



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES Y COORDINACIÓN
DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA / COORDINACIÓN DE PRÁCTICAS

APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN,
PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN
ALUMNOS DE 3º DE PRIMARIA

INFORME DE PRÁCTICAS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

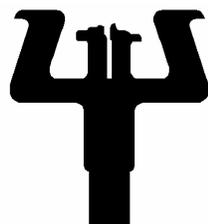
SAMANTHA LIÉVANA GONZÁLEZ

DIRECTORA DEL INFORME: DRA. IRENE DANIELA MURIÁ VILA

REVISOR: DR. GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS

ASESOR ESTADÍSTICO: LIC. HUMBERTO ZEPEDA VILLEGAS

ASESOR METODOLÓGICO: LIC. PATRICIA BERMÚDEZ LOZANO



**Facultad
de Psicología**

México, D. F.

2007



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.

H. Jurado:

Dra. Frida Díaz – Barriga Arce

Mtro. Jesús Carlos Guzmán

Dra. Irene Daniela Muriá Vila

Dr. Gerardo Hernández Rojas

Dra. Gilda Teresa Rojas Fernández

Dedico este trabajo a:

A mi familia, por su apoyo incondicional, por el ánimo y las palabras de cariño siempre oportunas y valiosas para ayudarme a alcanzar mis metas. Por sentirse orgullosos de mí, y por toda la confianza que me tienen, y porque siempre han tenido la certeza de que puedo lograr lo que me proponga.

A mis amiguis y amigos que con su confianza y palabras de aliento siempre han estado conmigo, sea cual sea la circunstancia, para no dejar que me rinda y alentarme a seguir adelante. Espero seguir compartiendo con ustedes mis triunfos pero sobre todo que me dejen tomar parte de los suyos.

A mis maestros por compartir conmigo sus conocimientos tan valiosos, brindarme su apoyo a lo largo de mi formación y apoyarme en el desarrollo de este informe

Y a todos aquellos que han contribuido directa o indirectamente en la realización de este proyecto.

Gracias
Sam LG

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I ANTECEDENTES	6
1. ANTECEDENTES CONTEXTUALES	7
1.1 La educación en México	7
2. ANTECEDENTES TEÓRICOS	11
2.1 Modelos teóricos	11
2.1.1 Enfoque cognitivo	11
2.1.2 Modelo Kintsch y Van Dijk	14
2.2 Lectura	15
2.3 Comprensión lectora	16
2.4 Estructura del texto	18
2.4.1 Estructura narrativa	19
2.4.2 Estructura expositiva	20
2.4.2.1 Descriptivo	21
2.4.2.2 Secuencia	22
2.4.2.3 Comparativo	22
2.4.2.4 Covariación	23
2.4.2.5 Problema – Solución	24
2.5 Dificultades en la comprensión lectora	25
2.6 Estrategias para la comprensión lectora	30
3. EXPERIENCIAS SIMILARES EN COMPRENSIÓN LECTORA	37
CAPITULO II PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	41
1. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	42
2. OBJETIVOS	42
2.1 Objetivo general	42
2.2 Objetivos específicos	42
3. POBLACIÓN.....	43
4. ESPACIO DE TRABAJO	43
5. DISEÑO	44
6. MATERIALES	45
7. PROCEDIMIENTO	45

7.1 Fase de inducción	45
7.2 Fase de intervención	46
7.2.1 Identificar con eficacia la progresión temática de los textos	46
7.2.2 Extraer el significado global de lo que se lee	47
7.2.3 Reconocimiento de la organización interna del texto	48
7.2.4 Autopreguntas	48
7.3 Fase de evaluación	49
8. SESIONES	49
CAPITULO III RESULTADOS	61
1. RESULTADOS	62
1.1 Análisis cuantitativos	62
1.1.1 Utilización de la progresión temática	63
1.1.2 Significado global	65
1.1.3 Identificación de la estructura interna	66
1.1.4 Autopreguntas	70
1.2 Análisis cualitativos	77
CONCLUSIONES	80
LIMITACIONES Y SUGERENCIAS	83
REFERENCIAS	85
ANEXOS	89

INTRODUCCIÓN

En la mayoría de los casos, si le preguntamos a alguien ¿usted sabe leer? la respuesta sería sí, ya que se suele pensar que saber leer sólo tiene que ver con el hecho de que se tiene la capacidad para decodificar un texto escrito y no es que estén mal, simplemente para los modelos tradicionales la comprensión lectora se centra en la jerarquización de habilidades, en listas secuenciales de actividades y en la recepción pasiva del lector (Luceño, 2000).

