientan la presente investigación se mencionan en el siguiente apartado.

2.1 Objetivos

Esta investigación se sitúa en la línea de trabajo propuesta por Rojas-Drummond y colaboradores quienes –desde una perspectiva sociocultural, el marco de la autorregulación y el modelo de procesamiento estratégico de van Dijk y Kintsch– plantean como objetivos conocer cómo se aprenden y desarrollan los procesos autorregulatorios que permiten la comprensión y elaboración de textos. Particularmente, Rojas-Drummond y colaboradores proporcionan evidencia de que algunas estrategias importantes que se emplean en la comprensión de la lectura se desarrollan en los últimos años de la primaria. También señalan la posibilidad de promover dichas estrategias en diversas poblaciones de alumnos.

En este sentido, el presente trabajo tiene como finalidad describir la manera en que los niños de 3° y 5° de primaria construyen macroestructuras (resúmenes) a partir de la lectura de textos. Específicamente se propone hacer un análisis sobre el tipo de estrategias que los niños emplean para la reducción de la información (macroestrategias) y para la organización y coherencia de sus ideas. Se analiza además hasta qué punto utilizan la estructura del texto (superestructura) como referencia para ordenar la información.

En el estudio se hace una descripción de las diferencias que se encuentran entre las macroestructuras de los niños de 3° y 5° grado y se analiza la manera en que éstas se modifican después de concluir el ciclo escolar. De manera similar, se comparan las macroestructuras que se construyen a partir de textos narrativos y expositivos.

Se espera que los resultados obtenidos, ofrezcan más elementos para el entendimiento del proceso de comprensión, sobre todo con relación al tipo de estrategias específicas que los niños emplean cuando interactúan con materiales escritos. Se considera que estos conocimientos permitirán desarrollar estrategias instruccionales que apoyen las estrategias empleadas por los maestros dentro y fuera del salón de clase, al ampliar y complementar sus recursos, al mismo tiempo que ayuden a los alumnos a dominar de manera más efectiva este proceso.

Finalmente, se espera asimismo que este conocimiento contribuya de alguna manera al cumplimiento de los propósitos expresados en los programas vigentes de Español de la Secretaría de Educación Pública, y por ende, a mejorar la calidad de la educación en nuestro país.

CAPÍTULO III

MÉTODO

Para alcanzar el objetivo de esta investigación, en el sentido de conocer de qué manera los niños de primaria construyen macroestructuras y, particularmente, el tipo de estrategias que utilizan para reducir y organizar la información que leen para estructurar su resumen, se emplea la siguiente metodología.

3.1 Sujetos

Aunque originalmente participan 266 niños en total, 140 de tercero y 126 de quinto grado de primaria, sólo se consideran aquellos que completaron todas las pruebas. Por ello, 177 niños son la base de este estudio, de los cuales 105 fueron de tercero y 72 de quinto. Los niños asistían a dos escuelas oficiales del D. F., provenientes de niveles socioeconómicos medio y bajo.

3.2 Escenario

El trabajo de campo se llevó a cabo en dos escuelas primarias oficiales de características similares, situadas al sur de la ciudad de México. La recolección de datos se hizo dentro de los salones de clase a los que asistían los niños.

3.3 Instrumentos y materiales

Como instrumentos para valorar la construcción de macroestructuras se utilizan dos pruebas, una a partir de la lectura de un texto narrativo y la otra de uno expositivo. En cada prueba la tarea consiste en elaborar un *resumen* después de leer el texto. Esto es así pues el resumen demanda del lector la construcción de una macroestructura y, por ende, el uso de estrategias de selección y organización de las ideas centrales del texto.

Las pruebas se aplicaron en dos momentos del ciclo escolar con el propósito de analizar el desarrollo de dichos procesos, comparando las ejecuciones de los niños a lo largo de un periodo de seis meses de trabajo. Con este fin, se elaboraron dos *versiones equivalentes* para cada una de las pruebas.

Como se menciona en el capítulo I, los parámetros para lograr la equivalencia de los textos se fundamentan en el modelo de procesamiento estratégico de Kintsch y van Dijk. Es por ello que se toman en cuenta: la longitud, el contenido, la estructura textual, los marcadores y enlaces cohesivos, las macroestrategias, los huecos de información

implícita y las inferencias. Tanto en los textos narrativos como en los expositivos se consideran la edad y el nivel de desarrollo escolar de los niños, por lo cual, las versiones son más sencillas para tercero y más complejas para quinto grado. Por ejemplo, la superestructura de los textos expositivos para tercero incluye la descripción y la comparación-contraste, mientras para quinto, se agrega a las anteriores la de problema-solución.

En los cuadros siguientes se presenta la distribución de los textos para cada grado además de un resumen de sus características según los indicadores mencionados.

DISTRIBUCIÓN DE LOS TEXTOS

Tipo de Texto	Prueba Inicial	Prueba Final
NARRATIVO	EL ZORRO GLOTÓN	EL OSO GOLOSO
EXPOSITIVO	LOS POTROS	EMBARCACIONES ESPECIALES

Cuadro 1. Textos para el tercer grado.

Tipo de Texto	Prueba Inicial	Prueba Final
NARRATIVO	EL TESORO DE LOS POBRES	PROFECÍA CUMPLIDA
EXPOSITIVO	LAS PLANTAS	LOS MAMÍFEROS

Cuadro 2. Textos para el quinto grado.

CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS PARA EL TERCER GRADO

PARÁMETROS	3º Prueba Inicial	3º Prueba Final
Título	EL ZORRO GLOTÓN	EL OSO GOLOSO
Longitud	264 palabras 6 párrafos	285 palabras 6 párrafos
Contenido	Un zorro que tiene problemas por ser glotón	Un oso que tiene problemas por querer la miel de un panal
Estructura Textual	Principio, desarrollo y final	Principio, desarrollo y final
Marcadores y Enlaces	Había una vez, un día, después, entonces, finalmente	Había una vez, un día, después, entonces,
Macroestrategias que permiten	Supresión, generalización integración e inferencia	Supresión, generalización integración e inferencia
Huecos de Información	1) ¿Por qué no podía salir del árbol? 2) ¿Por qué pudo salir hasta varios días después?	1) ¿Por qué tenía la cara tan hinchada que no podía ver? 2) ¿Por qué no podía llegar a su casa?
Inferencias	1) Porque tenía la panza muy grande de tanto comer/ había comido mucho 2) Porque se le bajó la panza	1) Porque lo picaron las abejas 2) Porque pudo ver hasta que le bajó la hinchazón

Cuadro 3. Textos narrativos.

PARÁMETROS	3º Prueba Inicial	3º Prueba Final
Título	LOS POTROS	EMBARCACIONES ESPECIALES
Longitud	241 palabras 3 párrafos	230 palabras 3 párrafos
Contenido	Dos clases de potros que son y sirven para cosas distintas	Dos clases de embarcaciones que son distintas entre sí y tienen diferentes usos
Estructura Textual	Descripción y comparación / contraste	Descripción y comparación / contraste
Marcadores y enlaces	Sin embargo, diferentes, son, útiles para, se usaron para, actualmente, diferentes, ya que, ideales para	muy distintas, son, estos usos, también sirven, actualmente, a diferencia de, además, sin embargo
Macroestrategias que permiten	Supresión, generalización integración e inferencia	Supresión, generalización integración e inferencia
Huecos de Información	1) ¿Por qué los jinetes terminan volando y azotando en el suelo?	1) ¿Por qué se ven poco las chinampas?
Inferencias	1) Porque los potros los derriban	1) Ya no se usan mucho

Cuadro 4. Textos expositivos.

CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS PARA EL QUINTO GRADO

PARÁMETROS	5° Prueba Inicial	5° Prueba Final
Título	EL TESORO DE LOS POBRES	PROFECÍA CUMPLIDA
Longitud	452 palabras 8 párrafos	431 palabras 8 párrafos
Contenido	La historia de dos ancianos muy pobres que buscan no pasar frío. Un gato al que ayudan les brinda <u>calor</u> . (contenido metafórico)	La historia de tres hombres que buscan a un amigo apodado " <u>La Muerte</u> " y en su camino encuentran <u>la muerte</u> (contenido metafórico)
Estructura Textual	Principio, desarrollo y final	Principio, desarrollo y final
Marcadores y enlaces	Había una vez, en el camino, cuando, de pronto, cuando llegó la mañana, entonces	Había una vez, pero un día, cuál sería su sorpresa, dijo entonces, apenas habían
Macroestrategias que permiten	Supresión, generalización integración e inferencia	Supresión, generalización integración e inferencia
Huecos de Información	1) ¿Qué eran en realidad los carbones? 2) ¿Cuál era el tesoro de los pobres?	1) ¿Qué encontraron realmente los tres hombres? 2) ¿Por qué se cumplió la profecía?
Inferencias	1) Los ojos del gato 2) El calor del gato	1) A la muerte 2) Porque los tres murieron

Cuadro 5. Textos narrativos.

PARÁMETROS	5° Prueba Inicial	5° Prueba Final
Título	LAS PLANTAS	LOS MAMÍFEROS
Longitud	288 palabras 4 párrafos	296 palabras 4 párrafos
Contenido	Las plantas del desierto y de la selva y como se adaptan al ambiente	Los mamíferos de la selva y los de climas extremos y cómo sobreviven
Estructura Textual	Descripción, comparación / contraste y problema / solución	Descripción, comparación / contraste y problema / solución
Marcadores y enlaces	Diferentes, ejemplo, debido a, en cambio, también	Algunas, sin embargo, en cambio, otro problema
Macroestrategias que permiten	Supresión, generalización integración e inferencia	Supresión, generalización integración e inferencia
Huecos de Información	1) ¿Por qué en el desierto las plantas tienen hojas pequeñas? 2) ¿Por qué las plantas en la selva crecen juntas?	1) ¿Por qué los mamíferos de clima caluroso no necesitan almacenar comida? 2) ¿Por qué la hibernación no se presenta en los animales de clima caluroso?
Inferencias	1) Para evitar perder agua al transpirar por ellas 2) Porque hay suficiente agua para todas	1) Porque todo el tiempo la tienen disponible 2) Porque tienen comida y no hace frío

Cuadro 6. Textos expositivos.

Además de los textos, el diseño de los protocolos de respuesta considera un número determinado de renglones según el grado escolar (ocho para tercero y doce para quinto)¹¹. El establecimiento de estos límites en el espacio ofrece la posibilidad de que los alumnos realicen procesos de síntesis al resumir el texto.

3.4 Procedimiento

3.4.1 Pruebas

Las pruebas se aplicaron simultáneamente a todo el grupo y los niños las contestaron de forma individual. Durante la primera sesión se trabajó con el texto narrativo y en la segunda con el expositivo. En cada prueba después de entregar el texto y el protocolo de respuesta para el resumen, se pidió a los niños realizar dos tareas: 1) leer el texto con atención y en silencio y 2) escribir lo más importante de la lectura en el espacio asignado con la posibilidad de consultar el texto si lo deseaban. Con este procedimiento se puede observar la manera en que los niños seleccionan y organizan las ideas cuando construyen macroestructuras.

Como se mencionó, la aplicación de las pruebas se hizo con seis meses de diferencia. La primera se llevó a cabo a principios del mes de enero (prueba inicial) y la segunda a finales del mes de junio (prueba final). Para analizar los protocolos se tomaron en cuenta tanto aspectos de forma como de contenido y se hicieron comparaciones entre grados escolares, pruebas y tipos de textos.

3.4.2 Análisis textual

El método que se utiliza para el análisis de los textos es una propuesta de M. Peón (1992) basada en el modelo de procesamiento estratégico del discurso de van Dijk y Kintsch (1983). Este procedimiento ha sido empleado en otras investigaciones (Rojas-Drummond *et al.*, 1992, 1998 y 1999) y permite analizar la calidad de las macroestructuras a partir de dos aspectos: a) el contenido y organización del resumen y b) la forma en que está escrito.

Respecto al *contenido*, se analizan dos elementos. El primer elemento es el "*nivel de expresión*" (NE) que se alcanza al producir una macroestructura y su valor lo determina el tipo de macroestrategias que se utilizan para resumir y su grado de sofisticación. En este rubro, las estrategias se agrupan en dos niveles: *preestratégico* y *estratégico*. En el primero, no se observa la intención de seguir una estrategia en el procesamiento y síntesis de la información que ofrece el texto. Este nivel considera tres variantes: 1) el texto incongruente, 2) la copia continua del texto y 3) la copia indiscriminada. En el nivel estratégico se aplican macroestrategias para procesar y sintetizar la información del texto. Este nivel comprende tres subniveles: 1) el inicial, en

¹¹ En el Anexo A se incluyen los textos y una muestra de los protocolos para cada grado.

TESIS CON
FALTA DE ORIGEN

el que sólo se *suprime* material trivial o irrelevante, 2) el intermedio, en el cual se aplican estrategias de *generalización* y 3) el nivel avanzado, en el que hay *construcción* e *integración* de la información y se conserva la coherencia global del texto. Los niveles más avanzados en el uso de estrategias se consideran los más sofisticados.

El segundo elemento corresponde a la *superestructura* del texto (SE) en el cual se toma en consideración la cantidad y forma de organizar las ideas centrales, así como la presencia de marcadores o enlaces para la coherencia (EC) local y global.

Considerando los aspectos mencionados se revisa el contenido de los resúmenes y se asignan puntajes que permitan caracterizarlos. Así, se integra una *Calificación del Contenido* (o Calificación de Macroestructura), cuyo puntaje total se obtiene al sumar los puntajes parciales en el nivel de expresión y en la superestructura. Para el nivel de expresión, los puntajes se dan en función del tipo de estrategias que se emplean para resumir, tomando en cuenta la más sofisticada al asignar la puntuación. Al nivel preestratégico se le asignan puntajes entre 0 y 1.5, mientras para el estratégico entre 2 y 3, según se utilice la supresión (2 puntos), la generalización (2.5 puntos) o la construcción (3 puntos). El puntaje para la superestructura se integra por la cantidad y organización de las ideas centrales (0 a 6 puntos) y por la presencia de los enlaces cohesivos (0 a 1 punto) que al sumarse dan un máximo de 7 puntos.

Resumiendo, en este sistema la calificación del contenido puede tener valores que van de 0 a 10, de manera que a mayor puntaje, mejor calidad en la elaboración de la macroestructura. En el caso de los puntajes parciales, un puntaje alto en nivel de expresión, refleja el uso de macroestrategias en el procesamiento y síntesis de la información tales como la supresión, generalización o construcción, mientras un puntaje bajo supone que el alumno se apoya fundamentalmente en la copia como estrategia para resumir. Respecto a la superestructura, un puntaje alto significa que el resumen contiene las ideas centrales del texto que se lee, que las ideas están organizadas en una secuencia lógica y se vinculan entre sí a través de enlaces que contribuyen a dar coherencia a todo el texto. Por el contrario, un puntaje bajo representa una macroestructura cuyo contenido es incompleto, poco organizado y sin enlaces que relacionen las ideas.

Con relación a la *forma*, se consideran cuatro aspectos: 1) la estructura gramatical (morfosintaxis), 2) el uso adecuado del léxico, 3) la ortografía y 4) la puntuación. Tomando en cuenta estos aspectos se revisan los textos y se anotan el número de errores en cada uno de ellos, se suman y luego se dividen entre el número total de palabras del texto. El resultado constituye el *Coefficiente de Error*, cuyos valores van de 0 a 1. Entre menos errores se cometen, menor es la fracción y a la inversa, a mayor número de errores, más alta es la fracción.

Al finalizar este apartado se incluye un ejemplo de análisis textual con la idea de clarificar este procedimiento.

3.4.3 Nivel de concordancia en el análisis textual

Cada uno de los textos que elaboraron los niños se revisaron por cinco jueces con el fin de otorgar la puntuación final. En cada sesión de trabajo se presentaban los resultados de un grupo de niños y se discutían los casos en los cuales había discrepancias en la asignación de puntuaciones. La puntuación final fue decidida por consenso. De este modo se logró un nivel de concordancia entre los jueces del cien por ciento.

3.4.4 Datos, variables y análisis estadístico

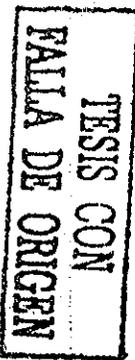
Al concluir el análisis de todos los resúmenes, se construyó una base de datos con las puntuaciones obtenidas en cada uno de los aspectos que se mencionaron. Así, en este trabajo se analizan: 1) la *calificación del contenido*, que caracteriza la construcción de las macroestructuras, 2) los puntajes obtenidos en sus componentes, esto es, la *superestructura y el nivel de expresión*. El primero, considera la información incluida en el resumen así como su organización y coherencia, mientras el segundo hace referencia al tipo más elaborado de estrategia que se utilizó en la síntesis de la información y 3) los puntajes en el *coeficiente de error* que tiene que ver con la forma en que se escriben los resúmenes. Dichos parámetros se consideraron como las *variables dependientes* del estudio. Estas variables se midieron a través de escalas que difícilmente podríamos asegurar que tienen intervalos equivalentes. En este sentido, su medición se considera como una medición *ordinal* o de rangos ordenados (Aron y Aron, 1994:461).

Una vez integrada la base de datos, se hizo un análisis estadístico para conocer tanto el efecto de cada uno de los factores como el que producen sus interacciones y para ello se utilizó el Programa de Estadística para Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés). Los factores que se analizaron fueron los siguientes: 1) el *grado escolar* (tercero y quinto), 2) el *momento de aplicación de la prueba* (inicial y final) y 3) el *tipo de texto leído* (narrativo y expositivo). Estos factores constituyen las *variables independientes* del estudio.

El *procesamiento estadístico*¹² de los datos se hizo de la siguiente manera:

- 1) Se obtuvieron medidas de tendencia central, frecuencias y porcentajes para la elaboración de las gráficas que muestran los resultados.

¹² Respecto al uso de estadística paramétrica en mediciones cuya equivalencia de los intervalos es difícil de asegurar, Aron y Aron comentan lo siguiente: "...algunos psicólogos argumentan que en la mayoría de los casos, no deberíamos asumir que tenemos mediciones con intervalos equivalentes y que deberíamos convertir nuestros datos en rangos y usar una prueba de significancia para rangos ordenados. Otros investigadores argumentan que aún con verdaderas mediciones de rangos ordenados, se ha encontrado que las pruebas de estadística paramétrica hacen un trabajo razonablemente exacto y que en el cambio de todos los datos a rangos puede perderse valiosa información. Este tema permanece sin solución." (1994:462)



- 2) Se hizo un Análisis de Varianza (ANOVA) que permitiera examinar las diferencias que se encontraron en función de cada uno de los factores y de sus interacciones, valorando su nivel de significancia. El grado escolar es la variable *intergrupo* (diferencias entre 3° y 5°), y las pruebas y el tipo de texto son las variables *intragrupo* (diferencias entre la prueba inicial y final y las diferencias entre el texto narrativo y expositivo).
- 3) En los casos en que el ANOVA mostró interacciones significativas entre los factores, en cada grado se hicieron comparaciones entre las medias de las variables intragrupo, con la finalidad de analizar bajo qué casos o condiciones se daba la interacción de factores. El procesamiento estadístico que se utilizó fue la Prueba T para Muestras Apareadas¹³.
- 4) Una vez concluido el procesamiento estadístico se hizo el análisis de los datos y se procedió a organizar la información teniendo como referencia los parámetros ya descritos, esto es, la Calificación de Contenido con sus componentes, la Superestructura y el Nivel de Expresión y el Coeficiente de Error. En este orden se presentan los resultados en el siguiente capítulo¹⁴.

¹³ En el SPSS (versión 8.0 para Windows) este análisis en inglés se denomina Paired Samples T Test.

¹⁴ En el anexo E se presenta un resumen de los resultados del procesamiento estadístico.

3.5 Ejemplo de análisis textual

Texto narrativo

EL ZORRO GLOTÓN

Había una vez un zorro comelón que tenía la piel café, con orejas anchas, garras filosas y patas grandes. Un día, el zorro iba caminando por un bosque muy verde, lleno de hermosas y perfumadas flores, bellísimas plantas y enormes árboles. Al pasar por un árbol, el zorro olfateó un aroma muy agradable; era una gran cesta de comida que unos granjeros habían dejado en el hueco de un árbol. Haciéndose tan pequeño como pudo, pasó primero sus patas delanteras, luego su hocico y por último sus patas traseras por el estrecho agujero, para comerse el rico banquete sin que nadie lo viera.