En la actualidad México no puede considerar que la mayoría de los niños de entre 6 a 15 años tenga como principal actividad la lectura, en las evaluaciones realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), nuestro país ocupa uno de los últimos lugares en comprensión de lectura.

Lo cual es un reflejo del bajo rendimiento académico que aqueja a la Educación Básica en México lo que da como consecuencia un alto índice de reprobación, deserción y alejamiento de la población infantil.

Las causas que como resultado genera esta situación en las áreas de lectura, escritura y matemáticas pueden ser la existencia de problemas de aprendizaje, la motivación en los alumnos, la existencia de conflictos emocionales, las técnicas educativas inadecuadas de enseñanza utilizadas por los maestros, la falta de vinculación entre la escuela y el hogar, falta de materiales educativos adecuados, problemas económicos, aspectos socioculturales, etc.

Específicamente en la lectura el bajo desempeño en la comprensión lectora se puede deber por ejemplo que los libros son caros y se prefiere gastar el dinero en otras cosas. También es más sencillo ver la película a leer el libro en el que está basado; otra razón y la que considero más importante es que tradicionalmente se ha manejado a la lectura como una obligación.

Muchos de los alumnos perdieron el gusto por la lectura debido a que regularmente la asocian con evaluaciones, rendimiento escolar, investigaciones, cuestionarios, etc., lo que da como resultado el que la relacionen más con aspectos académicos que con elementos recreativos o afectivos.

Lo anterior es coherente si se considera que en lo que solían poner más atención y continúan haciendo un gran número de profesores de educación básica, es en la cantidad de palabras por minuto que los niños pueden leer, en si se respetan los signos de puntuación y si realizan la dicción correcta, restándole importancia a qué tanto de ese material han comprendido realmente, lo cual nos lleva a que la lectura sea un proceso muy mecánico.

Cuando la mecanización de la enseñanza es excesiva y sin sentido, el alumno asume la memorización de los contenidos como una alternativa natural de solución a sus tareas escolares; sin embargo, esta actividad no le ayuda a relacionar de una forma sencilla la nueva información con los conocimientos y experiencias previas que ya posee, es decir, cuando se presentan textos que no se relacionan con su realidad difícilmente los alumnos pueden lograr un significado de lo que leen, consiguiendo que vean esta actividad como un acto improductivo (Becerril, 2004).

El Programa para la Evaluación Internacional de estudiantes (PISA, 2000) señala que en las evaluaciones lectura en México, los estudiantes de educación básica aprenden a decodificar un texto pero no logran comprender su significado. Revelan que un alto porcentaje de los estudiantes que egresan de secundaria son capaces de realizar las tareas de lectura más elementales.

Los modelos cognitivos de comprensión lectora propuestos más recientemente, tienden hacia una explicación global orientada hacia la integración de habilidades, así como a una concepción que enfatiza la interacción texto-lector (Luceño, 2000).

El leer debe ir más allá, debe llegar hasta la comprensión lectora, esto ayudará a los estudiantes a entender lo que no está implícito, ya que al hacerlo no estará perdiendo información. Al existir una buena comprensión de lo que se está leyendo se aprenderá de una mejor manera, ya que al relacionar la información que ya tienen con la nueva también están adquiriendo un conocimiento nuevo, y la evolución de los estudiantes como creadores de significado será mejor en aulas en donde la lectura y la exploración de sus significados se considere importante y significativo (Cairney, 1990).