El zorro comió y comió... y comió todavía más. Pero cuando terminó todo y quiso salir del árbol, no pudo.

Para salir trató de sacar las piernas pero se le atoró la panza, luego trató de sacar la cabeza y los brazos y se le volvió a atorar la panza. Después mordió y mordió el tronco pero sólo consiguió que se le cayera un diente.

Al ver que no podía hacer el hueco más grande, pidió ayuda al Señor ratón. Le gritó pero por más que el ratón lo jaló, no pudo sacarlo. Entonces le llamó al Señor conejo y a pesar de que éste lo jaló con todas sus fuerzas, tampoco pudo sacarlo.

Finalmente llegaron los granjeros hambrientos en busca de comida y encontraron al zorro adentro del árbol. Al verlo los granjeros se molestaron y trataron de sacarlo pero el zorro quedó atorado. El zorro no pudo salir del hueco del árbol sino hasta varios días después.

Resumen de un alumno de tercer grado

El zorro se escondio en el hueco del arbol y se camio la canasta de comida pero cando trato de salir no pudo porque abia comido demasiado los leñadores estaban muy ambrientos y cuando vieron la canasta vasia se enojaron con el zorro

Análisis del texto

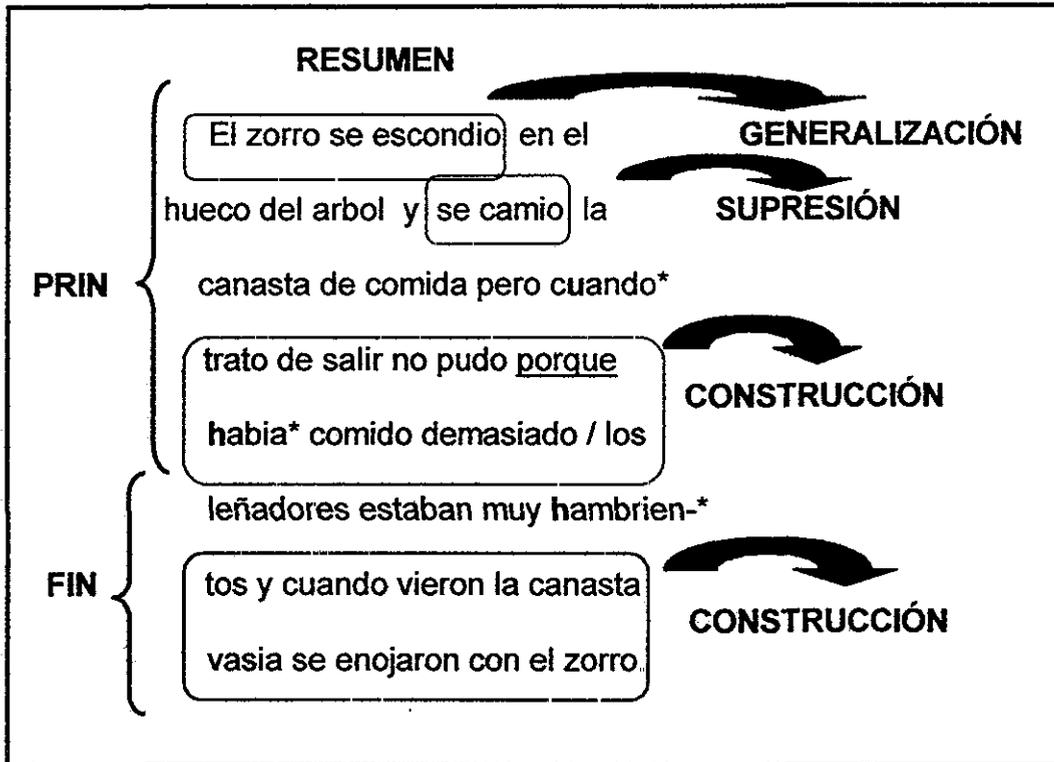
RESUMEN	M	L	O	P
El zorro se escondio en el			1	
hueco del arbol y se camio la			3	
canasta de comida pero cuando*			1	
trato de salir no pudo porque			1	
habia* comido demasiado los			2	1
leñadores estaban muy hambrientos*			1	
tos y cuando vieron la canasta				
vasia se enojaron con el zorro.			2	
Total de errores = 12 Total de palabras = 43	0	0	11	1

* Las letras en negrita fueron omitidas

1) Coeficiente de Error = $12 / 43 = 0.279$

2) Calificación de Contenido (macroestructura) = 6

- a) Superestructura = 3
- b) Nivel de Expresión = 3



Esquema de Calificación del Contenido para el texto Narrativo:

PRIN	2	DES	0	FIN	1	MAR	0	NE	3	CALIF	6
	(2)		(2)		(2)	LOG	(1)		(3)		(10)

Esquema de Calificación del Contenido para el texto Expositivo:

OT	___	IP	___	ORG	___	NE	___	CALIF	___
	(1)		(3)		(3)		(3)		(10)

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

El presente estudio nos permite analizar la manera en que los niños de primaria desarrollan la capacidad para comprender y sintetizar textos. Esta capacidad se refleja en el uso de diversas estrategias que les permiten producir una versión más abstracta del texto original que incluya su esencia (*macroestructura*). Desde esta perspectiva, se revisaron los resúmenes que elaboraron los niños utilizando una metodología de análisis del discurso que toma en cuenta las características estructurales y semánticas de cada tipo de texto (narrativo y expositivo).

Además, como se menciona en el capítulo anterior, los parámetros para analizar los resúmenes incluyen tanto el contenido como la forma en que son escritos los textos. Con relación al contenido se revisa la cantidad y calidad de la información al mismo tiempo que se consideran dos aspectos: 1) el nivel en el cual se abstraen las ideas (*nivel de expresión*) y 2) la estructura y coherencia que presentan los textos (*superestructura*). Respecto a la forma, los parámetros que examinan son: morfosintaxis, léxico, ortografía y puntuación.

Después del análisis de los resúmenes, se hizo una base de datos con el fin de comparar el desempeño de los niños en función de los siguientes factores: *grado escolar, tipo de texto y momento de la prueba*. Para determinar si las diferencias que se relacionan con cada uno de los factores o con sus interacciones son significativas, se hizo un análisis de varianza (ANOVA)¹⁵ cuyos resultados se presentan a continuación. Se inicia con aquellos que se refieren al contenido y organización de los textos y se concluye con los aspectos formales de la escritura.

4.1 Análisis del contenido

El *contenido* de los resúmenes constituye el foco principal del estudio en la medida que nuestro interés se centra en entender de qué manera los niños construyen el sentido de los textos y qué tipo de estrategias utilizan para hacerlo. Particularmente, nos interesan aquellas estrategias que se refieren a la síntesis de la información y a su organización y coherencia. En este sentido, se presentan primero los resultados sobre la calificación global de los resúmenes o macroestructuras, para después revisar los resultados con relación a los componentes que integran la calificación global, esto es, el nivel de expresión y la superestructura.

¹⁵ En el Anexo E se presenta un cuadro que resume los resultados del Análisis de Varianza.

4.1.1 Macroestructuras

Como se puede observar en las tablas 1 y 2, en la Calificación del Contenido¹⁶ los niños de quinto se desempeñan mejor que los de tercero, lo que significa que logran construir significativamente mejores macroestructuras ($gl = 1$, $F = 08.08$ y $p = .005$).

ASPECTOS	NAR-INICIAL	NAR-FINAL	EXPO-INICIAL	EXPO-FINAL
NIVEL EXPRES.	1.824	2.029	1.271	1.610
SUPEREST.	2.605	2.267	1.657	2.429
CALIF. CONT.	4.429	4.295	2.929	4.038

Tabla 1.- Promedios obtenidos por los alumnos de tercer grado.

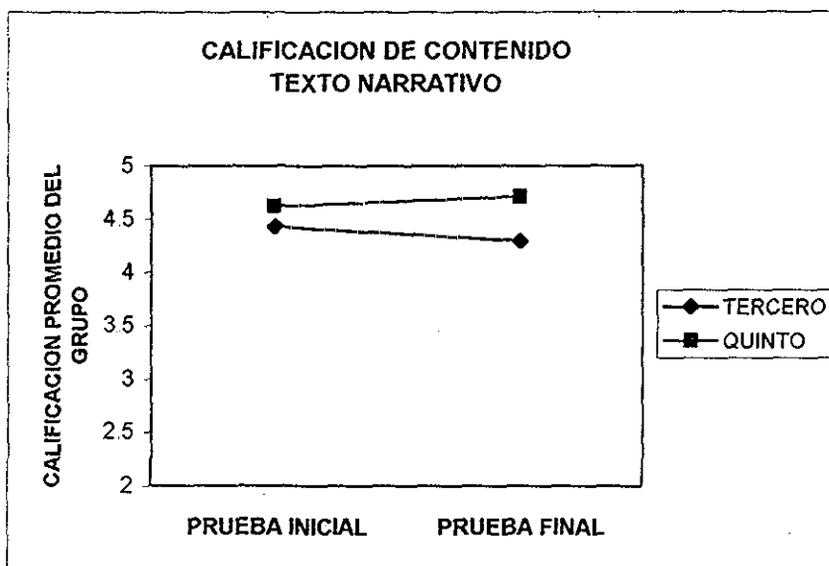
ASPECTOS	NAR-INICIAL	NAR-FINAL	EXPO-INICIAL	EXPO-FINAL
NIVEL EXP.	1.618	1.708	1.590	1.785
SUPEREST.	3.000	3.007	2.833	2.403
CALIF. CONT.	4.618	4.715	4.424	4.188

Tabla 2.- Promedios obtenidos por los alumnos de quinto grado.

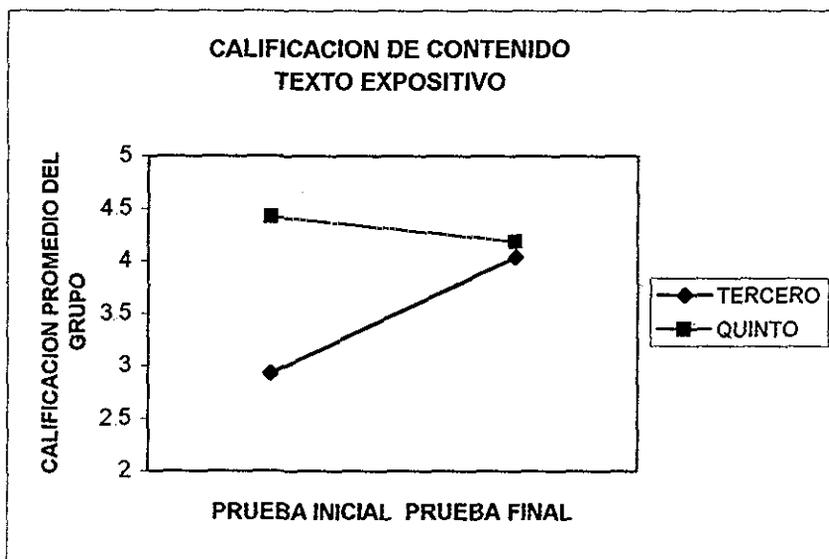
Si atendemos a las diferencias en función de los textos, vemos que en general, los niños elaboran mejores macroestructuras cuando trabajan con textos narrativos que cuando lo hacen con textos expositivos ($gl = 1$, $F = 26.55$ y $p = .000$).

Por otra parte, al comparar las pruebas, no se encuentran diferencias significativas en la construcción de macroestructuras cuando se compara la prueba inicial con la final ($gl = 1$, $F = 2.89$ y $p = .091$). Sin embargo, se presenta una interacción significativa ($gl = 1$, $F = 26.53$ y $p = .000$) entre todos los factores (grado escolar, pruebas y tipo de texto). A partir del análisis de muestras apareadas para cada uno de los grados se encuentra que los niños de tercer grado mejoran significativamente sus macroestructuras en la prueba final sólo para el texto expositivo ($t = -4.95$, $gl = 104$, $p = .000$) en tanto que los de quinto, no muestran cambios significativos entre una y otra prueba para ninguno de los textos. Las gráficas 1 y 2 expresan visualmente estos resultados.

¹⁶ La Calificación de Contenido se midió con una escala de 0 a 10 puntos.



Gráfica 1.- Calificación de Contenido para el texto Narrativo.

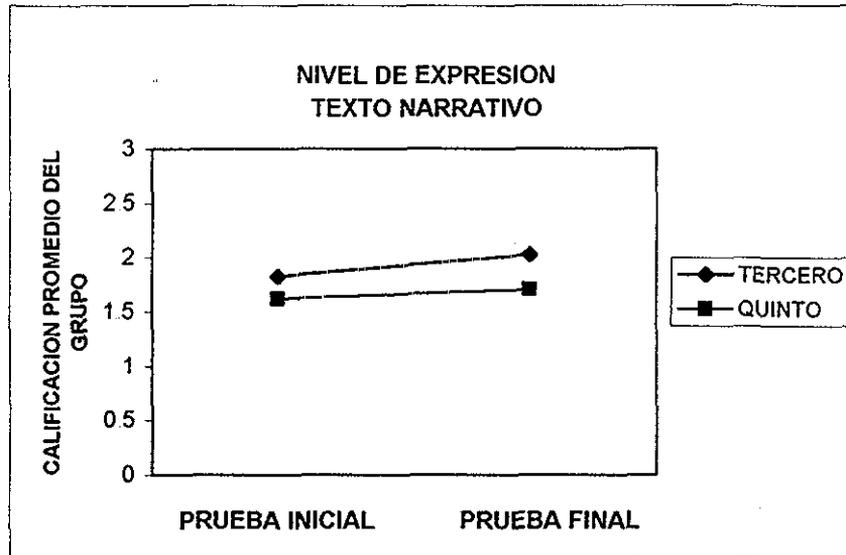


Gráfica 2.- Calificación de Contenido para el texto Expositivo

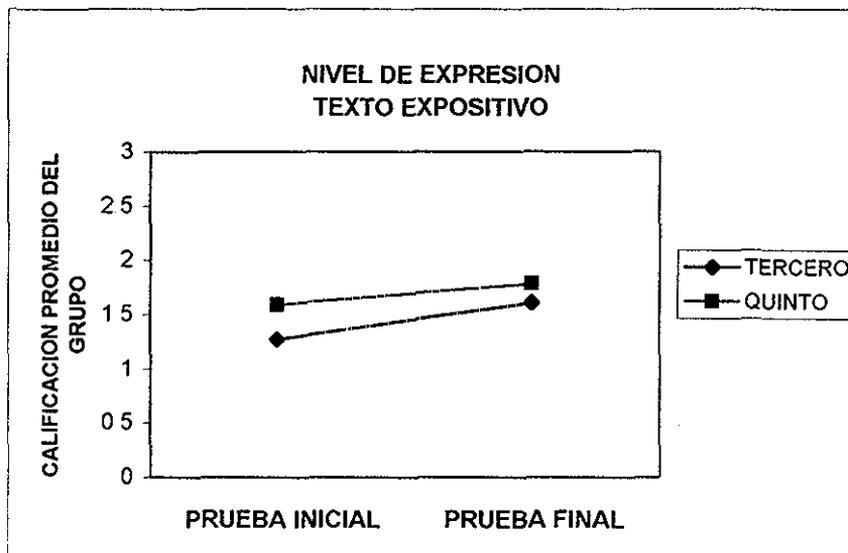
Los datos que se presentan sobre el desempeño de los niños en la construcción de macroestructuras requieren de un análisis más detallado con el propósito de examinar la manera en que intervienen cada uno de sus componentes (tablas 1 y 2). Es decir, interesa analizar en qué medida las estrategias que se utilizan para sintetizar la información (niveles de expresión) y aquellas que están relacionadas con la organización y coherencia de las ideas (superestructura), participan en la elaboración de macroestructuras. Primero se revisan los resultados sobre los niveles de expresión y posteriormente los que tienen que ver con la superestructura.

4.1.2 Nivel de Expresión

En este apartado se analizan los resultados relacionados con el Nivel de Expresión¹⁷ el cual hace referencia al tipo de *macroestrategias* que emplean los alumnos para sintetizar la información de los textos. Como se expone en el capítulo anterior, el Nivel de Expresión contempla dos niveles: el nivel pre-estratégico que corresponde



Gráfica 3.- Calificación Promedio en Nivel de Expresión para el texto Narrativo.



Gráfica 4.- Calificación Promedio en Nivel de Expresión para el texto Expositivo.

¹⁷ El Nivel de Expresión tiene valores de 0 a 3

fundamentalmente al uso de la copia como recurso para la elaboración del resumen (0 a 1.5 puntos) y el nivel estratégico que corresponde al uso de alguna de las macroestrategias. Tal es el caso de la supresión (2 puntos), la generalización (2.5 puntos) y la construcción (3 puntos) que implican la selección y síntesis de la información del texto con la finalidad de construir una macroestructura. En las tablas 1 y 2 y en las gráficas 3 y 4 se muestran los promedios que logran los grupos de tercero y quinto en el Nivel de Expresión para cada uno de los textos y pruebas.

Si analizamos los datos que se reflejan en las gráficas, encontramos que las diferencias en el desempeño entre los alumnos de tercero y quinto no son significativas y esto se confirma en el análisis de varianza ($gl = 1$, $F = .01$ y $p = .912$). Sin embargo, si se comparan las pruebas inicial y final las diferencias resultan significativas ($gl = 1$, $F = 16.49$ y $p = .000$). Esto quiere decir que los alumnos usan estrategias de síntesis más sofisticadas al finalizar el ciclo escolar que cuando éste se inicia.

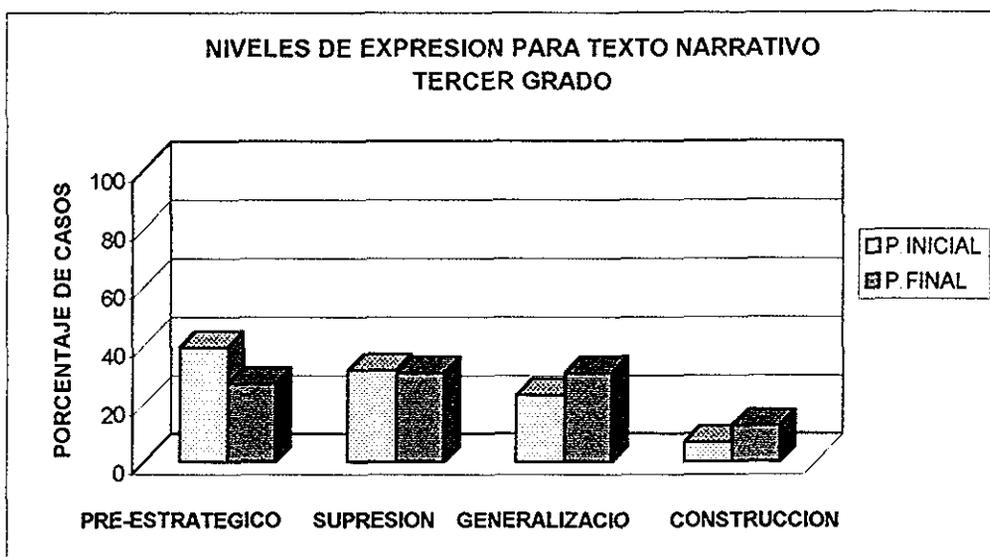
NIVELES DE EXPRESION	NARRATIVO		EXPOSITIVO	
	Inicial	Final	Inicial	final
Pre-estratégico	39.1	26.8	67.6	51.5
Supresión	31.4	30.5	28.6	41.9
Generalización	22.9	30.5	3.8	1.9
Construcción	6.7	12.4	0	4.8

Tabla 3.- Porcentaje de casos por Niveles de Expresión para cada prueba y tipo de texto en el tercer grado.

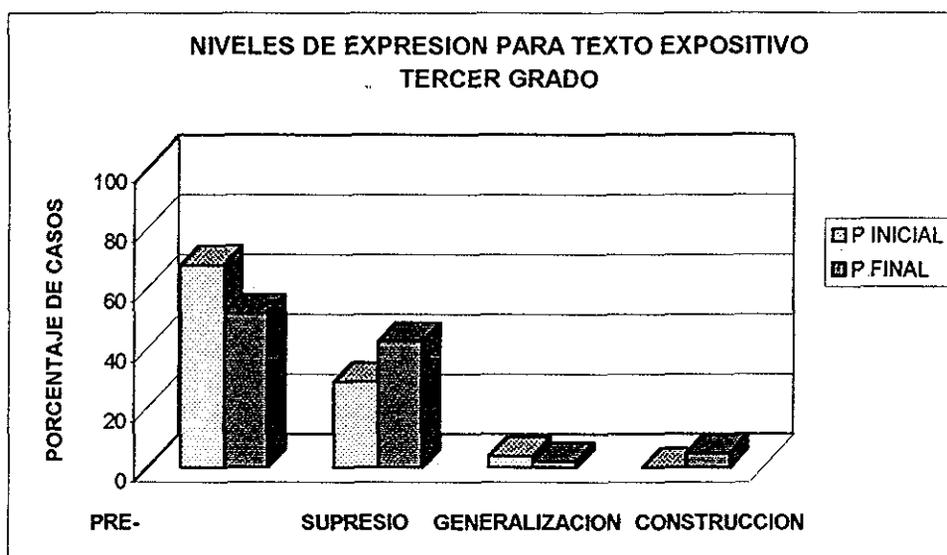
NIVELES DE EXPRESION	NARRATIVO		EXPOSITIVO	
	inicial	final	Inicial	final
Pre-estratégico	54.2	45.9	55.6	51.4
Supresión	27.8	36.1	29.2	26.4
Generalización	6.9	9.7	9.7	12.5
Construcción	11.1	8.3	5.6	9.7

Tabla 4.- Porcentaje de casos por Niveles de Expresión para cada prueba y tipo de texto en el quinto grado.

Respecto al tipo de texto que resumen, se encuentra nuevamente que el desempeño de los alumnos es significativamente mejor en los textos narrativos que en los expositivos ($gl = 1$, $F = 25.98$ y $p = .000$) y se observa una interacción significativa entre el grado escolar y el tipo de texto ($gl = 1$, $F = 31.74$ y $p = .000$). Al analizar este resultado a través de un análisis de muestras apareadas se hace evidente que para el tercer grado las diferencias entre los textos son significativas tanto en la prueba inicial ($t = 6.337$, $gl = 104$, $p = .000$) como en la final ($t = 5.471$, $gl = 104$, $p = .000$) y en ambos casos a favor del texto narrativo. En cambio, para los alumnos de quinto grado no se advierten diferencias significativas entre los textos en ninguna de las pruebas.



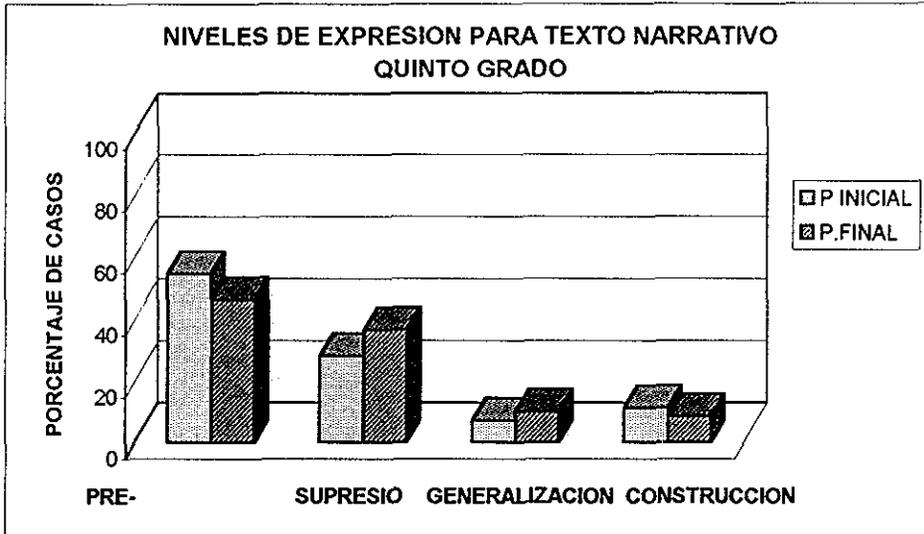
Gráfica 5.- Porcentaje de casos para cada Nivel de Expresión en el texto Narrativo de Tercer grado.



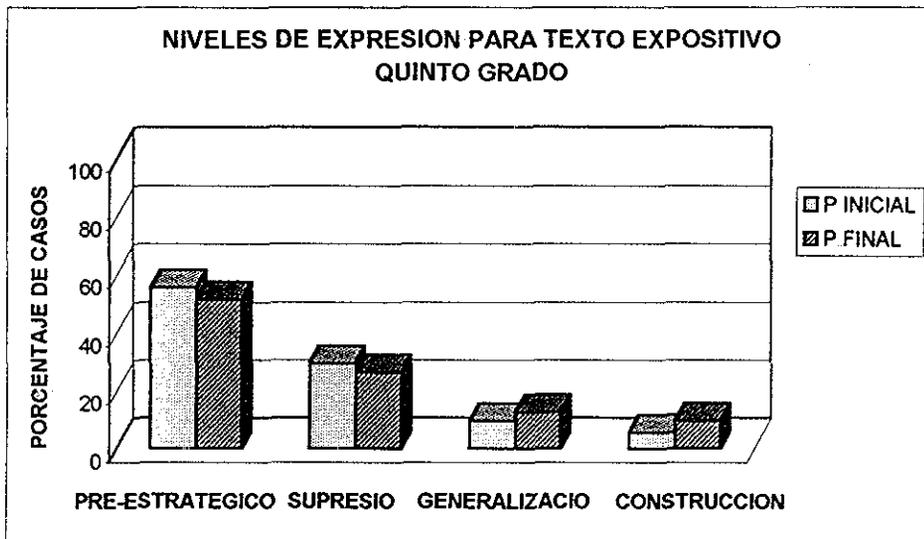
Gráfica 6.- Porcentaje de casos para cada Nivel de Expresión en el texto Expositivo de Tercer grado.

En las tablas 3 y 4 y en las gráficas 5, 6, 7 y 8 se ilustran con más detalle estos resultados, al ofrecer el porcentaje de casos para cada Nivel de Expresión, lo que permite comparar el tipo de estrategias que emplea cada grado escolar en los diferentes textos y pruebas. En ellas podemos apreciar que para los dos grados, la ejecución en la prueba final es mejor que en la prueba inicial en ambos tipos de texto, pues disminuye el porcentaje de alumnos que se ubican en el nivel pre-estratégico y se incrementa el porcentaje de alumnos que utilizan las otras estrategias, particularmente la supresión. De la misma forma, si se comparan las diferencias en el desempeño de los alumnos según el tipo de texto, las gráficas 5 y 6 muestran que los de tercer grado

utilizan mejores estrategias para sintetizar la información en los textos narrativos que en los expositivos. En tanto, como se ve en las gráficas 7 y 8, los alumnos de quinto grado no presentan diferencias importantes en el uso de estrategias en función del tipo de textos que sintetizan.



Gráfica 7.- Porcentaje de casos para cada Nivel de Expresión en el texto Narrativo de Quinto grado.

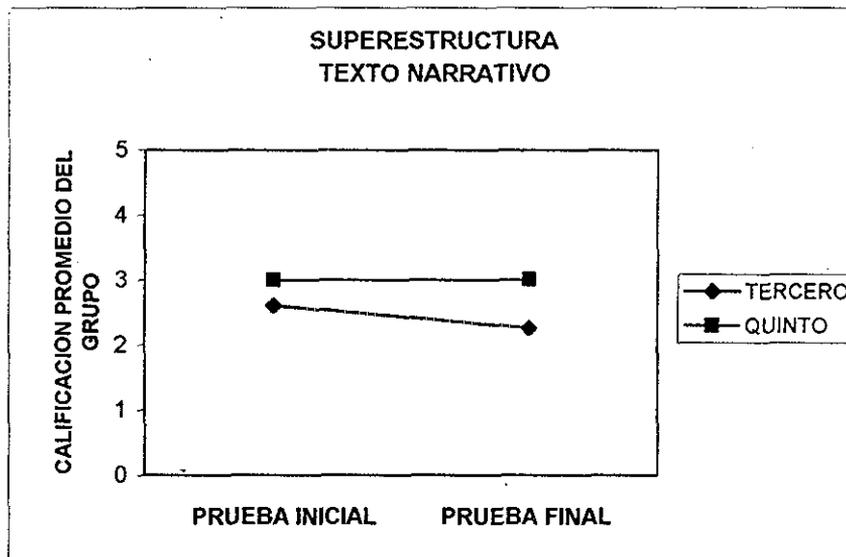


Gráfica 8.- Porcentaje de casos para cada Nivel de Expresión en el texto Expositivo de Quinto grado.

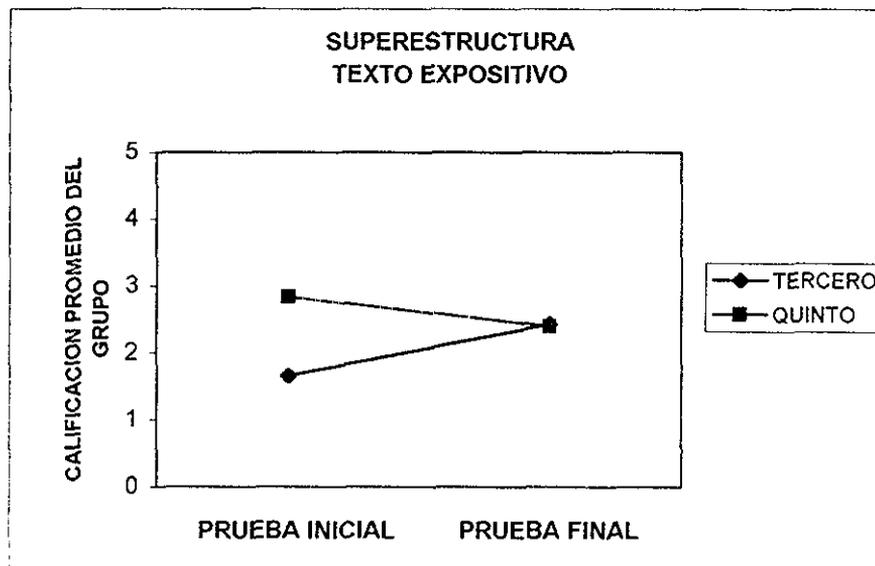
Podemos decir que en lo general, en ambos grados se encuentra un predominio del nivel pre-estratégico y un uso mayor de la supresión que de las estrategias de generalización y construcción.

4.1.3 Superestructura

Hasta este momento se han descrito los resultados sobre el contenido global de las macroestructuras así como los que tienen que ver con el tipo de estrategias que emplean los alumnos para sintetizar la información. En este apartado se analizan aquellos que se refieren a la organización y coherencia que presentan los resúmenes. En las gráficas 9 y 10 aparecen los resultados sobre la Superestructura¹⁸ y de acuerdo



Gráfica 9.- Calificación Promedio en Superestructura para el texto Narrativo



Gráfica 10.- Calificación Promedio en Superestructura para el texto Expositivo

¹⁸ La Superestructura se midió con una escala de 0 a 7 puntos

con ellos, los niños de quinto se desempeñan significativamente mejor que los de tercero ($gl = 1$, $F = 16.96$ y $p = .000$) esto quiere decir, que sus resúmenes son más completos, organizados y coherentes

En cuanto a los textos, los niños organizan significativamente mejor las ideas cuando se trata de textos narrativos, que cuando son expositivos ($gl = 1$, $F = 19.24$ y $p = .000$). En cambio, no se encuentran diferencias significativas cuando se comparan las ejecuciones entre la prueba inicial y final ($gl = 1$, $F = 0$ y $p = .977$). Sin embargo, nuevamente se muestra una interacción significativa entre los tres factores ($gl = 1$, $F = 23.42$ y $p = .000$). Así, a través de un análisis de muestras apareadas se encuentra que los niños de tercero mejoran significativamente de la prueba inicial a la final sólo en el texto expositivo ($t = -4.98$, $gl = 104$ y $p = .000$) mientras los de quinto, no presentan cambios relevantes en ninguno de los textos.

Con el fin de ampliar el análisis sobre la Superestructura, en las tablas 5 y 6 y en las gráficas 11 y 12 se presentan las puntuaciones promedio que obtiene cada grado escolar en los distintos aspectos que se consideran para valorar este componente¹⁹.

ASPECTOS	TERCER GRADO		QUINTO GRADO	
	NAR-INICIAL	NAR-FINAL	NAR-INICIAL	NAR-FINAL
Principio **	1.286	1.257	1.229	1.312
Desarrollo **	.329	.257	.806	.611
Final **	.486	.348	.438	.507
Enlaces. *	.505	.405	.528	.576
SUPEREST.	2.605	2.267	3.000	3.007

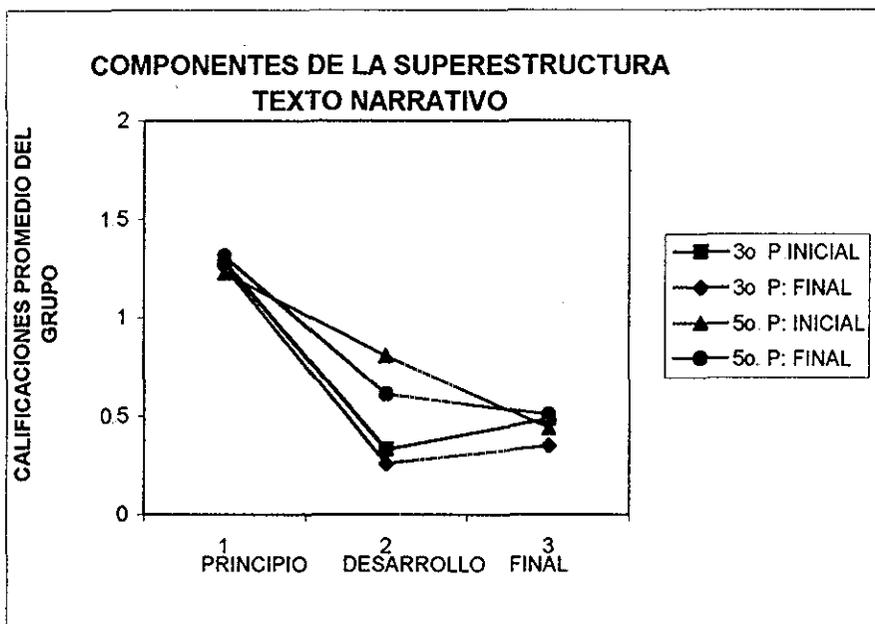
Tabla 5.- Promedios obtenidos por los alumnos en los aspectos Superestructurales del Texto Narrativo

ASPECTOS	TERCER GRADO		QUINTO GRADO	
	EXPO-INICIAL	EXPO-FINAL	EXPO-INICIAL	EXPO-FINAL
O. Temática*	.124	.071	.257	.069
Ideas Princ.***	.838	1.167	1.389	1.062
Organiz. ***	.790	1.190	1.188	1.271
SUPEREST.	1.657	2.429	2.833	2.403

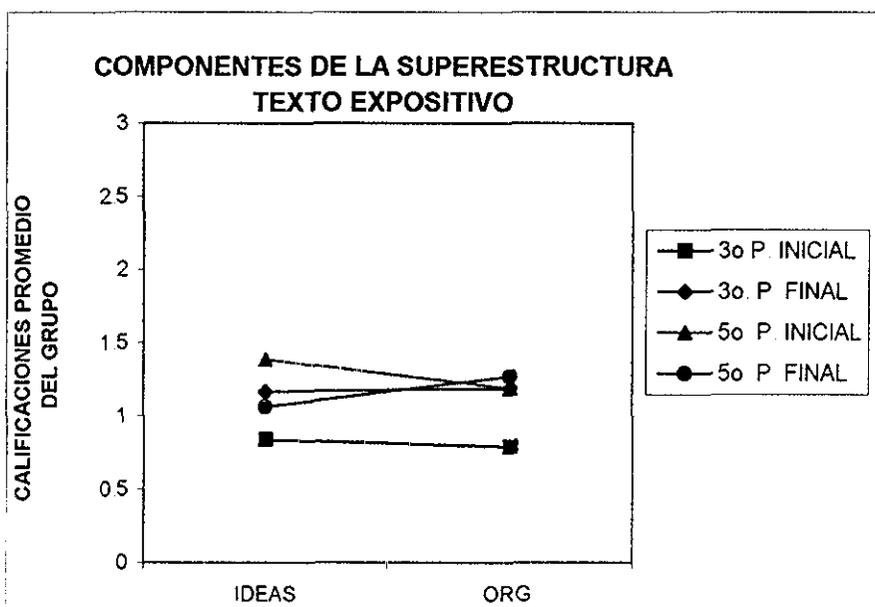
Tabla 6.- Promedios obtenidos por los alumnos en los aspectos Superestructurales del Texto Expositivo

¹⁹ Los valores para (*) van de 0 a 1, para (**) de 0 a 2 y para (***) de 0 a 3, de tal manera que para el Texto Narrativo la suma de las puntuaciones máximas será de $2 + 2 + 2 + 1 = 7$, y para el Texto Expositivo será de $1 + 3 + 3 = 7$, ya que la Superestructura tiene valores entre 0 y 7.

Como se observa en la tabla 5 y en la gráfica 11, en los resúmenes sobre los textos narrativos los niños de tercero y de quinto seleccionan mejor las ideas relacionadas con el principio del texto, mientras las que tienen que ver con el desarrollo de la trama son más difíciles para los de tercero y ambos grupos tienen dificultades con las ideas del final. En la tabla 5 podemos apreciar también que los alumnos usan algunos enlaces para establecer la coherencia del texto.



Gráfica 11.- Calificaciones Promedio en los Componentes de Superestructura para el texto Narrativo.



Gráfica 12.- Calificaciones Promedio en los Componentes de Superestructura para el texto Expositivo.

Respecto al Texto Expositivo, la tabla 6 y la gráfica 12 muestran que tanto los niños de tercero como los de quinto, seleccionan menos del cincuenta por ciento de las ideas principales |||||del texto y que éstas se escriben de manera poco organizada. Además, es notorio también, que tanto los alumnos de tercero como los de quinto tienen dificultad para elaborar la Oración Temática de los textos expositivos (tabla 6).

4.2 Análisis de la Forma

En el análisis anterior se hizo una descripción de cómo los alumnos sintetizan y organizan la información para construir una macroestructura. Para complementar esta visión se considera conveniente revisar la *forma* en que los textos son escritos. Esto se hace tomando en cuenta que por mucho tiempo, la escuela ha valorado la enseñanza de los aspectos mecánicos de la lectura y la escritura antes que los procesos de comprensión y elaboración de textos. En este sentido, es interesante analizar el desempeño de los niños en aspectos como: morfosintaxis (coherencia en género, número y tiempo verbal), léxico (uso del lenguaje), ortografía (escritura correcta de las palabras) y puntuación (sólo se consideró el uso de la coma y el punto).

ASPECTOS	NAR-INICIAL	NAR-FINAL	EXPO-INICIAL	EXPO-FINAL
Morfosintaxis	.829	.733	1.476	1.457
Léxico	.419	.419	.895	.352
Ortografía	10.571	12.381	5.857	7.295
Puntuación	.981	.943	.943	1.095
Total de Errores	12.829	14.514	8.667	10.200
Total de Palabras	45.895	53.676	35.429	34.876
COEFICIENTE	.286	.274	.258	.314

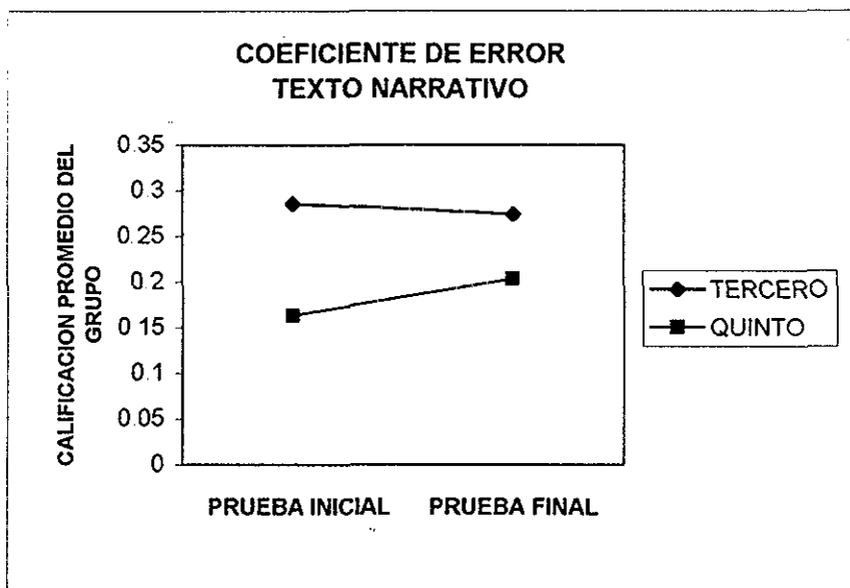
Tabla 7.- Promedios obtenidos por los alumnos de tercer grado.