El lector necesita poseer persistencia y flexibilidad y estar consciente de sus características personales como: fallos, habilidades, intereses, deficiencias en el conocimiento y procesos de lectura realizando acciones remediales adecuadas para adaptarse a una variedad de condiciones de estudio y a los tipos de material de lectura, (Díaz Barriga y Hernández, 1993, cit. en Sánchez, 1998)

Como respuesta a ello, la mayoría de las escuelas de educación básica de nuestro país, se preocupan por fomentar la lectura, encontrar un equilibrio entre los objetivos didácticos de su enseñanza y el placer mismo de leer, esto se busca no solo en los alumnos sino también en los padres de familia, ya sea mediante programas que van desde conocer los tipos de textos que hay, las características que los conforman, aprender estrategias para que sea más fácil la comprensión, talleres de lectura en voz alta en donde se discute lo que se lee, etc.

Actualmente se sabe que cada día es más difícil tener una buena oportunidad en el campo laboral, por lo que se necesita estar más preparado y el hecho de comprender de una manera satisfactoria lo que leemos será una herramienta fundamental que servirá para superar obstáculos que se encuentren durante este camino.

Con base en lo anterior y para apoyar las actividades que se realizan en el Internado N° 2 “Ejército Mexicano” cuyo proyecto de lectura a desarrollar por

los maestros de este plantel, durante el ciclo escolar 2005 – 2006 es “Leer Bien Para Aprender Mejor” y tiene como objetivo que “Los alumnos de esta escuela sean capaces de leer y comprender diferentes tipos de textos. Además podrán analizar, criticar, organizar la información y comunicar lo leído. También desarrollarán el gusto de la lectura”, se aplicó un programa de intervención con el que se pretende que los alumnos adquieran estrategias para comprender los textos expositivos.

Se centra en los textos expositivos ya que estos están más en contacto con los alumnos, tanto dentro como fuera de los salones de clases, los pueden encontrar en las lecturas de ciencias naturales o al leer un periódico, etc. La tarea que deben llevar a cabo los niños es la de comprender la información más importante que da el texto para continuar aprendiendo sobre un cuerpo de conocimientos de determinada disciplina,

La estructura de este proyecto se dividió en tres capítulos los cuales se describen a continuación.

En el primer capítulo se plantearon los fundamentos base para el proyecto. En los antecedentes contextuales se aborda el tema de la normatividad educativa, desde el artículo 3º constitucional, la Ley General de Educación, el Programa Nacional de Educación 2001 – 2006, la Ley de Fomento a la Lectura y el Programa Nacional de Lectura. En cuanto a los antecedentes teóricos se explica el concepto y diferencia entre lectura, refiriéndome a decodificar, y comprensión lectora, los textos narrativos y expositivos, en cuanto a los textos expositivos se explican los tipos en los que se dividen, las dificultades de aprendizaje en la comprensión lectora y las estrategias para facilitarla y experiencias similares.

En el capítulo dos se describió el desarrollo del programa de intervención. Se exponen los objetivos, población y el escenario de trabajo, al igual que las fases por las cuales transcurrió el proyecto y las actividades que se realizaron en las diferentes sesiones.

En el tercer y último capítulo se detallan los datos que se obtuvieron y el análisis que se realizó de éstos. Se hizo una diferencia de porcentajes y se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para el análisis de los resultados. Al final de este capítulo se encuentran las conclusiones, discusión, sugerencias y limitaciones de este trabajo.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES

1. ANTECEDENTES CONTEXTUALES

1.1 La educación en México

La Constitución política de México y la Ley General de Educación (LGE) son los principales documentos legales que regulan y controlan la educación que imparten el Estado, los organismos descentralizados y los particulares con autorización expresa o reconocimiento de validez oficial de los el sistema educativo mexicano

El marco normativo además señala que “todo individuo tiene derecho a recibir educación, la cual deberá ser laica, gratuita, democrática y deberá contribuir al desarrollo integral de los individuos, favorecer el desarrollo de sus facultades y fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, de igual forma la federación, los estados y los municipios la impartirán en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, mismas que conforma la educación básica obligatoria.”