ASPECTOS	NAR-INICIAL	NAR-FINAL	EXPO-INICIAL	EXPO-FINAL
Morfosintaxis	1.097	1.847	1.986	1.125
Léxico	.569	.653	.653	.639
Ortografía	9.792	10.569	6.222	6.625
Puntuación	.708	.778	1.861	.847
Total de Errores	12.167	13.847	10.722	9.236
Total de Palabras	76.778	69.917	58.542	52.125
COEFICIENTE	.163	.204	.182	.185

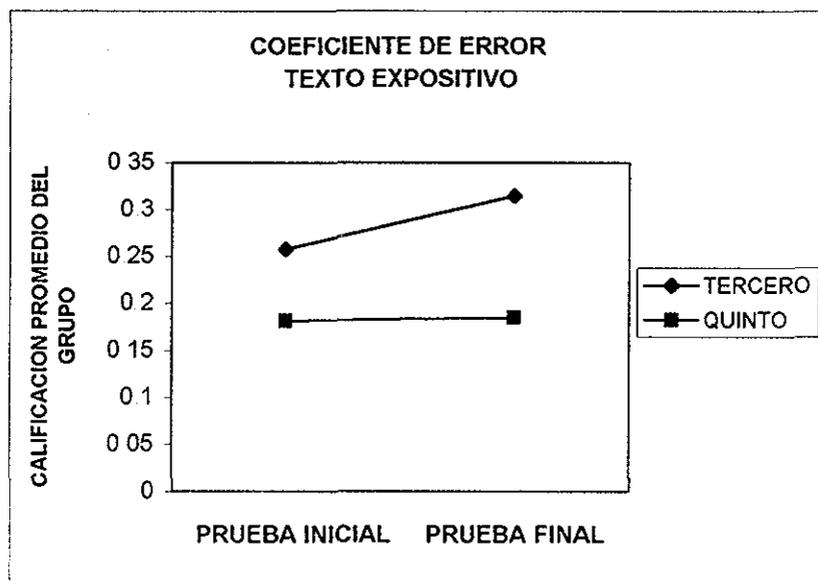
Tabla 8.- Promedios obtenidos por los alumnos de quinto grado.

En las Tablas 7 y 8 se presentan los promedios que alcanzan los niños de tercero y quinto grado en función de los distintos textos y pruebas. Si revisamos dichas tablas podemos observar que los errores que cometen los niños en morfosintaxis, léxico

y puntuación son mínimos con relación al número de palabras escritas, pues la mayoría de los errores se concentran en la ortografía. Esto se aplica tanto para los niños de tercero como para los de quinto grado. Además, se puede ver que tanto los alumnos de tercero como los de quinto, elaboran resúmenes con más palabras cuando son textos narrativos que cuando se trata de expositivos.



Gráfica 13.- Coeficiente de Error para el texto Narrativo



Gráfica 14.- Coeficiente de Error para el texto Expositivo

Al considerar la suma total de los errores en estos aspectos en función del número de palabras que integran el resumen, se obtiene el Coeficiente de Error²⁰ el cual constituye una calificación global que hace referencia a la forma en que fueron escritos los resúmenes. En este sentido, en las gráficas 13 y 14 podemos apreciar que los alumnos de quinto se desempeñan mejor que los de tercero, esto quiere decir, que su Coeficiente de Error es más bajo pues cometen menos errores al escribir sus resúmenes. El ANOVA confirma estos resultados ya que las diferencias que se atribuyen al grado son significativas ($gl = 1$, $F = 56.56$ y $p = .000$).

En cuanto a las pruebas, se puede ver que en general, los cambios entre la prueba inicial y la final son significativos ($gl = 1$, $F = 9.95$ y $p = .002$) aunque las diferencias no siempre favorecen a la prueba final, como se aprecia en las gráficas 13 y 14.

Al analizar las diferencias con relación al texto, se observa que éstas no son significativas ($gl = 1$, $F = .18$ y $p = .673$) lo que hace suponer que los errores que cometen los niños no se ven afectados por el tipo de texto acerca del cual escriben. Sin embargo, esta afirmación se limita cuando el ANOVA muestra que de todas las interacciones, aquella que relaciona a todos los factores (grado, prueba y texto) resulta significativa ($gl = 1$, $F = 16.55$ y $p = .000$).

Un análisis de muestras apareadas para cada uno de los grados con relación a las pruebas y tipos de texto permite aclarar estos resultados. En la comparación entre pruebas se encuentra que para los alumnos de tercer grado el Coeficiente de Error fue significativamente más alto ($t = -3.626$, $gl = 104$, $p = .000$) en la prueba final que en la inicial cuando se trata del texto expositivo (tienen más errores) mientras en el narrativo las variaciones no fueron significativas ($t = 1.048$, $gl = 104$, $p = .297$). Para los alumnos de quinto los resultados se invirtieron, la prueba final es significativamente más alta que la inicial (más errores) para el texto narrativo ($t = -3.932$, $gl = 71$, $p = .000$) y para el expositivo las diferencias no fueron significativas ($t = -.223$, $gl = 71$, $p = .824$).

Cuando la comparación se hace entre los textos se encuentra que para el tercer grado no hay diferencias significativas entre los textos para la prueba inicial ($t = 2.183$, $gl = 104$ y $p = .031$) mientras en la prueba final si son significativas a favor del texto expositivo ($t = -2.836$, $gl = 104$ y $p = .005$). Para los alumnos de quinto grado, las diferencias entre los textos no son significativas en ninguna de las pruebas.

Lo expuesto aquí resume los resultados del estudio y en el próximo capítulo se hace una discusión de lo que significan y en qué medida aportan información sobre los procesos de comprensión y producción de textos, particularmente, sobre la construcción de macroestructuras.

²⁰ El Coeficiente de Error tiene valores que van de 0 a 1

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

El propósito de este apartado es comentar los resultados a la luz de los objetivos propuestos. En ese sentido, se hace una descripción de las macroestructuras que elaboran los niños de tercero y quinto grado, y se analizan las estrategias que emplean para su construcción. Particularmente, se revisan las estrategias que tienen que ver con la reducción, selección y organización coherente de la información. El capítulo se concluye estableciendo relaciones entre los resultados y las aportaciones hechas por otras investigaciones en el campo.

De acuerdo con los resultados, se observa que los niños de quinto elaboran mejores **macroestructuras** que los niños de tercero, desempeño que era de esperarse debido a las diferencias de edad y escolarización. Sin embargo, a pesar de que las diferencias entre ambos grados son significativas, el promedio para ambos grupos es menor a los 5 puntos. Esto quiere decir, que para la mayoría de los niños es difícil elaborar macroestructuras completas, organizadas y coherentes. Además, es notorio que para ambos grupos este problema se acentúa cuando trabajan con textos expositivos. Por otra parte, los niños no mejoran significativamente la calidad de sus macroestructuras después de seis meses de trabajo escolar. Al analizar las interacciones entre grado escolar, tipo de texto y prueba, los resultados muestran que sólo los niños de tercer grado mejoran su ejecución en la prueba final para el texto expositivo, sin que se den mejoras significativas para el narrativo. En cambio, los niños de quinto no presentan diferencias significativas entre las pruebas para ninguno de los textos. ¿Cómo explicar estos resultados? ¿qué dificultades tienen los niños para construir macroestructuras?

Para responder a estas preguntas es necesario analizar el desempeño de los niños en cada uno de los aspectos que se consideraron en la construcción de las macroestructuras, esto es, en el tipo de estrategias empleadas para la síntesis de información y en aquellas vinculadas con el contenido y la organización del texto.

Respecto a las **estrategias de síntesis**, en general, no se encuentran diferencias significativas entre los niños de tercero y quinto grado. El resultado es totalmente sorprendente, pues se esperaba que los niños de quinto se desempeñaran significativamente mejor que los alumnos de tercero. Sin embargo, se observa que a pesar de las diferencias de edad y escolarización, el tipo de estrategias que emplean ambos grados son similares. Esto es, la mayoría de los niños se ubica en el nivel pre-estratégico ya que utilizan la copia de fragmentos del texto como estrategia para resumir, y son pocos los que realmente emplean estrategias de reducción de información. Además, la copia que realizan generalmente es incoherente, como en el caso de los niños que seleccionan solo el primer renglón de cada párrafo para elaborar su resumen. Así pues, se nota que ambos grados tienen serias dificultades para

seleccionar la información relevante (ideas principales) que refleje el contenido de la lectura

Un análisis más detallado revela que la aplicación de estas estrategias se ve afectada por la interacción entre el grado escolar y el tipo de texto que se resume. Si bien en promedio los niños se desempeñan mejor en el texto narrativo que en el expositivo (en el narrativo el porcentaje de niños en el nivel pre-estratégico siempre es menor) cuando se hace una distinción entre los grados, se observa que para los niños de tercero las diferencias son significativas a favor del texto narrativo, en tanto para los de quinto, no se dieron diferencias significativas entre los textos. Esto quiere decir que los niños de tercero (entre el 60% y el 72% según la prueba) pueden aplicar estrategias de síntesis como la supresión, la generalización y la construcción en el texto narrativo, pero tienen dificultades para hacerlo (el porcentaje baja al 32% y 48%) con los textos expositivos. Lo anterior no sucede con los niños de quinto grado para quienes la aplicación de estrategias no cambia significativamente en función del tipo de texto. Esto podría significar que los niños de tercero requieren de mayores experiencias con textos expositivos para estar en condiciones de aplicar las estrategias de síntesis en el mismo nivel en que lo hacen con los textos narrativos, mientras los niños de quinto están ya en condiciones de generalizar su aplicación.

Al revisar los cambios después de seis meses de trabajo escolar, se encuentra que la ejecución de los niños mejora en la prueba final, ya que ambos grupos disminuyen el porcentaje del nivel pre-estratégico y aumentan el de quienes usan alguna de las estrategias de síntesis. Esto quizá se debe a que de alguna manera el ambiente escolar los enfrenta a la necesidad de leer y resumir textos y, en consecuencia, a ejercitar y mejorar sus estrategias de síntesis, esto no quiere decir que los maestros promuevan explícitamente dichas estrategias.

Concluyendo, los resultados del estudio ofrecen evidencia de que los niños de primaria tienen serias dificultades para aplicar estrategias efectivas para resumir la información. La mayoría de ellos (menores y mayores) utilizan la copia como recurso para construir sus resúmenes, y cuando dejan la copia, recurren fundamentalmente a la supresión ya que sólo una minoría hace uso de la generalización y la construcción.

Respecto a la **superestructura** que es el segundo aspecto considerado en la construcción de macroestructuras, se encuentra que los niños de quinto grado se desempeñan mejor que los de tercero. Este resultado es naturalmente esperado y significa que los niños mayores poseen mejores recursos para elaborar resúmenes más organizados y completos que los de tercer grado. Sin embargo, está claro que los niños de ambos grupos tienen serias limitaciones para seleccionar y organizar la información que deben incluir en sus resúmenes (logran 3 de los 7 puntos), sobre todo cuando trabajan con los textos expositivos. Los resultados muestran que los niños no utilizan la estructura del texto que leen como estrategia para organizar su resumen, ya sea porque no tienen conocimiento de las estructuras textuales y las categorías de información que implican, o bien, porque no emplean este conocimiento como una estrategia de apoyo. Ejemplo de ello es lo que sucede con el texto narrativo, en el que los niños incluyen información del principio, pero tienen problemas para seleccionar la información de las

categorías referidas al desarrollo y al final. Con relación al texto expositivo, también los niños presentan dificultades, tanto para elaborar una oración temática que refleje el contenido general del texto, como para incluir las ideas centrales y organizarlas de manera coherente.

Las diferencias en el desempeño de los niños a favor del texto narrativo puede explicarse como resultado de la familiaridad que tienen con este tipo de textos. En cambio, la variedad y combinación de estructuras que presentan los textos expositivos, hace más difícil la identificación tanto de las categorías en que se distribuye la información, como de la manera en que estas categorías se organizan. Así, se requiere ser sensible a la estructura de los textos con el fin de que ésta se utilice como estrategia de apoyo en la elaboración de un resumen, requerimiento que la mayoría de los niños no logra cumplir.

Por otra parte, al comparar los resúmenes de los niños entre las pruebas, no se encuentran diferencias significativas entre ellas, lo que implica que los niños no logran mejorar el contenido y organización de sus resúmenes después de seis meses de trabajo. El alcance de esta afirmación se limita por la interacción entre grado escolar, tipo de texto y momento de la prueba. Esta interacción pone de relieve que sólo los alumnos del tercer grado mejoran en la prueba final del texto expositivo, mientras los alumnos de quinto no presentan cambios importantes entre las pruebas para ninguno de los textos. Esto hace pensar que los niños de quinto grado no mejoran significativamente su conocimiento y uso de la estructura textual y, en esa medida, no pueden emplearlo como apoyo para mejorar la elaboración y organización su texto. En cambio, los niños de tercero mejoran de alguna manera estos recursos respecto al texto expositivo y los emplean al hacer su resumen.

Sintetizando lo anterior, podemos decir que los resultados del estudio sugieren que la construcción de macroestructuras es producto – entre otras cosas – de la capacidad de los lectores para apoyarse en la *estructura textual (superestructura)* con fin de determinar el tipo de información que deben incluir y de las estrategias utilizadas para la *selección y síntesis de la información* relevante que responda a esta estructura (*macroestrategias*). Además, muestran que este proceso está influenciado por factores como el grado escolar, el tipo de texto que se lee y el tiempo de trabajo escolar. Asimismo, hay evidencia de que la interacción entre dichos factores también constituye una influencia para la construcción de macroestructuras

Finalmente, y como parte complementaria del estudio, se hace un análisis de la forma en que se escriben los textos. Específicamente se toman en cuenta los errores en morfosintaxis, léxico, ortografía y puntuación. Como es de esperarse, los alumnos de quinto tienen menos dificultades en la escritura que los de tercero. Sin embargo, ambos grupos presentan las mismas equivocaciones. Así, los errores en morfosintaxis, léxico y puntuación son muy pocos con relación al número de palabras escritas, en tanto la mayoría son en ortografía. Estos resultados confrontan la postura tradicional de la escuela que dedica mucho tiempo a la enseñanza de la estructura gramatical – que los niños manejan muy bien – y al aprendizaje de las reglas de ortografía – que no logran

aplicar – en detrimento del tiempo dedicado a desarrollar las habilidades de lectura, escritura y autocorrección de textos, que finalmente, son el objetivo fundamental.

Hasta aquí se han descrito los resultados del estudio y su posible interpretación. En las siguientes líneas se buscará establecer una relación entre ellos y las aportaciones que han hecho otras investigaciones en el campo como las revisadas en los primeros capítulos.

Por ejemplo, Meyer y su grupo (Meyer, Brandt y Bluth, 1980) muestran evidencia de que los lectores que usan la estructura textual pueden recordar más información que aquellos que no la usan. Por tal motivo, proponen utilizar las estructuras textuales para facilitar los procesos de comprensión y escritura de textos (Meyer, 1982). Un trabajo similar es el de Riccomi y Tulliani (1997) quienes se interesan en apoyar los procesos de comprensión y elaboración de textos. En ese sentido, propician la construcción de representaciones de la estructura textual de la fábula para apoyar a los alumnos a escribir este tipo de textos. Por su parte, Castelló y Monereo (1996) refiriéndose al proceso de escritura, encuentran que los alumnos que aprenden estrategias para organizar el texto (E. O.), además de las estrategias metacognitivas y de elaboración, son quienes construyen mejores textos.

Del mismo modo, Richgels, McGee, Lomax y Sheard (1987) sugieren que los estudiantes que son sensibles a las estructuras textuales, posiblemente usen este conocimiento cuando leen. Al citar varios trabajos (McGee, 1982a, 1982b; Meyer, Brant, y Bluth, 1980; Taylor, 1980; Taylor y Samuels, 1983), los autores señalan que las diferencias en la sensibilidad a los patrones estructurales se correlaciona con diferencias en el tipo y monto de información que los estudiantes recuerdan después de leer un texto expositivo. A su vez, los estudios que realizan Finley y Seaton (1987), Tancredi (1992) y Green (1993) confirman la influencia de la estructura textual en los procesos de comprensión, recuerdo y escritura de textos. En el mismo sentido, las investigaciones de Rojas y colaboradores (1992, 1998, 1999) señalan la importancia de las estrategias generales y específicas en estos procesos, y particularmente, resaltan la importancia del conocimiento de la estructura textual en la comprensión y producción de textos. El presente estudio confirma lo anterior y hace evidente la dificultad de los niños para seguir la superestructura de ambos tipos de textos, lo que les impide contar con un apoyo para la selección y organización de las ideas en sus resúmenes.

Por otra parte, Richgels y colaboradores (1987), consideran que los lectores que no son conscientes de la estructura del texto pueden emplear una estrategia de procesamiento serial y discreto de la información, con ideas al azar. Esta estrategia podría explicar el por qué algunos alumnos usan la copia textual como recurso para resumir un texto.

En lo que se refiere a las estrategias de síntesis, son muy pocas las investigaciones que específicamente analizan este aspecto. Solé (1996) por ejemplo, reconoce de manera general que para que el proceso de comprensión pueda llevarse a cabo, es necesario que los lectores desarrollen un conjunto de estrategias, entre las que menciona las de resumir, sintetizar y extender el conocimiento. Sin embargo, el

trabajo no precisa cómo se llevan a cabo estas acciones. Han sido las investigaciones de Peón (1992) y de Rojas y colaboradores (1992, 1998, 1999) las que han puesto de manifiesto la importancia de estrategias específicas como la aplicación de estrategias de síntesis y el uso de la superestructura textual en la comprensión de textos.

El presente estudio forma parte de esta línea de trabajo y resulta de gran significación en la medida que ofrece evidencia sobre cuáles son las estrategias de síntesis que emplean los niños de primaria al sintetizar la información de un texto y el tipo de conocimiento con el que cuentan para seleccionar y organizar la información en un texto coherente. Las implicaciones de este conocimiento se abordan en el siguiente capítulo.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

CAPITULO VI

CONCLUSIONES

En esta sección se presentan algunas reflexiones sobre el significado de los resultados y sus posibles implicaciones prácticas. Así, primero se plantean las conclusiones y después se ofrecen algunas sugerencias para la promoción de la comprensión y producción de textos. Finalmente, se plantean algunas de las perspectivas y alcances del presente estudio.

Iniciaremos señalando que los resultados confirman y amplían la información que otros investigadores han encontrado sobre el papel que juegan ciertas estrategias en los procesos de comprensión y producción de textos. Sobre todo, se reafirma la importancia del conocimiento y uso de la estructura textual como una de las estrategias que intervienen en la construcción de macroestructuras, facilitando la selección y organización de la información.

Se ofrece también evidencia acerca del rol que desempeñan las estrategias de síntesis en el procesamiento de información, aspecto central de la comprensión. Al respecto, la poca investigación sobre las estrategias que se emplean para reducir la información, hace que los resultados del estudio constituyan una aportación relevante en el campo.

Además de lo anterior, el estudio permite hacer una caracterización sobre el tipo de macroestructuras que construyen los niños de primaria y encontrar que existen ciertas similitudes y diferencias entre los niños de tercero y quinto grado. En el primer caso, ambos grados tienen en común una gran dificultad para construir macroestructuras completas y organizadas. Esto se debe -- entre otras cosas -- tanto a las dificultades para aplicar estrategias que les permitan reducir la información, como a sus limitaciones para seleccionar y organizar de manera coherente las ideas centrales del texto. Respecto a las estrategias de síntesis, es notorio que la mayoría de los niños recurre a la copia cuando se enfrenta a la tarea de resumir, ante su imposibilidad de eliminar la información secundaria, de hacer generalizaciones o de construir inferencias. Sin embargo, se puede observar que después de seis meses de trabajo, los niños tienden a dejar este nivel pre-estratégico para utilizar principalmente la estrategia de supresión y, en muy pocos casos, las estrategias de generalización y construcción.

En cuanto al contenido y organización de los textos, todos los niños presentan problemas para incluir toda la información relevante que cubra las categorías correspondientes a cada tipo de texto. Así por ejemplo, tienen dificultad para incluir información sobre el desarrollo y el final en el texto narrativo y para construir la oración temática y ordenar las ideas centrales de los textos expositivos, atendiendo a sus estructuras (contraste, problema-solución, etc.).

Así como hay semejanzas entre los niños, también existen diferencias. Al respecto, se muestra que los niños de quinto tienen mejores recursos que los de tercero para construir macroestructuras. Esto se manifiesta en una mayor sensibilidad a la estructura textual lo que les permite mejorar su desempeño en la selección y organización de la información. Además escriben sus textos con menos errores. Por otra parte, respecto a la aplicación de macroestrategias, las diferencias no dependen únicamente del grado, sino más bien, de la interacción de este factor con el tipo de texto que leen. Así, mientras los niños de quinto no cambian sus estrategias al pasar de un texto a otro, los de tercero tienen mayores dificultades para aplicarlas con los textos expositivos. En lo general, los distintos parámetros (con excepción de la forma) hacen evidente que para los niños de primaria, el manejo de textos narrativos es más fácil que el de los textos expositivos.

Resumiendo los resultados podemos decir que los procesos de comprensión y elaboración de textos que se reflejan en la construcción de macroestructuras están vinculados a ciertos factores y a sus interacciones. En este caso, las habilidades de los alumnos de primaria para usar estrategias específicas como el empleo de las superestructuras y la aplicación de macroestrategias, están relacionadas con el grado escolar, el tipo de texto que se lee y el momento en que se evalúa este proceso.

Considerando lo anterior, la presente investigación hace evidente que los procesos descritos necesitan ser promovidos explícitamente en los alumnos a través de su participación en diversas actividades de alfabetización funcional. De hecho, los estudios de Peón (1992) y Rojas-Drummond y colaboradores (1998) muestran que estos procesos están al alcance de los niños de primaria y que pueden promoverse exitosamente con procedimientos de corte socio-instruccional que permitan un manejo autorregulado de los procesos de comprensión y elaboración de textos.

Por otra parte, si analizamos los resultados obtenidos a la luz de los objetivos propuestos por la SEP para el área de Español, observamos que las capacidades para comprender, analizar, resumir y elaborar textos de distinto tipo son todavía limitadas. En ese sentido, el conocimiento de lo que pueden y no pueden hacer los niños de estos grados de primaria establece un punto de partida para la elaboración de propuestas que al tomar en cuenta estos conocimientos, busquen consolidar y desarrollar las estrategias necesarias para que los niños logren un desempeño más competente en el uso de la lengua escrita.

Así, el presente estudio nos hace tomar conciencia de algunos de los elementos esenciales que deben incluirse en la conformación de una propuesta educativa que tenga como objetivo promover los procesos de comprensión y elaboración de textos en niños de primaria. Entre los aspectos que debemos considerar se encuentran los siguientes:

- 1) Propiciar una orientación funcional en el uso del lenguaje oral y escrito. Esto significa crear contextos donde el uso del lenguaje, particularmente la lectura y la escritura, tenga un propósito o función

semejantes a los que la sociedad demanda. Un ejemplo es el caso del texto expositivo, un tipo de texto que los niños enfrentan cotidianamente y que sin embargo, tienen dificultades para manejar. Es necesario que el docente ofrezca oportunidades para leer y elaborar textos en contextos de utilidad (como leer e investigar sobre un tema de elección). Los niños podrán entonces generalizar sus aprendizajes más allá del área de Español y del ámbito escolar, para aplicarlos en todos los contextos en que sea necesario, ya sean éstos académicos o lúdicos. Si además del contexto funcional se propicia la motivación de los educandos a través de actividades divertidas o que respondan a sus intereses, las posibilidades de aprendizajes significativos serán mayores.

- 2) Promover que los niños estén en contacto con una amplia variedad de textos que les permita conocer sus características y organización. Como indican los resultados del estudio, los niños son más sensibles a la estructura narrativa (con las limitaciones del caso) que a la estructura de textos como los expositivos. Esto sugiere la necesidad de que los niños descubran las diferencias en la función, presentación, estructura, tipo de discurso, audiencia, ubicación, etc. de los distintos tipos de textos, de tal forma que utilicen este conocimiento para reconocer, comprender, resumir o elaborar textos.
- 3) Promover el desarrollo de patrones expertos de lectura y escritura a través de la enseñanza de las *estrategias generales y específicas* que intervienen en los procesos de comprensión y elaboración de textos. Esto supone –entre otras cosas– fomentar la reflexión metacognitiva y el seguimiento constante de estos procesos en función del propósito con el cual se lee o escribe un texto. En cuanto a las estrategias específicas, según muestra el estudio, los niños tienen dificultades para identificar y ordenar las distintas categorías que forman parte de la estructura textual, lo que hace difícil su utilización cuando se trata de resumir o elaborar textos. Es por ello que consideramos fundamental que los niños aprendan a identificar las distintas categorías que integran la estructura de un texto y a utilizar este conocimiento como estrategia para organizar la información que leen, o bien para planear y estructurar el tipo de texto que desean escribir. Para que esto sea posible, es necesario que además de que los niños estén en contacto con diversos textos, se vean en la necesidad de escribirlos. Quizá, este sea uno de los aspectos más olvidados de la enseñanza actual del Español, ya que pocas veces observamos que los niños construyan sus textos, y menos aún que ellos elijan acerca de lo que desean escribir. Las consecuencias de este olvido son los inmensos problemas que tenemos la mayoría de nosotros para crear y redactar textos.
- 4) Desarrollar en los niños la capacidad para seleccionar y sintetizar información, pues constituye otra de las estrategias específicas

indispensable en el proceso de comprensión. En ese sentido, una propuesta educativa que pretenda estimular este proceso debe promover el aprendizaje y la aplicación de *macroestrategias* como la supresión, la generalización y la construcción (integración, inferencia). Como se desprende de los datos que se presentan, la mayoría de los niños recurren a la copia como uno de los recursos para elaborar sus resúmenes, y cuando llegan a utilizar alguna estrategia para reducir la información, hacen uso de la supresión, antes que aplicar estrategias más complejas como la generalización y la construcción. También queda de manifiesto que existe una tendencia a dejar el nivel pre-estratégico para hacer uso de las estrategias de síntesis, de aquí que sea relevante promover su conocimiento y aplicación.

- 5) Utilizar procedimientos socio-instruccionales que ya han probado sus bondades como el tutelaje cognitivo y el aprendizaje cooperativo, de tal manera que se generen contextos interactivos en los que los expertos modelen y apoyen el aprendizaje de los novatos con fin de que éstos logren la autorregulación de sus procesos. Las referencias descritas en los capítulos anteriores constituyen ejemplos de las distintas maneras en que se puede resolver el problema del cómo promover estos procesos.
- 6) Una propuesta educativa no puede dejar de lado el papel que juega el docente en la aplicación y éxito de cualquier innovación. En este sentido, se hace necesario que los maestros posean un marco que les permita entender las capacidades y limitaciones de sus alumnos, así como la manera en que pueden estimular su desarrollo, particularmente, el tipo de estrategias que necesitan aprender y aplicar al interactuar con materiales escritos. En este contexto, el estudio proporciona valiosa información a los maestros acerca de las estrategias que utilizan los niños de primaria, así como de aquellas que deben aprender, con el propósito de que ellos puedan promoverlas en el aula. Evidentemente esto supone un proceso de capacitación y formación para los docentes.

Una vez descritos estos lineamientos parece necesario formular la siguiente pregunta: ¿por qué los maestros no han considerado estos elementos y cómo podrían tomarlos en cuenta para aplicarlos en el salón de clase?

Reflexionando al respecto y considerando la experiencia que se tiene en la observación de la actividad de los docentes, podríamos decir que sus actividades se orientan hacia la enseñanza del sistema gramatical del lenguaje antes que a su uso. Por otra parte, parece difícil que los maestros abandonen prácticas que han realizado durante mucho tiempo, como el énfasis en la mecánica de la lectura (descifrado, rapidez, entonación, etc.) antes que en la construcción de significados, la copia de textos en lugar de su elaboración, el uso del subrayado como estrategia para resumir un

texto, antes que la reflexión sobre lo que puede o no incluirse en el resumen y que supone la selección de las ideas principales y la aplicación de estrategias de síntesis de la información. Pareciera entonces, que el sólo hecho de aprender a leer y escribir –en tanto uso del código– es suficiente para comprender, resumir y elaborar textos. En esta lógica, no es necesario hacer nada más para que los alumnos tengan un dominio de la lectura y escritura, que la repetición constante de estas actividades, a pesar de que los programas y libros de texto sugieren un enfoque más funcional y proponen actividades alternativas congruentes con esta perspectiva. Esta acción del maestro se debe probablemente al desconocimiento de cuáles son los fundamentos que respaldan a dichos programas.

En ese sentido, el presente trabajo muestra que la comprensión y producción de textos – particularmente la construcción de macroestructuras – involucran procesos que no se enseñan o estimulan explícitamente por los maestros. En esa medida, no hay otro camino que incidir en la concepción misma que tienen los docentes sobre estos procesos, tanto desde su etapa de formación, como cuando se encuentran en servicio. Quizá será a través de la experiencia misma de comprender, resumir y escribir sus propios textos, que descubrirán la importancia de las estrategias que aquí hemos resaltado (estrategias de síntesis de la información y de organización y coherencia textual) y podrán valorar el conocimiento de estos procesos y la necesidad de promoverlos en sus alumnos. Evidentemente esto resulta complejo y rebasa el alcance del presente estudio, sin embargo, quizá sea posible hacer algunas sugerencias que permitan al maestro hacer cambios significativos en el aula, que sin demandarle un gran esfuerzo lo motiven y alienten a conocer y promover más profundamente estos procesos. Es por ello que se ofrecen algunas sugerencias que los maestros pueden llevar a cabo para apoyar el desarrollo de estas habilidades en sus alumnos, sin que representen un proceso de cambio costoso, o al menos, eso esperamos.

- 1) *Asignar un tiempo y un espacio para la lectura y la escritura.* - Consideramos que el sólo hecho de dedicar un poco de tiempo diariamente a la lectura y la escritura puede desencadenar un cambio importante en la promoción de estos procesos. Si se colocan diversos materiales de lectura (cuentos, fábulas adivinanzas, chistes, periódicos, boletines y revistas infantiles, enciclopedias, instructivos, etc.) a la vista de los niños y se dispone de un periodo durante el día para que ellos elijan lo que quieren leer, se estará promoviendo la lectura. Si además se les pide (según su edad y habilidades) que platicuen o escriban “brevemente y con sus palabras” acerca de lo que leyeron para que sus compañeros los escuchen, se podría lograr entre otras cosas: motivar a los niños a leer y a decidir sobre aquello que les interesa leer, que los niños estén en contacto con una amplia variedad de textos (los disponibles en el aula y en casa), que se interesen en escribir a partir de tener un propósito para hacerlo: comunicar a otros lo que leyeron, motivándolos a leer y a escribir sobre el mismo tema (uso funcional) y desarrollar en ellos estrategias de síntesis y de organización de las ideas (coherencia) con el propósito de que otros entiendan lo que escriben o platican.

- 2) *Realizar actividades fuera del horario escolar.*- Cuando no es posible dedicar mucho tiempo del horario escolar a actividades como la descrita en el inciso anterior, se pueden realizar en casa a manera de "tarea" o como una actividad voluntaria, de tal modo que al siguiente día los niños platiquen o lean a sus compañeros sobre aquello que investigaron y, de ser posible, presten los libros a otros que se interesen en el tema. Se recomienda que sean dos o tres niños en cada ocasión quienes comenten su lectura para motivar y no aburrir al grupo. También se pueden proponer actividades de elaboración de textos que después se integren para formar libros de cuentos, chistes, adivinanzas, temas ecológicos, recetarios, etc.
- 3) *Aprovechar el aprendizaje de los distintos contenidos curriculares para que los alumnos lean y escriban.*- Como se reporta en los antecedentes de este estudio, el trabajo en grupo ayuda a que quienes dominan estos procesos modelen y apoyen a otros que tienen un nivel menor de dominio (relaciones entre expertos y novatos). En este sentido, el trabajo en equipos (organizados con este fin) puede utilizarse como una estrategia para desarrollar estas habilidades en los alumnos. Claro está, que una cosa importante es que los participantes del equipo elaboren conjuntamente un sólo producto (resumen, cuadro sinóptico, conferencia, carteles, etc.). Para facilitar el trabajo, se sugiere que los alumnos elaboren previamente un producto individual que les sirva como punto de partida para construir el producto colectivo.
- 4) *Promover modelos expertos de lectura y escritura.*- Es fundamental que los maestros aprovechen las oportunidades del día para modelar y reflexionar con los alumnos sobre la manera en que se realizan (el cómo hacer) ciertas actividades de lectura y escritura (aunque esto es aplicable a cualquier contenido o actividad). Así, si les pide contestar un cuestionario, puede enseñar a sus alumnos cómo buscar la información y resumirla para que la respuesta sea completa y responda a lo que se pregunta. El maestro también puede reflexionar con el grupo sobre las distintas respuestas que se dan a una pregunta y analizar cuáles responden de manera clara y completa.
- 5) *Utilizar distintos medios para representar lo que se comprendió de una lectura.*- Si bien el resumen es una de las demandas más frecuentes para que los alumnos aprendan ciertos contenidos, a veces este proceso puede ser expresado de otras maneras como son el dibujo, el modelado, las maquetas, los rompecabezas, las dramatizaciones (fábulas, teatro, chistes, canciones, versos) etc. que son actividades motivadoras para los alumnos y permiten el procesamiento y organización de la información.

Las actividades que se proponen pueden incorporarse poco a poco en la rutina diaria del docente, de tal modo que al hacerlas, observe los resultados y esto le permita reflexionar sobre lo que piensa de estos procesos y cómo se desarrollan, de tal manera que se motive a profundizar en su conocimiento y promoción. Al menos, eso se pretende con estas sugerencias.

PERSPECTIVAS Y ALCANCES

Seguramente existen muchos más elementos y sugerencias que pueden tomarse en cuenta si se desea que los educandos logren un manejo experto de los procesos de comprensión y producción de textos. Sin embargo, solo será a través de estudiar estos procesos como será posible descubrir su complejidad, al mismo tiempo que se va conociendo nuestra realidad y creando propuestas que permitan mejorarla. En ese sentido, el trabajo futuro podría continuar el análisis de estos procesos en los niños de todos los grados escolares y en diferentes niveles de educación con la idea de describir con mayor detalle sus características y evolución. También resultaría interesante hacer una comparación entre el desempeño de niños de escuelas públicas y privadas, tratando de analizar el tipo de estrategias que emplean, así como el tipo de demandas que enfrentan con relación al uso de la lengua escrita.

Otra línea de trabajo que ofrece amplias posibilidades, es la sistematización de propuestas que pongan en juego los aspectos mencionados y que puedan adaptarse a distintas poblaciones (primaria, secundaria, bachillerato, adultos, etc.) valorando sus efectos. Actualmente este trabajo se realiza a nivel primaria y en el ámbito de la educación pública. Claro está, que hay mucho por entender y explicar acerca de los procesos de comprensión y producción de textos, acerca de la realidad de nuestro país y de las distintas maneras en que podemos mejorar la calidad de la educación. En esa medida, son muchas las posibilidades para continuar con el trabajo de investigación.

Finalmente, se concluye este trabajo mencionando que su principal frontera se encuentra en su nivel de generalización. Si bien es posible decir que las características que se encontraron en la muestra probablemente corresponden a una población cuyos rasgos sean semejantes, será a través de la investigación en poblaciones más amplias, con distintos tipos de textos y en diferentes momentos del ciclo escolar, como será posible valorar la importancia que tienen las estrategias que aquí se han descrito en el proceso de comprensión, entendido éste como un proceso de construcción de macroestructuras.

Se espera que la lectura de este trabajo propicie un interés mayor por profundizar en este campo y por construir alternativas que mejoren las estrategias y recursos de los educandos para desempeñarse con éxito dentro y fuera del ámbito escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Aron A. y Aron E.N. (1994). Statistics for Psychology.
- Aguilar, J. (1988). Estrategias en la comprensión de lectura. En F. Ostrosky y A. Ardila (Eds.), Lenguaje oral y escrito. México: Trillas.
- Baker, L. y Brown, A. L. (1984). Cognitive monitoring in reading. En J. Flood (comp.), Understanding Comprehension. Newark, Del.: International Reading Association.
- Bascolo, P. (1991). Estrategies of restructuring narrative and argumentative texts in elementary school children. En M. Carretero, M. Pope, R. Simons y J. I. Pozo (Eds.), Learning and Instruction: European Research in an International Context. Volumen 3. Oxford: Pergamon Press.
- Brown, A.L. (1978). Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition. En R. Glaser (comp.), Advances in Instructional Psychology. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En F. E. Wienert y R.H. Kluwe (Eds.), Metacognition, Motivation and Understanding, Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A. y Campione, J. C. (1983). Learning, remembering and understanding. En J. H. Flavell y E. M. Markman (comps.), Handbook of Child Psychology. Vol. 3: Cognitive Development. New York: Wiley.
- Brown, A. y Palincsar, A. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. En L. B. Resnick (Ed.), Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser. Hillsdale, N. J.: Laurence Erlbaum.
- Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. Journal of Child Language, 2, 1-19.
- Carriedo, N. (1996). Consideraciones metodológicas sobre los programas de instrucción en comprensión de las ideas principales y sobre su eficacia. En Infancia y Aprendizaje, 73, 87-107.
- Castelló, M. y Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. En Infancia y Aprendizaje, 74, 39-55.
- Coll, C. (1990). Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento. Barcelona: Paidós

- Collins, A., Brown, J. S. y Newman, S. E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. En L. B. Resnick (Ed.), Cognition and Instruction: Issues and Agendas. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Cook-Gumperz, J. (1986/1988 traducción al español). La construcción social de la alfabetización. Barcelona, Paidós/ M. E. C. Temas de Educación.
- De Jong, F.P.C.M. (1991). Executive control trained during text processing. En M. Carretero, M. Pope, R. Simons y J. I. Pozo (Eds.), Learning and Instruction: European Research in an International Context. Volumen 3. Oxford: Pergamon Press.
- Duro, A. (1992). La coherencia textual en los modelos para la comprensión de textos: Kintsch *et al.* vs. Stanford y Garrod. En Estudios de Psicología Cognitiva, vol. 1 (2), 227-244.
- Ehrlich, M.F. (1991). Metacognition and reading comprehension: theoretical and methodological problems. En M. Carretero, M. Pope, R. Simons y J. I. Pozo (Eds.), Learning and Instruction: European Research in an International Context. Volumen 3. Oxford: Pergamon Press.
- Ferreiro, E. (1994). Problems and pseudo-problems in literacy development: focus on Latin America. En Verhoven, L., Functional Literacy. Theoretical Issues and Educational Implications. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ferreiro, E. y Teberosky A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo XXI.
- Finley, C.D. y Seaton, M. N. (1987). Using text patterns and question prediction to study for tests. En Journal of Reading, November, 124-132.
- García, J. A., Martín, J., Luque, J. L. y Santamaría, C. (1996). Intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos: un programa de instrucción experimental. En Infancia y Aprendizaje, 74, 67-82.
- Garton, A. y Pratt, C. (1989) Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Barcelona, España: Paidós, (primera edición en español, 1991).
- Goodman, Y. (1982). El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (compiladoras), Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI.
- Graff, H. (1994). The Legacies of Literacy. En Marbin, J. Language and Literacy in Social Practice. Clevedon: The Open University, Multilingual Matters LTD.