Otra ley que es importante mencionar por los fines que tienes este trabajo es la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro, esta ley esta vigente desde el 9 de Junio del 2000 (SEP, 2006), centra su interés, como su nombre lo dice, en fomentar la lectura y vigilar que así se cumpla, promoviendo la producción, distribución, difusión y calidad del libro mexicano, y facilitar su acceso a toda la población, preocupándose que existan actividades relacionadas con la función educativa y cultural de fomento a la lectura y al libro. En su Artículo cuarto dice que corresponde a la autoridad educativa federal, en coordinación con el Consejo Nacional de Fomento de la Lectura y del Libro, dando paquetes didácticos de estímulo y formación de lectores, adecuados para cada nivel de la educación básica, dirigidos a educandos, docentes y padres de familia, becas, premios y estímulos a la promoción, edición y fomento de la lectura y el libro, exposiciones, ferias y festivales del libro y la lectura y cualesquiera otras medidas conducentes al fomento de la lectura y del libro.

En nuestro país los servicios de educación pública son impartidos y controlados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), para ello existe el Programa Nacional de Educación (PNE) en el cual se encuentran los lineamientos por los cuales se debe de llevar acabo la impartición de la educación del país.

En el PNE la educación básica –preescolar, educación primaria y secundaria – es la etapa de formación de las personas en la que se desarrollan las habilidades del pensamiento y las competencias básicas para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo, así como las disposiciones y actitudes que normarán su vida.

La educación básica nacional estará dirigida a que la relación que se establece entre el maestro y sus alumnos propicie el desarrollo de las competencias fundamentales del conocimiento y el deseo de saber, faculte a los estudiantes a continuar aprendiendo por su cuenta, de manera sistemática y autodirigida.

Entre las competencias cognoscitivas fundamentales que se espera adquieran y desarrollen los alumnos durante la educación básica para que esta se considere de calidad, destacan las habilidades comunicativas básicas: leer, escribir, hablar y escuchar; el desarrollo del pensamiento lógico y la creatividad; así como la asimilación de conocimientos que les permitan comprender el mundo natural y social, su evolución y su dinámica.

También se menciona que para que exista la calidad en la educación es el formar el interés y disposición por continuar aprendiendo a lo largo de la vida, de manera autónoma y autodirigida; a transformar toda experiencia de vida en una ocasión para el aprendizaje. Un punto más es que se debe de involucrar a los maestros, padres de familia y estudiantes en la aplicación de procedimientos de enseñanza – aprendizaje.

Otro objetivo que se plantea en el PNE, es fortalecer los contenidos y métodos de la educación básica como resultado de la revisión continúa del currículo con el fin de introducir los ajustes y las transformaciones graduales que sean necesarias. Asimismo, garantiza que en el aula se encuentren los recursos didácticos, —especialmente de materiales impresos— adecuados para hacer posible la puesta en práctica de las modificaciones o ajustes realizados al currículo.

Como ya se menciona la primera prioridad del currículo de la educación básica es impulsar la adquisición y desarrollo de las competencias comunicativas, en particular, se fortalecerán los hábitos y las capacidades lectoras de alumnos y maestros mediante las siguientes acciones:

- Seleccionar, producir y distribuir material bibliográfico para la integración y el fortalecimiento de bibliotecas escolares y de aula.
- Formar recursos humanos (maestros, directivos, bibliotecarios y equipos técnicos, entre otros) especializados en la promoción de la lectura, que constituyan redes para el fortalecimiento de su quehacer.
- Fomentar la investigación acerca de los hábitos lectores de los alumnos, maestros y padres de familia de las escuelas de educación básica, así como para estudiantes y maestros de educación normal.
- Sumar esfuerzos y concertar acciones con otras organizaciones e instituciones nacionales e internacionales vinculadas con la promoción de la lectura.
- Efectuar acciones de difusión para contribuir a generar una cultura de aprecio a la lectura, entre la comunidad escolar y la sociedad en general.

El principal programa que apoya lo expuesto arriba es el Programa Nacional de Lectura, en cual se tiene como finalidad:

- Garantizar las condiciones de uso y producción cotidiana de materiales escritos en el marco de los proyectos de enseñanza y aprendizaje para hacer posible la formación de lectores y escritores autónomos.
-
-

- Conocer y valorar la diversidad étnica, lingüística y cultural de México mediante todos los componentes del Programa Nacional de Lectura.
- Desarrollar los mecanismos que permitan la identificación, producción y circulación de los acervos bibliográficos necesarios para satisfacer las necesidades culturales e individuales de todos los miembros de las comunidades educativas.
- Consolidar espacios para apoyar la formación y la interacción de los diversos mediadores del libro y la lectura (maestros, padres, bibliotecarios, promotores culturales), tanto a nivel estatal, como nacional e internacional (SEP, 2006).