- Green, P. (1993). Working with factual texts: a classroom close-up. En Primary Education, 24, 1, 18-21.
- Hernández, G. y Rojas-Drummond, S. M. (1990). El desarrollo de la reconstrucción de narrativas lógico-causales y arbitrario-temporales en la niñez. Estudios de Lingüística Aplicada. 8, 12 (Diciembre).
- Kintsch, W. y van Dijk, T. A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. Psychological Review, vol. 85, No. 5, 363-394.
- Körkel, J. y Schneider, W. (1991). Domain-specific versus metacognitive knowledge effects on text recall and comprehension. En M. Carretero, M. Pope, R. Simons y J. I. Pozo (Eds.), Learning and Instruction: European Research in an International Context. Volumen 3. Oxford: Pergamon Press.
- Martín, J., García, J.A., Luque, J.L. y Santamaría, C. (1991). Improving learning and recall from text in distance education: some experimental results. En M. Carretero, M. Pope, R., Simons y J. I. Pozo (Eds.), Learning and Instruction: European Research in an International Context. Volumen 3. Oxford: Pergamon Press.
- Martínez, R. M. y Díaz Barriga, F. (1994). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos narrativos y expositivos en niños mexicanos de primaria. Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje, vol. 2, No. 2, 287-304.
- Mateo Mateos, M. y Alonso, J. (1991). Metacognition and reading comprehension: strategies for comprehension monitoring training. En M. Carretero, M. Pope, R. Simons y J. I. Pozo (Eds.), Learning and Instruction: European Research in an International Context. Volumen 3. Oxford: Pergamon Press.
- McKeon, M. G., Beck, I. L., Sinatra, G. M. y Loxterman, J. A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. Reading Research Quarterly, 27, 1, 79-93.
- Mercado, R., Rojas-Drummond, S. M., Weber, E. y Huerta, M. A. (1997). La interacción maestro-alumno como vehículo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria. Morphé, 8-9, 15/16 (julio/96-Junio/97). Número especial: Actas del 3er Congreso Nacional de Lingüística (AMLA).
- Mercer, N. (1992). Culture, context, and the construction of knowledge in the classroom. En P. Light y G. Butterworth (Eds.), Context and Cognition: Ways of Learning and Knowing, Hemel Hempstead Harvester-Wheatsheaf.
- Meyer, B. J. F. (1982). Signaling the structure of text. En David H. Jonassen, The technology of text: Principles for structuring, designing and displaying text. Englewood Cliffs, N. J.: Educational technology, 1982-1985, Vol. II.

- Meyer, B. J. F. (1984). Text dimensions and cognitive processing. En Mandl, H., Stein, N. y Trabaos, T. (Eds.), Learning and Comprensión of texts. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. M. Y Bluth, G. J. (1980). Use the top-level structure in text: key for reading comprehension of ninth-grade students. Reading Research Quarterly, 16, 72-103.
- Meyer, B. J. F. y Rice, G. E. (1981). Information recalled from prose by young, middle, and old adult readers. Experimental Aging Research, 1981, 7, 253-268.
- Miccinati, J. L. (1988). Mapping the terrain: connecting reading with academic writing. Journal or Reading, March, 542-552.
- Olson, M. W. y Gee, T. C. (1991). Content reading instruction in the primary grades: perceptions and strategies. The Reading Teacher, vol. 45, No. 4, 298-307.
- Peón, M. (1992). Efectos de la inducción de estrategias generales y específicas de uso del lenguaje, en la comprensión y el aprendizaje de niños de primaria. Tesis de Maestría, inédita: México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Pressley, M. y Ghatala, E. (1990). Self-regulated learning: Monitoring learning from text. Educational Psychologist, 25, 1, 19-33.
- Ricconi de Girardi, M. y Tulliani, M.A. (1997). Aprender a escribir fábulas en el 3er. Ciclo de E.G.B. Representaciones, estrategias y procedimientos. Lectura y Vida, junio, 5-12.
- Richgels, D. J., McGee, L. M., Lomax, R. G. y Sheard, C. (1987). Awareness of four text structures: Effects on recall of expository text. Reading Research Quarterly, Spring, 177-196.
- Rogoff, B. (1990). Aprenticeship in thinking. Cognitive Development in Social Context, Oxford: Oxford University Press.
- Rojas-Drummond, S. M. (1999). Creando comunidades de Aprendizaje en escuelas primarias en México: una perspectiva sociocultural. Educar, Revista de Educación, Sria. de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco (Abril-Junio).
- Rojas-Drummond, S. M., Dabrowski, E. y Gómez, L. (1996). Functional literacy in mexican primary schools: A research Review. Occasional papers in Communication, Milton, Keynes: Centre for Language and Communication (CLAC).
- Rojas-Drummond, S. M. y Gómez, L. M. (1995). Uso funcional del discurso: teoría, investigación y aplicaciones educativas. En UNAM (Ed), Lectura y Lenguaje: Implicaciones en la Enseñanza Universitaria, México: UNAM.

- Rojas-Drummond, S. M., Gómez, L. M., Márquez, A. M., Olmos, A. y Peón, M. (1999). El desarrollo de macroestructuras en niños de primaria. Estudios de Lingüística Aplicada, Año 17, No. 29 (julio).
- Rojas-Drummond, S. M., Hernández, G., Vélez, M. y Villagrán, G. (1998) Cooperative learning and the acquisition of declarative and procedural knowledge by primary school children, Learning and Instruction, 3, 1.
- Rojas-Drummond, S. M., Mercado, R., Olmos, A. y Weber, E. (1994). The scaffolding of literacy practices in primary education. Artículo presentado en el 23° Congreso Internacional de Psicología Aplicada. Madrid, España (julio).
- Rojas-Drummond, S. M., Peña, L., Peón, M. Rizo, M. y Alatorre, J. (1992). Estrategias autorregulatorias para la comprensión de textos: su desarrollo y promoción en el contexto escolar. Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje, vol. 1, No. 1, 11-32-
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1986). Writing. En R. F. Dillon y R J Sternberg (Eds.), Cognition and Instruction, Orlando: Florida: Academic Press.
- Schnotz, W. (1991). Metacognition and self regulation in text processing: some comments. En M. Carretero, M. Pope, R. Simons y J. I. Pozo (Eds.), Learning and Instruction: European Research in an International Context. Volumen 3. Oxford: Pergamon Press.
- Scribner, S y Cole, M. y. (1988). Unpacking Literacy. En Mercer, N. (Ed.), Language and Literacy. Milton Keynes: Open University Press.
- SEP (1993) Educación Básica, Primaria, Plan y Programas de estudio 1993. México: Edición de la Secretaría de Educación Pública.
- Solé, I. (1996). Estrategias de comprensión de la lectura. Lectura y Vida, diciembre, 5-22.
- Soriano, M., Vidal-Abarca, E. y Miranda, A. (1996). Infancia y Aprendizaje, 74, 57-65.
- Street, B. V. (1994). Cross-Cultural Perspectives on Literacy. En Maybin, J., Language and Literacy in Social Practice. Clevedon: The Open University, Multilingual Matters LTD.
- Tancredi, B. (1992). Estructura de textos expositivos: implicaciones para un sistema de educación a distancia. Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, 5 (1), 65-71.
- Tolchinsky, L. y Levin, I. (1982). El desarrollo de la escritura en niños israelíes preescolares. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (compiladoras), Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI

- Van Dijk, T. A. (1978). La ciencia del Texto. Barcelona, Paidós.
- Van Dijk, T. A. (1993). Texto y Contexto (Semántica y pragmática del discurso). México, Edit. Rei-México.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). Strategies of Discourse Comprehension. New York: Academic Press.
- Vega, M., Barreiras, M., Gutiérrez-Calvo, M. y Alonso-Quecuty, M. L. (1990). Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva. Madrid, Alianza Editorial.
- Verhoeven, L. (1994). Modeling and promoting functional literacy. En Verhoeven, L., Functional Literacy. Theoretical Issues and Educational Implications. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). Voices of the mind. A sociocultural approach to mediate action. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ANEXOS

ANEXO A

TEXTOS Y PROTOCOLOS

**TEXTOS NARRATIVOS Y EXPOSITIVOS
PARA TERCER GRADO**

EL ZORRO GLOTÓN

Había una vez un zorro comelón que tenía la piel café, con orejas anchas, garras filosas y patas grandes. Un día, el zorro iba caminando por un bosque muy verde, lleno de hermosas y perfumadas flores, bellísimas plantas y enormes árboles. Al pasar por un árbol, el zorro olfateó un aroma muy agradable; era una gran cesta de comida que unos granjeros habían dejado en el hueco del árbol. Haciéndose tan pequeño como pudo, pasó primero sus patas delanteras, luego su hocico y por último sus patas traseras por el estrecho agujero, para comerse el rico banquete sin que nadie lo viera.

El zorro comió y comió... y comió todavía más. Pero cuando terminó todo y quiso salir del árbol, no pudo.

Para salir trató de sacar las piernas pero se le atoró la panza, luego trató de sacar la cabeza y los brazos y se le volvió a atorar la panza. Después mordió y mordió el tronco pero sólo consiguió que se le cayera un diente.

Al ver que no podía hacer el hueco más grande, pidió ayuda al Señor ratón. Le gritó pero por más que el ratón lo jaló, no pudo sacarlo. Entonces le llamó al Señor conejo y a pesar de que éste lo jaló con todas sus fuerzas, tampoco pudo sacarlo.

Finalmente llegaron los granjeros hambrientos en busca de comida y encontraron al zorro adentro del árbol. Al verlo los granjeros se molestaron y trataron de sacarlo pero el zorro quedó atorado. El zorro no pudo salir del hueco del árbol sino hasta varios días después.

EL OSO GOLOSO

Había una vez un enorme oso que le encantaba la miel, tenía la cabeza grande, ojos oscuros, patas enormes y su pelaje era negro y brillante. El oso vivía en un bosque donde habían enormes árboles. Los árboles eran tan grandes que no dejaban ver el cielo. Un día en la mañana mientras el oso caminaba por el bosque, olfateó un olor muy agradable. El olor era inconfundible, era miel. Sin pensarlo se fue corriendo hacia el árbol de donde venía tan delicioso aroma. Al llegar al árbol recargó las patas y ayudándose con sus garras fue apoyando las patas rama por rama hasta donde se encontraba la miel.

Después el oso metió la cabeza al panal e intentó chupar la miel. Pero no lo consiguió porque algo sucedió que le hizo sentir un dolor muy intenso. Cuando el oso sacó la cara, la tenía tan hinchada que hasta los ojos se le cerraron por completo.

Primero el oso trató de bajar poco a poco por las ramas, pero le dio miedo. Después se le ocurrió tirar hojas en el suelo y después brincar, pero no pudo alcanzar las hojas.

Al ver que no podía bajarse del árbol, le gritó a su amiga el águila y le pidió que lo ayudara. Pero por más que el águila trató de levantarlo, no lo consiguió. Entonces le gritó al halcón, pero tampoco pudo ayudarlo.

El oso estaba tan desesperado que empezó a moverse de una rama a otra hasta que una rama se rompió y de repente el oso se vio en el suelo. Con mucho trabajo se levantó, y trató de dirigirse a su casa, pero no pudo llegar sino hasta la madrugada.

LOS POTROS

Todos conocemos a los potros, esos simpáticos caballos que muchos niños sueñan tener o montar. Sin embargo, existen diferentes clases de potros que sirven para cosas muy distintas. Entre ellos están los potros Shetland y los potros broncos.

Los potros Shetland proceden de las islas Shetland, situadas cerca de las costas de Escocia. Estos potros son los más pequeños y obedientes que existen, la mayoría de ellos miden solamente un metro de altura, sin embargo, pocas razas tienen su agilidad y resistencia. Además son seguros, inteligentes y comen poco. Estas cualidades los hicieron útiles para muchos trabajos. Se usaron durante mucho tiempo en las minas de carbón. Algunos de estos potros acarreaban media tonelada de carbón y caminaban un total de 50 kilómetros en un solo día de trabajo en la mina. Actualmente se usan en muchos circos o en los parques zoológicos y ahí los niños suben en su lomo y se divierten.

Los potros broncos son enteramente diferentes a los potros Shetland ya que son más altos, fuertes y revoltosos. Un bronco es la estrella de cualquier rodeo: salta, brinca, repara y trata de derribar a su jinete. A los potros broncos no les gusta la silla ni el jinete. Estas características los hacen ideales para el espectáculo de los valientes vaqueros, quienes tratan de mostrar sus habilidades para dominar un caballo, pero, muchas veces, los jinetes terminan volando por los aires y azotando en el suelo.

EMBARCACIONES ESPECIALES

Existen unas embarcaciones que tienen un uso adicional al que estamos acostumbrados. Entre éstas están los “sampanes” y las “chinampas” que son muy distintas entre sí.

Los “sampanes” son pequeñas embarcaciones que flotan en el río que atraviesa la ciudad de Bangkok, la capital de Tailandia. Tienen fondo plano y están hechos de tabloncillos de madera. En ellos los comerciantes venden sal, arroz, carbón, medicinas, cocos, vestidos y objetos típicos. Estas embarcaciones, además de mercados flotantes, también sirven para llevar el correo a las casas y recoger a los niños de la escuela. Estos usos se los da el dueño una vez que ha vendido sus mercancías. Actualmente se ven una gran cantidad de sampanes flotando en el río de Bangkok.

Las “chinampas” también son embarcaciones de fondo plano, pero a diferencia de los sampanes, las chinampas son armazones flotantes hechas de caña y lodo que los campesinos mexicanos utilizan para cultivar. Las chinampas son verdaderos huertos que se sostienen sobre el agua, en ellas los chinamperos siembran, con todo esmero, las más bellas margaritas, geranios y claveles. Además, en las chinampas se cosechan grandes tomates, frescas verdolagas y chiles picosos. Las chinampas fueron muy comunes en Xochimilco, donde el agua es abundante y se podía aprovechar. Actualmente no se encuentran fácilmente este tipo de embarcaciones-huertos, sin embargo, todavía existen algunas donde crecen bellas flores y ricas verduras.

**TEXTOS NARRATIVOS Y EXPOSITIVOS
PARA QUINTO GRADO**

EL TESORO DE LOS POBRES

Había una vez, ya no recuerdo en qué país, dos pobres; tanto que no poseían nada, pero nada de nada. No tenían pan que poner en la alacena ni alacena en que poner el pan. No tenían casa para poner la alacena, ni terreno donde construir la casa. Lo que más echaban de menos no era el pan, sino la casa. Porque de pan siempre encontraban algún mendrugo que llevarse a la boca. Pero hubieran preferido ayunar siempre, sabiendo que tenían una casa donde podrían quemar alguna leña y conversar al lado de las brasas.

En el camino, por el que iban lamentando su desgraciada suerte, encontraron un pobre gato que maullaba. Era en verdad un desgraciado, tan pobre como ellos, pues no tenía más que la piel pelada sobre sus huesos. Si hubiera tenido pelos en la piel, sin duda no hubiera sido tan miserable. Si no hubiera sido tan miserable, seguramente no se le verían los huesos. Pero como no tenía pelos y con su pobre piel sobre los huesos, era, en verdad, un pobre gato.

Los pobres de nuestro cuento se regocijaron al encontrar el gato, y no pensaron en comérselo; por el contrario, le dieron un poco de tocino que les habían dado a ellos por caridad. El gato, después de haber comido, echó a andar delante de ellos y los condujo a una vieja choza abandonada. Había en ella dos asientos y una chimenea, según pudieron ver al entrar. Cuando se encontraron en las tinieblas delante de la chimenea, que la ausencia del fuego hacía más negra todavía, dijeron:

- ¡Ah! Si tuviéramos aunque no fuera más que algunos carbones..... ¡Hace tanto frío!..... sería bueno pasar aquí la noche, al lado de la chimenea, contándonos historias.

Pero no había fuego en la chimenea, porque como he dicho, eran dos pobres, tan pobres, que no tenían nada absolutamente.

De pronto, dos pequeños carbones brillaron en el fondo de la chimenea. Y el viejo se frotó alegremente las manos diciendo a su mujer: "¿Notas ese hermoso calor?" "Si que lo noto" - respondió la vieja - y alargaba las manos hacia el fuego.

Y se miraron alegres ante aquellos dos carbones, tan relucientes que les hicieron olvidar sus pasadas miserias. Toda la noche estuvieron al lado de la chimenea con las manos extendidas hacia aquellas brasas, que seguían reluciendo sin consumirse.

Y cuando llegó la mañana, los pobres que habían pasado satisfechos y sin frío la noche, vieron en el fondo de la chimenea al pobre gato que los miraba con sus grandes ojos de oro. Entonces comprendieron que el reflejo de aquellos ojos era el fuego que los había calentado toda la noche.

PROFECÍA CUMPLIDA

Había una vez tres hombres muy malos, conocidos como Rompehuesos, Cascarrabias y Crudelio. Estos hombres eran terribles y cometían toda clase de atropellos. Eran tan malos que no les importaba traicionar a los amigos, robar a las viudas o golpear a los niños. Eran muy ambiciosos y no les importaba la forma como lograban sus objetivos: engañaban, burlaban y saqueaban a la gente. Todo el pueblo sabía que eran unos bribones, unos bichos malvados.

Cuesta trabajo creer que estos tres malvivientes, amigos de lo ajeno, formaran un grupo muy unido. Tantas pilladas cometidas juntos los habían hecho cómplices en la ruindad. Pero un día un rufián apodado "La Muerte" vino por Cascarrabias y lo despanzurró. Luego, luego, alguien fue corriendo a avisarle a sus dos compañeros. Cuando se enteraron Crudelio y Rompehuesos montaron en cólera; su enojo fue enorme. Furiosos decidieron ir a buscar a "La Muerte", para darle su merecido.

No habían caminado mucho cuando encontraron a un pobre viejo, y como era su costumbre, le gritaron, lo amenazaron y le exigieron que les dijera dónde podían encontrar a "La Muerte". El pobre viejo, que además de viejo era sabio, les profetizó: sigan por este camino y la hallarán debajo de un pino enorme.

Cual sería su sorpresa al encontrar en el pino un magnífico tesoro. En ese momento se olvidaron que tenían que encontrar a "La Muerte"; sus instintos malévolos resurgieron, su ambición sin límites les hizo olvidar todas sus intenciones anteriores y sólo pensaron en ellos mismos.

Crudelio dijo entonces: "Brindemos por este maravilloso tesoro, brindemos por nuestra nueva riqueza", pero el muy pillastre, ese granuja mal nacido tenía en su truculenta cabeza un plan maléfico: siempre llevaba con él un anillo, y en el anillo ocultaba un veneno mortal. Decidió entonces echar ese veneno en el vino que ofrecería a Rompehuesos.

¡Ah! Pero Rompehuesos no era menos granuja, ambicioso y truculento. También tenía sus negras intenciones: matar a su compañero después de brindar y con esto quedarse él solo con el precioso tesoro.

Crudelio sirvió los vasos con el vino que habían traído; en uno de ellos vertió con rapidez el veneno mortífero y se lo entregó a su compañero, quien no notó nada extraño. Bebieron y brindaron por su vida futura, llena de riquezas y comodidades.

Apenas habían terminado el vino, Rompehuesos tomó por el cuello a Crudelio, y con sus enormes manazas lo ahorcó. Mas apenas hubo consumado el crimen, Rompehuesos empezó a sentir malestares terribles, y pronto falleció entre horribles dolores. Así se cumplió lo que el anciano les dijo.

LAS PLANTAS

En diferentes regiones del planeta existe una gran variedad de climas. Los distintos climas han producido a su vez vegetación muy variada, ya que las plantas se han modificado físicamente para adaptarse a las condiciones en que viven. Así por ejemplo, las plantas del desierto son muy diferentes a las de la selva.

Las plantas al transpirar pierden agua por sus hojas. En el desierto, debido a que hay muy poca agua, las plantas se han adaptado modificando sus hojas. Por lo general estas plantas tienen hojas muy pequeñas o las han perdido por completo. En cambio, en la selva, las plantas suelen tener hojas grandes y abundantes, por las que pierden mucha agua.