Debido a estas nuevas propuestas del programa de lectura y que las consecuencias de los problemas de comprensión lectora no se limitan al área académica en donde no solo pueden existir dificultades en el curso de español, sino también en el curso de historia, ciencias naturales, matemáticas, etc.; también afecta su vida cotidiana al tener que comprender las reglas de un juego o al leer una noticia en el periódico, etc.

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

El estudio por la lectura, su adquisición e intervención de sus dificultades no es algo reciente. Se pueden encontrar gran número de estudios sobre la lectura que demuestran que tanto profesionales del ámbito escolar como investigadores y científicos han orientado sus trabajos a temas relacionados con los métodos de enseñanza, a los procesos psicológicos implícitos en el acto lector, a los procesos de adquisición temprana, y a la explicación, evaluación e intervención de sus dificultades.

Con el paso del tiempo se aprecian diversos cambios en la investigación sobre lectura y más específicamente sobre comprensión lectora, en cuanto a planteamientos teóricos y metodológicos. Enseguida se realiza una descripción de ambos conceptos.

2.1 Modelos teóricos

2.1.1 Enfoque cognitivo

En el enfoque cognitivo la meta que se busca cubrir es que los alumnos accedan progresiva y secuencialmente a la etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares. Supone que los objetivos de una secuencia de enseñanza, se hallan definidos por los contenidos que se aprenderán y por el nivel de aprendizaje que se pretende lograr. Por otra parte, las habilidades cognitivas a desarrollar siempre se encuentran en vinculación directa con un contenido específico

Son tres las etapas en el proceso de enseñanza, la primera pretende preparar al alumno a través de la búsqueda de conocimientos previos o experiencia previa y tiene la finalidad de contribuir a su desarrollo abriéndose a experiencias superiores que podrían propiciar u obstaculizar el aprendizaje, la segunda, la de activar los conocimientos previos al presentar los contenidos y, finalmente, estimular la integración y la transferencia en virtud de la nueva

información adquirida para que sea un activo constructor de su propio aprendizaje.

Las habilidades cognitivas y de pensamiento son factibles de aplicar bajo este enfoque de enseñanza que basa su éxito en la interacción entre pares, la comunicación, el debate y la crítica argumentativa del grupo para lograr resultados cognitivos y éticos. Otra de las características importantes desde esta perspectiva es la solución de problemas comunitarios reales mediante la interacción teórico-práctica mediada por el profesor y las herramientas que ofrece el ambiente de aprendizaje (Florez-Ochoa, 2000).

Para comprender un texto, los lectores necesitan tener unos esquemas adecuados de conocimiento y además deben aplicar las estrategias más apropiadas. Esta diferencia está en relación directa con la distinción que realiza el enfoque cognitivo entre conocimiento declarativo y procedimental.

Un esquema es una estructura abstracta de conocimiento. Es abstracta en el sentido de que un esquema resume aquello que se conoce sobre una variedad de casos que difieren en aspectos particulares. La teoría de los esquemas explica como se forman tales estructuras y cómo se relacionan entre si a medida que el individuo almacena conocimientos (Cooper, 1990).

El lector desarrolla los diversos esquemas de que dispone a través de sus experiencias. Si un lector cualquiera no cuenta con alguna experiencia de un tema determinado, no dispondrá de esquemas para evocar un contenido determinado, y la comprensión será muy difícil, si no imposible.

Los esquemas de un individuo no están nunca acabados; las experiencias se amplían de manera constante y van modificando los propios esquemas.

Para Meichenbaum (1985, citado en Nicasio, 2001) la metacognición significa literalmente conocimiento acerca de la cognición, describe la

metacognición como la conciencia de las personas de su propia maquinaria cognoscitiva y la manera en que funciona.

Existen algunas diferencias entre las personas tanto en sus conocimientos como en las habilidades metacognitivas, estas diferencias pueden deberse al desarrollo, a las diferencias biológicas o variaciones en las experiencias del aprendizaje. Las habilidades metacognitivas comienzan a desarrollarse alrededor de los 5 a los 7 años de edad y se incrementan a lo largo de la actividad académica.

La metacognición involucra por lo menos dos componentes separados: El saber qué hacer y cómo hacerlo, y el saber cuándo hacerlo.

Brown (1987, citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2002), argumenta que a esta área o ámbito de actividades metacognitivas complejas se les podría identificar y agrupar claramente bajo el concepto de autorregulación.

La metacognición se refiere a lo que un experto hace en el momento de leer, es sumamente interesante porque permite a los alumnos varias cosas, una de ellas es darse cuenta del conjunto de actividades que existen en el proceso de leer y abandonar ideas simples respecto a como se comprenden los textos; otra es comparar el proceso de un experto con el suyo y tomar consciencia de su propia actuación delante de un texto a comprender; una más es conocer un conjunto de procedimientos útiles para resolver problemas de comprensión y una última es reconocer que los expertos también se equivocan.

Para que el modelado cumpla estas funciones es importante que el experto que muestra este proceso a los estudiantes ponga de manifiesto todos los pasos a seguir ya sea antes durante y después de la lectura, razone el por qué de sus decisiones, utilice varios procedimientos y desconocidos por el alumno en el momento de facilitar la comprensión, se enfrente con problemas, y que también se equivoque dando después diferentes ejemplos con respecto a cómo resolver sus problemas.

Si se aprovecha el modelado para iniciar discusiones respecto al proceso seguido y para compartir conocimientos y vocabulario respecto a este proceso, puede ser un recurso muy útil, en el momento de leer textos especializados o de ayudar a alumnos con fuertes problemas de comprensión. (Monereo, 2000)

2.1.2 Modelo de Kintsch y Van Dijk

Este modelo postula que el lector de un texto se representa el significado del mismo mediante la construcción de una *microestructura*. Esta microestructura o base del texto consiste en un conjunto de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos, conectados entre si mediante la repetición de argumentos (1978 Van Dijk y Kintsch, citado en García Madruga, 1995).

A partir de la microestructura el sujeto construye la *macroestructura* o representación semántica del contenido global del texto. Ello tiene como resultado la construcción de una “base de texto” formada por el conjunto de proposiciones que el lector decidió procesar. A partir de las proposiciones de primer orden, que son la representación conceptual de las frases seleccionadas del texto, el lector construye las “macroproposiciones” o proposiciones de alto nivel. Éstas son inferidas por el lector, mediante la utilización de determinadas macroestrategias que él aplica a partir de su conocimiento y de la información que le proporciona el propio texto (Van Dijk y Kintsch, citado en García Madruga 1995, Sánchez, 1993)

La formación de macroproposiciones se realiza cuando se aplican las tres macrorreglas que dichos autores proponen: supresión, generalización y construcción. Como señalan dichos autores, las macrorreglas operan con secuencias de proposiciones, pero también existen las “macroestrategias” que operan sobre el conjunto del discurso. Las macroestrategias son las que posibilitan que un lector realice inferencias y anticipaciones acerca de las

macroproposiciones probables del texto. Las macroestrategias podrán ser probadas o no a partir de las secuencias de proposiciones del texto.

Vidal-Abarca y Gilabert (1991) distinguen dos macroestrategias a partir del modelo de Kintsch y van Dijk: contextuales y textuales. Las *macroestrategias contextuales* están conectadas con el conocimiento de mundo que posee el lector, el que le ayuda a comprender, predecir y recordar el contenido de un determinado texto. También se distingue en este tipo de macroestrategias el conocimiento que el lector pueda tener sobre los tipos de discurso.

El segundo tipo de macroestrategias son las *textuales*, las aplica el autor con el fin de que lo que transmite, pueda ser comprendido por el lector.