En los desiertos llueve poco, pero de vez en cuando cae una lluvia muy fuerte. Para aprovechar esta situación y poder sobrevivir en época de sequía las plantas del desierto han modificado sus tallos. Esto suelen tener pliegues flexibles, como un acordeón, que se expanden para captar el agua de lluvia y se van reduciendo en época de sequía. También durante las lluvias sus raíces se ensanchan formando depósitos de agua. En cambio, las plantas de la selva no necesitan guardar agua, por lo que sus tallos y sus raíces son rígidos.

Las plantas del desierto tienen que competir para ganar la poca agua que existe en su suelo. Muchas plantas de esta región se han adaptado produciendo en sus raíces y en sus tallos sustancias tóxicas que matan a cualquier semilla que esté cerca. Esta es una de las principales razones por la que las plantas del desierto están muy separadas unas de otras. En cambio en la selva, existe una gran variedad de plantas que crecen unas cerca de otras.

LOS MAMÍFEROS

En algunas regiones de la tierra, tales como las selvas, el clima se mantiene caluroso durante todo el año. Este hecho permite que los mamíferos que habitan en esas regiones tengan comida disponible todo el tiempo. Sin embargo, en los lugares donde el clima es extremoso, es decir, varía mucho de acuerdo con las estaciones, los mamíferos tienen que adaptar sus hábitos de vida para sobrevivir en época de invierno.

En los lugares de clima extremoso hay gran escasez de plantas y animales durante el invierno. Algunos mamíferos resuelven este problema de escasez de alimento modificando principalmente sus hábitos de vida durante las distintas estaciones. Así, algunos mamíferos coleccionan, preparan y almacenan alimento cuando éste es abundante, para consumirlo posteriormente cuando éste escasea. En cambio, los mamíferos de clima caluroso no tienen que almacenar provisiones.

Otro problema de los climas extremosos es el intenso frío durante el invierno. Este problema es resuelto por algunos mamíferos a través de la hibernación. Es decir, estos animales comen mucho durante el verano y en cambio en el invierno se van a su madriguera y caen en una especie de sueño. Su temperatura corporal baja, disminuyendo su frecuencia cardíaca y respiratoria. Esto les permite reducir al mínimo el consumo de energía. Después de los meses de frío despiertan delgados y hambrientos. En cambio, este fenómeno de hibernación nunca se presenta en los animales de clima caluroso.

Otros mamíferos de climas extremosos en vez de enfrentar temporalmente los problemas del invierno, los evitan emigrando a lugares más cálidos. Dichos animales permanecen en estos lugares cálidos durante la estación fría y regresan a sus lugares de origen cuando el invierno ha terminado. En cambio, los mamíferos de clima caluroso tienden a vivir en el mismo lugar durante todo el año.

**EJEMPLOS DE PROTOCOLOS
PARA LOS RESÚMENES**

RESUMEN

Nombre _____

Grado _____ Grupo _____ Escuela _____

Fecha _____

¿De qué trató la lectura? Escribe un resumen en los 8 renglones siguientes que contenga las ideas más importantes del texto que leíste.

ANEXO B

RESÚMENES DE LOS NIÑOS (MACROESTRUCTURAS)

MACROESTRUCTURAS DE NIÑOS DE TERCER GRADO

EJEMPLOS:



A) TEXTO NARRATIVO - PRUEBA INICIAL

EL ZORRO GLOTÓN

Sujeto 1:

El zorro se escondió en el hueco del árbol y se comió la canasta de comida pero cuando trató de salir no pudo porque había comido demasiado. Los leñadores estaban muy hambrientos y cuando vieron la canasta vacía se enojaron con el zorro.

Sujeto 2:

Era un zorro gordo. Un día se fue a un bosque verde entonces olió un aroma, en un tronco había una canasta con comida y comió y comió y siguió comiendo. Salió y no podía salir, vino el conejo y no lo pudo sacar y fue el ratón y tampoco y vino el granjero y lo sacó de ahí.

B) TEXTO NARRATIVO - PRUEBA FINAL

EL OSO GOLOSO

Sujeto 1:

Yo le entendí a la lectura que un oso era tragón pero un día olió un aroma, corrió rápido y vio el panal, se subió al árbol, abrió el panal y se empezó a comer la miel pero ya no pudo bajarse del árbol. Le gritó a su amiga águila, no pudo bajarlo, le llamó al halcón no pudieron bajarlo, después se cayó una rama y entonces se pudo bajar el oso.

Sujeto 2:

Yo entendí que el oso era muy goloso pero un día estaba buscando que comer y entonces olió un delicioso aroma y el aroma venía de un árbol. El osos se subió y metió la cabeza en un panal y cuando sacó la cabeza hinchada trató de bajar del árbol pero no pudo

C) TEXTO EXPOSITIVO - PRUEBA INICIAL

LOS POTROS

Sujeto 1:

Los potros son simpáticos caballos. Los ponis son caballos muy chicos, miden un metro, además son seguros, inteligentes y comen poco. Algunos potros los usaron para cargar toneladas de carbón y caminaban un total de 50 kilómetros en un solo día de trabajo en la mina.

Sujeto 2:

Todos conocemos a los potros esos simpáticos caballos que sueñan los niños tener o montar. Sin embargo existen diferentes clases de potros que sirven para diferentes cosas entre ellos están los potros y los ponis.

D) TEXTO EXPOSITIVO - PRUEBA FINAL

LAS EMBARCACIONES

Sujeto 1:

Las chinampas se diferencian de los sampanes en que unas son hechas de troncos y las otras son hechas de caña y lodo. En el río de Bangkok se usan más los sampanes y flotan y ahí van a depositar el correo al pueblo y también venden medicinas y las chinampas se usan en Xochimilco donde hay mucho agua.

Sujeto 2:

Los sampanes son pequeñas embarcaciones que van por el río y llevan sal, arroz, carbón y cocos, sirven para llevar correo y niños a la escuela. Las chinampas también son embarcaciones de fondo plano pero a diferencia de los sampanes, las chinampas son flotantes echas de caña y lodo.

MACROESTRUCTURAS DE NIÑOS DE QUINTO GRADO

EJEMPLOS:

A) TEXTO NARRATIVO - PRUEBA INICIAL

EL TESORO DE LOS POBRES

Sujeto 1:

Eran dos pobres que no tenían nada, nada, no tenían alacena para poner el pan ni pan para poner en la alacena. Vieron pasar un gato tan pobre como ellos que pensaba que lo iban a comer, pero no al contrario le dieron un pedazo de tocino. Cuando terminó el tocino echó a andar delante de los dos, llegaron a una vieja choza abandonada en ella había dos asientos, decían que tenían mucho frío. En la chimenea había dos carbones, se durmieron y amanecía y eran esos dos ojos del gato que los alumbró toda la noche.

Sujeto 2:

Que dos pobres no echaban de menos el pan pero lo que echaban de menos era la casa. Encontraron un gato muy desgraciado, más desgraciado que ellos y que le dieron un trozo de tocino y como no tenían casa el gato los llevó a una casa desconocida y decía cuando empiecen a platicar y a hablar de la chimenea que no estaba prendida y de pronto empieza a despertar uno de ellos y luego despierta a su mujer y empiezan a sentir un calor entre ellos y durmieron hasta que llegó la mañana.

B) TEXTO NARRATIVO - PRUEBA FINAL

PROFECÍA CUMPLIDA

Sujeto 1:

Que había tres hombres que los conocían como Rompehuesos, Cascarrabias y Crudelio, sabía toda la gente que eran muy malos. Un día un rufián que le apodaban "La muerte" vino por Cascarrabias y un señor fue a decirles que la muerte se había llevado a Cascarrabias y fueron rápido a buscarlo para darle su merecido. Le preguntaron a un viejo y le gritaron y lo amenazaron, les dijo sigan por este camino y la hallarán debajo de un pino enorme y hay un tesoro. Lo encontraron y dijo Crudelio brindemos por este tesoro y le echó veneno al de Rompehuesos y Rompehuesos a Crudelio y los dos se murieron.

Sujeto 2:

Había una vez tres hombres muy malvados conocidos como Rompehuesos, Cascarrabias y Crudelio, eran muy ambiciosos y no les importaba como conseguían sus objetivos. Un día la muerte vino por Cascarrabias y lo despanzurró. Luego alguien fue a avisarles a sus dos hermanos, cuando se enteraron Crudelio y Rompehuesos montaron en cólera, se enojaron y decidieron buscar a la muerte, no habían caminado mucho cuando encontraron a un viejo, le gritaron que donde podían encontrar a la muerte, el viejo les dijo que debajo de un pino, fueron al pino y encontraron un tesoro, se pelearon los dos por el tesoro. Crudelio le puso veneno al vino y se lo tomó Rompehuesos, y Rompehuesos ahorcó a Crudelio y se murieron los dos.

C) TEXTO EXPOSITIVO - PRUEBA INICIAL**LAS PLANTAS****Sujeto 1:**

En diferentes regiones de nuestro planeta existe una gran variedad de climas. Las plantas del desierto son diferentes a las de la selva.

Las plantas al transpirar pierden agua por sus hojas. las plantas del desierto tienen que competir para ganar la poca agua que existe. Las plantas del desierto crecen separadas y las de la selva crecen juntas.

Sujeto 2:

Que en todos los lugares hay diferentes climas, por ejemplo en el desierto las plantas casi no tienen agua y sus hojas son pequeñas y casi no llueve pero en la selva las plantas sí tienen agua y sus hojas son grandes, también que en los desiertos llueve poco y en la selva llueve mucho. Las plantas del desierto tienen que competir para ganar la poca agua que existe en su suelo. Las plantas se han adaptado por sus hojas.

C) TEXTO EXPOSITIVO - PRUEBA FINAL

LOS MAMÍFEROS

Sujeto 1:

En algunas regiones tales como la selva, el clima se mantiene caluroso todo el año. Esto permite que los mamíferos que habitan en esas regiones tengan comida disponible todo el tiempo. En los lugares de clima extremo hay gran escasez de plantas y animales durante el invierno. Algunos mamíferos resuelven este problema por ejemplo, algunos mamíferos colectan, preparan y almacenan alimento. Otro problema de los climas extremos es el intenso frío durante el invierno, este problema es resuelto por algunos mamíferos a través de la hibernación.

Sujeto 2:

Los mamíferos tienen que adaptar sus hábitos de vida para sobrevivir en época de invierno. Algunos mamíferos resuelven este problema de escasez de alimento modificando principalmente sus hábitos de vida durante las distintas estaciones. Estos animales comen mucho durante el verano y en cambio en invierno se van a sus madrigueras y caen en una especie de sueño. Otros mamíferos de climas extremos en vez de enfrentar temporalmente los problemas del invierno los evitan emigrando a lugares más cálidos.

ANEXO C

APLICACIÓN DE MACROESTRATEGIAS (NIVELES DE EXPRESIÓN)

APLICACIÓN DE MACROESTRATEGIAS POR ALUMNOS DE TERCER GRADO

Texto: **EL OSO GOLOSO**

1. Había una vez un enorme oso que le encantaba la miel, tenía la cabeza grande, ojos oscuros, patas enormes y su pelaje era negro y brillosos. El oso vivía en un bosque donde habían enormes árboles. Los árboles eran tan grandes que no dejaban ver el cielo. Un día en la mañana mientras el oso caminaba por el bosque, olfateó un olor muy agradable. El olor era inconfundible, era miel. Sin pensarlo se fue corriendo hacia el árbol de donde venía tan delicioso aroma. Al llegar al árbol recargó las patas y ayudándose con sus garras fue apoyando las patas rama por rama hasta donde se encontraba la miel.
2. Después el oso metió la cabeza al panal e intentó chupar la miel. Pero no lo consiguió porque algo sucedió que le hizo sentir un dolor muy intenso. Cuando el oso sacó la cara la tenía hinchada que hasta los ojos se le cerraron por completo.
3. Primero el oso trató de bajar poco a poco por las ramas, pero le dio miedo. Después se le ocurrió tirar hojas al suelo y después brincar, pero no pudo alcanzar las hojas.
4. Al ver que no podía bajarse del árbol, le gritó a su amiga el águila y le pidió que lo ayudara. Pero por más que el águila trató de levantarlo, no lo consiguió. Entonces le gritó al halcón, pero tampoco pudo ayudarlo.
5. El oso estaba tan desesperado que empezó a moverse de una rama a otra hasta que un rama se rompió y de repente el oso se vio en el suelo. Con mucho trabajo se levantó, y trató de dirigirse a su casa, pero no pudo llegar sino hasta la madrugada.

MACROESTRATEGIAS APLICADAS

EJEMPLOS:

1) Supresión

Sujeto A:

(párrafos 1 y 2)

Había una vez un enorme oso que le encantaba la miel, metió la cabeza al panal e intentó chupar la miel pero no lo consiguió.

Sujeto B:

(párrafo 1)

Había una vez un oso que le gustaba mucho la miel. Vivía en un bosque donde había enormes árboles.

2) Generalización

Sujeto A:

(párrafo 1)

Un día olió un aroma y lo siguió hasta llegar al árbol y se subió.

Sujeto B:

(párrafo 2)

Cuando sacó la cabeza la tenía hinchada y no pudo ver.

3) Integración

Sujeto A:

(párrafos 2, 3 y 4)

Se empezó a comer la miel pero ya no pudo bajarse del árbol, le gritó a su amiga águila y no pudo bajarlo, le llamó al halcón y no lo pudieron bajar.

Sujeto B:
(párrafos 1, 2 y 3)

El oso subió y metió la cabeza en el panal y cuando sacó la cabeza hinchada trató de bajar del árbol pero no pudo.

4) Inferencia

Sujeto A:
(párrafo 2)

Metió la cabeza en el panal y le picaron las abejas.

Sujeto B:
(párrafo 2)

Metió la cabeza al panal y sintió un dolor terrible en la cara y se hinchó de los piquetes.

APLICACIÓN DE MACROESTRATEGIAS POR ALUMNOS DE QUINTO GRADO

Texto: PROFECÍA CUMPLIDA

1. Había una vez tres hombres muy malos, conocidos como Rompehuesos, Cascarrabias y Crudelio. Estos hombres eran terribles y cometían toda clase de atropellos. Eran tan malos que no les importaba traicionar a los amigos, robar a las viudas o golpear a los niños. Eran muy ambiciosos y no les importaba la forma como lograban sus objetivos: engañaban, burlaban y saqueaban a la gente. Todo el pueblo sabía que eran unos bribones, unos bichos malvados.
2. Cuesta trabajo creer que estos tres malvivientes, amigos de lo ajeno, formaran un grupo muy unido. Tantas pilladas cometidas juntos los habían hecho cómplices en la ruindad. Pero un día un rufián apodado "La Muerte" vino por Cascarrabias y lo despanzurró. Luego, luego, alguien fue corriendo a avisarle a sus dos compañeros. Cuando se enteraron Crudelio y Rompehuesos montaron en cólera; su enojo fue enorme. Furiosos decidieron ir a buscar a "La Muerte", para darle su merecido.
3. No habían caminado mucho cuando encontraron a un pobre viejo, y como era su costumbre, le gritaron, lo amenazaron y le exigieron que les dijera dónde podían encontrar a "La Muerte". El pobre viejo, que además de viejo era sabio, les profetizó: sigan por este camino y la hallarán debajo de un pino enorme.
4. Cual sería su sorpresa al encontrar en el pino un magnífico tesoro. En ese momento se olvidaron que tenían que encontrar a "La Muerte"; sus instintos malévolos resurgieron, su ambición sin límites les hizo olvidar todas sus intenciones anteriores y sólo pensaron en ellos mismos.
5. Crudelio dijo entonces: "Brindemos por este maravilloso tesoro, brindemos por nuestra nueva riqueza", pero el muy pillastre, ese granuja mal nacido tenía en su truculenta cabeza un plan maléfico: siempre llevaba con él un anillo, y en el anillo ocultaba un veneno mortal. Decidió entonces echar ese veneno en el vino que ofrecería a Rompehuesos.

6. ¡Ah! Pero Rompehuesos no era menos granuja, ambicioso y truculento. También tenía sus negras intenciones: matar a su compañero después de brindar y con esto quedarse él solo con el precioso tesoro.
7. Crudelio sirvió los vasos con el vino que habían traído; en uno de ellos vertió con rapidez el veneno mortífero y se lo entregó a su compañero, quien no notó nada extraño. Bebieron y brindaron por su vida futura, llena de riquezas y comodidades.
8. Apenas habían terminado el vino, Rompehuesos tomó por el cuello a Crudelio, y con sus enormes manazas lo ahorcó. Mas apenas hubo consumado el crimen, Rompehuesos empezó a sentir malestares terribles, y pronto falleció entre horribles dolores. Así se cumplió lo que el anciano les dijo.

MACROESTRATEGIAS APLICADAS

EJEMPLOS:

1) Supresión

Sujeto A:
(párrafo 1)

Tres matones que se llamaban Rompehuesos, Cascarrabias y Crudelio. Eran tan malos que no les importaba nada

Sujeto B:
(párrafo 3)

Se encontraron a un viejo y él les dijo sigan el camino, debajo de un pino grande encontrarán una sorpresa.

2) Generalización

Sujeto A:
(párrafo 8)

Los dos murieron.

Sujeto B:

(párrafo 1)

Había unos muchachos muy malos, uno se llamaba Crudelio y el otro Rompehuezos que hacían lo que querían.

3) Integración

Sujeto A:
(párrafos 4, 5, 6, 7 y 8)

Fueron y encontraron un tesoro. Crudelio le echó veneno al vino de Rompehuezos y Rompehuezos lo mató cuando terminaron de brindar. Rompehuezos se murió también.

Sujeto B:
(párrafos 4, 5, 6, 7 y 8)

Fueron al pino y encontraron un tesoro. Se pelearon los dos por el tesoro, Crudelio le puso veneno al vino y se lo tomó Rompehuezos y Rompehuezos ahorcó a Crudelio y se murieron los dos.

4) Inferencia

Sujeto A:
(párrafos 3, 4, 5, 6, 7 y 8)

Fueron hacia donde el anciano les dijo que encontrarían a la muerte y encontraron su muerte por dinero.

Sujeto B:
(párrafos 5, 6, 7 y 8)

Como los dos eran muy ambiciosos, Rompehuesos y Crudelio se murieron

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

ANEXO D

ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA TEXTUAL (SUPERESTRUCTURA)

TEXTOS NARRATIVOS

Tercer Grado: EL ZORRO GLOTÓN

PRINCIPIO



Había una vez un zorro comelón que tenía la piel café, con orejas anchas, garras filosas y patas grandes. Un día, el zorro iba caminando por un bosque muy verde, lleno de hermosas y perfumadas flores, bellísimas plantas y enormes árboles. Al pasar por un árbol, el zorro olfateó un aroma muy agradable; era una gran cesta de comida que unos granjeros habían dejado en el hueco del árbol. Haciéndose tan pequeño como pudo, pasó primero sus patas delanteras, luego su hocico y por último sus patas traseras por el estrecho agujero, para comerse el rico banquete sin que nadie lo viera.

El zorro comió y comió... y comió todavía más. Pero cuando terminó todo y quiso salir del árbol, no pudo.

DESARROLLO



Para salir trató de sacar las piernas pero se le atoró la panza, luego trató de sacar la cabeza y los brazos y se le volvió a atorar la panza. Después mordió y mordió el tronco pero sólo consiguió que se le cayera un diente.

Al ver que no podía hacer el hueco más grande, pidió ayuda al Señor ratón. Le gritó pero por más que el ratón lo jaló, no pudo sacarlo. Entonces le llamó al Señor conejo y a pesar de que éste lo jaló con todas sus fuerzas, tampoco pudo sacarlo.

FINAL



Finalmente llegaron los granjeros hambrientos en busca de comida y encontraron al zorro adentro del árbol. Al verlo los granjeros se molestaron y trataron de sacarlo pero el zorro quedó atorado. El zorro no pudo salir del hueco del árbol sino hasta varios días después.

EJEMPLOS:

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Sujeto 1:

P

{ Era un zorro gordo. Un día se fue a un bosque verde, entonces olió un aroma en un tronco, había una canasta con comida y comió y comió y siguió comiendo. Salió y no pudo salir,

D

{ vino el conejo no lo pudo sacar y fue el ratón y tampoco y

F

{ vino el granjero y lo sacó de ahí

Sujeto 2:

P

{ Era una vez un zorro que tenía la piel café, orejas anchas y garras filosas. Un día se encontró comida que habían dejado los leñadores, se comió la comida. La habían dejado en un árbol.

D

{

F

{

Sujeto 3:

F

{ Finalmente llegaron los granjeros hambrientos en busca de comida

D

{ Para salir trató de sacar las piernas. Al ver que no podía hacer el hueco.....

P

{ Había una vez un zorro comelón

D

{ pasó primero sus patas pero por más que el ratón lo jaló pero sólo consiguió que se le cayera

COMENTARIOS: Como se puede observar en estos resúmenes, el sujeto 1 incluye información aunque sea mínima en cada una de las categorías de la estructura narrativa (principio, desarrollo y final) y organiza su resumen en una secuencia lógica. El sujeto 2 ofrece mayor información, pero ésta únicamente es sobre el principio, omitiendo todo lo referente al desarrollo y el final, por lo que su resumen queda incompleto. Por otra parte, el sujeto 3 refleja grandes dificultades para seleccionar y organizar la información pues toma enunciados que corresponden a diferentes categorías sin establecer ninguna relación. Además, las categorías tampoco se ordenan lógicamente lo que da por resultado un texto sin coherencia.

Quinto Grado: EL TESORO DE LOS POBRES

PRINCIPIO

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1. Había una vez, ya no recuerdo en qué país, dos pobres; tanto que no poseían nada, pero nada de nada. No tenían pan que poner en la alacena ni alacena en que poner el pan. No tenían casa para poner la alacena, ni terreno donde construir la casa. Lo que más echaban de menos no era el pan, sino la casa. Porque de pan siempre encontraban algún mendrugo que llevarse a la boca. Pero hubieran preferido ayunar siempre, sabiendo que tenían una casa donde podrían quemar alguna leña y conversar al lado de las brasas.
2. En el camino, por el que iban lamentando su desgraciada suerte, encontraron un pobre gato que maullaba. Era en verdad un desgraciado, tan pobre como ellos, pues no tenía más que la piel pelada sobre sus huesos. Si hubiera tenido pelos en la piel, sin duda no hubiera sido tan miserable. Si no hubiera sido tan miserable, seguramente no se le verían los huesos. Pero como no tenía pelos y con su pobre piel sobre los huesos, era, en verdad, un pobre gato.

DESARROLLO

3. Los pobres de nuestro cuento se regocijaron al encontrar el gato, y no pensaron en comérselo; por el contrario, le dieron un poco de tocino que les habían dado a ellos por caridad. El gato, después de haber comido, echó a andar delante de ellos y los condujo a una vieja choza abandonada. Había en ella dos asientos y una chimenea, según pudieron ver al entrar. Cuando se encontraron en las tinieblas delante de la chimenea, que la ausencia del fuego hacía más negra todavía, dijeron:
4. - ¡Ah! Si tuviéramos aunque no fuera más que algunos carbones... ¡Hace tanto frío!... sería bueno pasar aquí la noche, al lado de la chimenea, contándonos historias
5. Pero no había fuego en la chimenea, porque como he dicho, eran dos pobres, tan pobres, que no tenían nada absolutamente.

FINAL



6. De pronto, dos pequeños carbones brillaron en el fondo de la chimenea. Y el viejo se frotó alegremente las manos diciendo a su mujer: "¿Notas ese hermoso calor?" "Si que lo noto" - respondió la vieja - y alargaba las manos hacia el fuego.
7. Y se miraron alegres ante aquellos dos carbones, tan relucientes que les hicieron olvidar sus pasadas miserias. Toda la noche estuvieron al lado de la chimenea con las manos extendidas hacia aquellas brasas, que seguían reluciendo sin consumirse.
8. Y cuando llegó la mañana, los pobres que habían pasado satisfechos y sin frío la noche, vieron en el fondo de la chimenea al pobre gato que los miraba con sus grandes ojos de oro. Entonces comprendieron que el reflejo de aquellos ojos era el fuego que los había calentado toda la noche.

EJEMPLOS:

Sujeto 1:

P

Que había un país en que vivían dos pobres que no tenían casa donde quemar unos leños. En un camino iban lamentando su desgracia cuando encontraron un gato tan pobre como ellos.

D

Se regocijaron en ver al gato, que le regalaron tocino que se los habían dado de caridad.
El gato los llevó a una choza abandonada, pero al entrar vieron una chimenea. Dijeron - si tuviéramos algunos carbones para calentarnos.

F

Se vieron dos carbones, sintieron calor. En la mañana comprendieron que los carbones eran los ojos del gato.

Sujeto 2:

P

No tenían pan que poner en la alacena ni alacena en que poner el pan. En el camino por el que iban lamentando su desgraciada suerte encontraron un pobre gato que maullaba. Era en verdad un desgraciado tan pobre como ellos pues no tenía nada más que la piel pelada sobre sus huesos. -¡Ah! Si tuviéramos aunque no fuera más que algunos carbones.... ¡Hace tanto frío!...sería bueno

D

F

Sujeto 3:

P

D

F

De pronto dos pequeños carbones brillaron en el fondo de la chimenea y el viejo se frotó alegremente las manos, notando ese hermoso calor, sí.

En la mañana siguiente los pobres habían pasado satisfechos y sin frío la noche, el gato que los miraba con sus ojos de oro, se dieron cuenta que eran el fuego que los calentaba en la noche.

COMENTARIOS: Al analizar los textos que elaboran los alumnos podemos observar que el primero de ellos logra construir un resumen que ofrece información suficiente que refleja el sentido del texto original. En cambio, los otros dos alumnos sólo proporcionan información sobre una de las partes del texto. Uno lo hace sobre el principio y el otro sobre el final.

TEXTOS EXPOSITIVOS

Tercer Grado: LOS POTROS

ORACIÓN TEMÁTICA

Todos conocemos a los potros, esos simpáticos caballos que muchos niños sueñan tener o montar. Sin embargo, existen diferentes clases de potros que sirven para cosas muy distintas. Entre ellos están los potros Shetland y los potros broncos.

DESCRIPCIÓN 1

Los potros Shetland proceden de las islas Shetland, situadas cerca de las costas de Escocia. Estos potros **son** los más pequeños y obedientes que existen, la mayoría de ellos miden solamente un metro de altura, sin embargo, pocas razas tienen su agilidad y resistencia. Además **son** seguros, inteligentes y comen poco. Estas cualidades los hicieron útiles para muchos trabajos. **Se usaron** durante mucho tiempo en las minas de carbón. Algunos de estos potros acarreaban media tonelada de carbón y caminaban un total de 50 kilómetros en un solo día de trabajo en la mina. Actualmente **se usan** en muchos circos o en los parques zoológicos y ahí los niños suben en su lomo y se divierten.

COMPARACIÓN-CONTRASTE

DESCRIPCIÓN 2

Los potros broncos son enteramente diferentes a los potros Shetland ya que son más altos, fuertes y revoltosos. Un bronco es la estrella de cualquier rodeo: salta, brinca, repara y trata de derribar a su jinete. A los potros broncos **no les gusta** la silla ni el jinete. Estas características los hacen **ideales para** el espectáculo de los valientes vaqueros, quienes tratan de mostrar sus habilidades para dominar un caballo, pero, muchas veces, los jinetes terminan volando por los aires y azotando en el suelo.

EJEMPLOS:

Sujeto 1:

OT

Los potros son simpáticos caballos.

D 1

Los ponis son caballos muy chicos, miden un metro. Además son seguros, inteligentes y comen poco. Algunos potros los usaron para cargar toneladas de carbón y caminaban un total de 50 kilómetros en un solo día de trabajo en la mina.

D 2

.....

C-C

.....

Sujeto 2:

OT

.....

D 1

Caminaban 50 kilómetros en un solo día de trabajo en la mina. Actualmente se usan en muchos circos o en los parques zoológicos y ahí los niños suben en su lomo y se divierten.

D 2

.....

C-C

Los potros broncos son enteramente diferentes a los potros Shetland.

Sujeto 3:

O T



.....

D 1



Los potros Shetland son muy obedientes y bonitos y también leí que habitan en las islas de Shetland junto a Escocia y

D 2



los broncos son muy salvajes y son las estrellas en los rodeos, lanzan a los vaqueros y caen al suelo.

C-C



.....

COMENTARIOS: Al revisar estos resúmenes se aprecia que el sujeto 1 hace un intento por estructurar una oración temática del texto, da una descripción de un tipo de potros y omite al otro, lo que hace más difícil la comparación y el contraste. Por su parte, el sujeto 2 no elabora ningún enunciado que introduzca el contenido general del tema y menos aún introduce al sujeto al que hace referencia en el primer párrafo, más bien realiza una copia textual y en ella incluye la comparación. El sujeto 3 omite la oración temática pero es capaz de describir las dos clases de potros, aunque no establece ninguna comparación.

Quinto Grado: LOS MAMÍFEROS

ORACIÓN TEMÁTICA

En algunas regiones de la tierra, tales como las selvas, el clima se mantiene caluroso durante todo el año. Este hecho permite que los mamíferos que habitan en esas regiones tengan comida disponible todo el tiempo. Sin embargo, en los lugares donde el clima es extremo, es decir, varía mucho de acuerdo con las estaciones, los mamíferos tienen que adaptar sus hábitos de vida para sobrevivir en época de invierno.

DESCRIPCIONES

PROBLEMAS Y SOLUCIONES

CONTRASTES

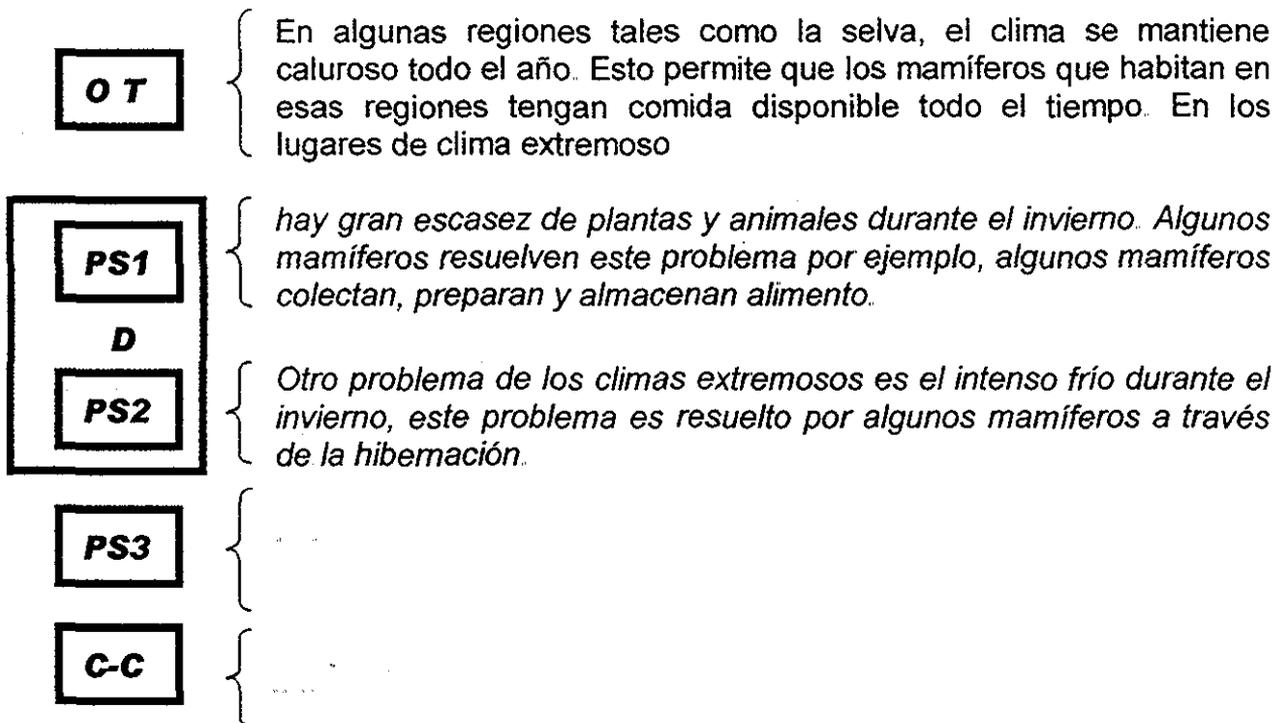
En los lugares de clima extremo hay gran escasez de plantas y animales durante el invierno. Algunos mamíferos resuelven este problema de escasez de alimento modificando principalmente sus hábitos de vida durante las distintas estaciones. Así, algunos mamíferos coleccionan, preparan y almacenan alimento cuando éste es abundante, para consumirlo posteriormente cuando éste escasea. **En cambio, los mamíferos de clima caluroso no tienen que almacenar provisiones.**

Otro problema de los climas extremos es el intenso frío durante el invierno. Este problema es resuelto por algunos mamíferos a través de la hibernación. Es decir, estos animales comen mucho durante el verano y en cambio en el invierno se van a su madriguera y caen en una especie de sueño. Su temperatura corporal baja, disminuyendo su frecuencia cardíaca y respiratoria. Esto les permite reducir al mínimo el consumo de energía. Después de los meses de frío despiertan delgados y hambrientos. **En cambio, este fenómeno de hibernación nunca se presenta en los animales de clima caluroso.**

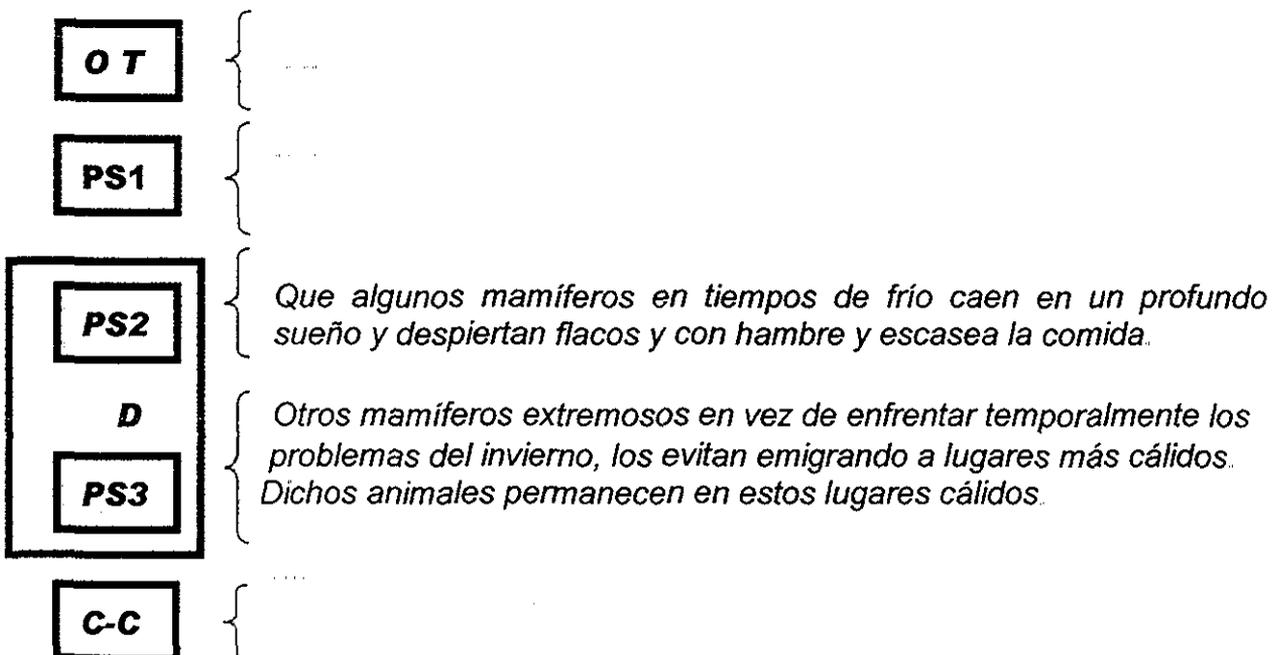
Otros mamíferos de climas extremos en vez de enfrentar temporalmente los problemas del invierno, los evitan emigrando a lugares más cálidos. Dichos animales permanecen en estos lugares cálidos durante la estación fría y regresan a sus lugares de origen cuando el invierno ha terminado. **En cambio, los mamíferos de clima caluroso tienden a vivir en el mismo lugar durante todo el año.**

EJEMPLOS:

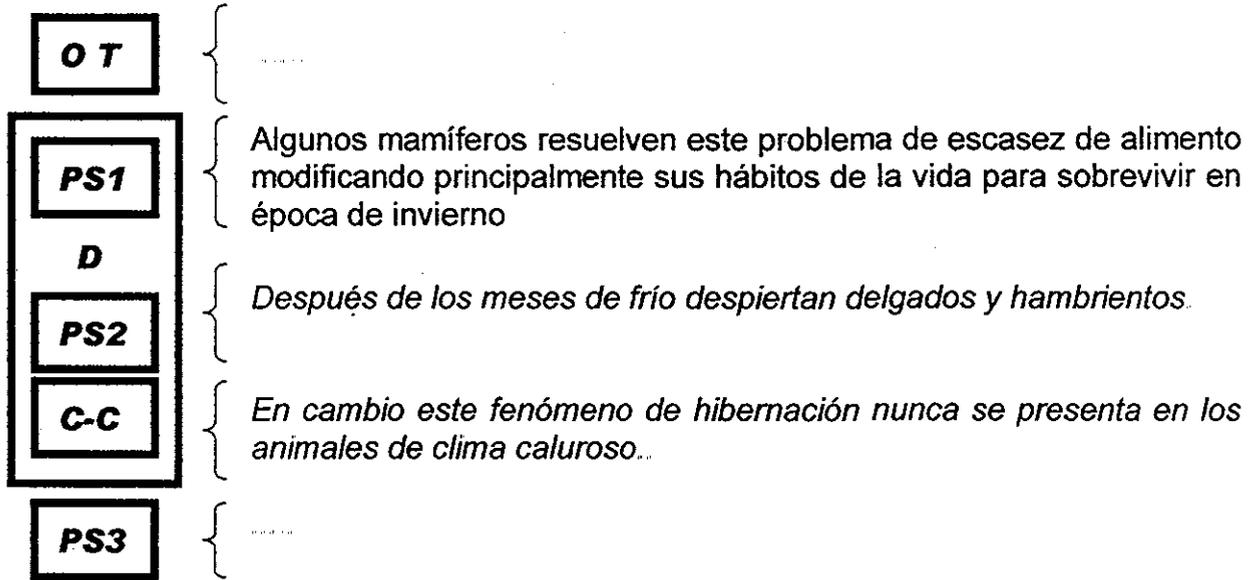
Sujeto 1:



Sujeto 2:



Sujeto 3:



COMENTARIOS: Al comparar los textos de los niños de quinto grado se puede observar la dificultad que muestran para proporcionar información con relación a las distintas categorías que integran el texto. En el caso del sujeto 1 se aprecia su capacidad de resumir la información de la primera parte del texto en la que incluye tanto un enunciado general como dos de las relaciones problema-solución. Sin embargo, no menciona el contraste y olvida parte del texto. El sujeto 2 por su parte, también logra establecer la relación problema-solución, pero omite el enunciado general y el contraste. El sujeto 3 en cambio, hace uso del contraste, pero no elabora la oración temática (general) y tiene dificultades para establecer todas las relaciones entre problemas y soluciones que se mencionan en el texto.

ANEXO E

ANÁLISIS DE VARIANZA

ANOVA

ANOVAS		COEFICIENTE DE ERROR	CALIFICACIÓN DE CONTENIDO	NIVEL DE EXPRESIÓN	SUPER-ESTRUCTURA
T1INTER	GRADO	.000	.912	.005	.000
T2INTRA PRUEBA	PRUEBA	.002	.000	.091	.977
	GDO/PBA	.938	.207	.025	.012
T3INTRA TEXTO	TEXTO	.673	.000	.000	.000
	GDO/TEX	.658	.000	.033	.967
T4INTRA PBA/TEX	PRUEBA/TEXTO	.230	.166	.036	.037
	GDO/PBA/TEX	.000	.864	.000	.000

Cuadro que resume los resultados del ANOVA