Para Kintsch y Van Dijk (citado en García Madruga, Martín, Luque y Sarmiento, 1995), además de la macroestructura y estrechamente relacionado con ella, existe otro tipo de estructuras globales del texto que hace referencia a la organización del texto o estructura retórica del mismo. Estas estructuras esquemáticas o *superestructuras*, diferentes según el texto sea una narración, una exposición o un artículo científico, cumplen un papel importante en el procesamiento de textos, proporcionando una especie de molde a partir del cual se forma la macroestructura. La superestructura facilitaría la aplicación de las macrorreglas y las macroestrategias.

2.2 Lectura

En décadas anteriores, la lectura significaba usualmente lectura oral, asumiéndose la comprensión lectora cuando la pronunciación, entonación, fluidez, puntuación eran correctos, los maestros hacían sobre todo, preguntas literales sobre las lecturas, y los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia, lectura y análisis crítico del texto. Este fue uno de los motivos por el cual los investigadores pertenecientes al área de la

enseñanza, la psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el tema de la comprensión y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación (Anderson y Pearson, 1948; Smith, 1978; Spiro; citado en Cooper, 1986 1980, Romero 2001).

2.3 Comprensión lectora

Crowder (1992; citado en Hernández, 1997) dice que la lectura tiene como finalidad que el lector reflexione, que razone a partir de lo que lee, es decir, que el acto de leer debe de tener como finalidad la comprensión de un texto escrito, no basta con que se lean mecánicamente las palabras y oraciones consecutivas, sino que se tenga acceso a lo esencial del mensaje.

La comprensión, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984). La comprensión a que el lector arriba durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego y van teniendo lugar a medida que se decodifican las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. Esto no significa que el lector deba ser capaz de decodificar oralmente cada palabra contenida en la página, pero sí ha de manifestar cierta habilidad de decodificación mínima para que haya comprensión. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presente con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, en una palabra el proceso de comprensión.

La comprensión lectora se refiere concretamente al análisis relativo de la construcción del significado total o parcial que trasmite un texto, una frase, un párrafo o incluso una palabra. Existen diferentes procesos o niveles de

procesamiento que posibilitan la creación del significado de un texto y que hacen posible la comprensión de éste (Romero, 2001).

La lectura es un proceso de emisión y verificación de predicciones que conducen a la construcción de la comprensión del texto. Estas predicciones o anticipaciones, deben encontrar verificación en el texto o bien ser sustituidas por otras. Cuando la encuentran, la información del texto se integra en los conocimientos del lector y se va produciendo la comprensión. No sólo comprendemos sino debemos pretender saber cuándo no comprendemos, para poder llevar a cabo acciones que permitan solucionar una posible laguna al momento de no comprender lo leído (Sánchez, 2001).

Pearson y Fielding (citado en Mayer, 2002) señalaron que la instrucción de la comprensión lectora a menudo enseñaba a los alumnos cómo activar su conocimiento pasivo, a usar estructuras de texto o a resumir un texto

Para Emilio Sánchez. (1993) consiste en varios niveles de actividad, el primero es reconocer las palabras escritas, esto dará como resultado tener acceso al significado de las palabras. Sigue la construcción de proposiciones que se refiere a la organización de los significados de las palabras en términos de un predicado y varios argumentos. Después se deben conectar las proposiciones, tanto temáticamente como, si se da el caso, de manera causal, motivacional o descriptiva. A continuación se construye la macroestructura, son ideas centrales que prestan un sentido unitario, ésta se deriva del texto y de los conocimientos del lector, las ideas globales que se individualizaron, dando sentido y diferenciación a las proposiciones derivadas del texto. El último nivel de actividad es el de interrelacionar globalmente las ideas que se refiere a la articulación de todas las ideas que se relacionan entre sí en términos causales, motivacionales, descriptivos, comparativos o temporales.

Cuando se comprende un texto no sólo se está extrayendo, deduciendo o copiando su significado, sino que se está construyendo. Se comprende un texto por el esfuerzo cognitivo que se hace durante la lectura y es este esfuerzo

el que permite hablar de la intervención de un lector activo, que procesa y atribuye significado a lo que está escrito. La comprensión depende de ciertas cuestiones, una que es propia del lector, como pueden ser el conocimiento previo con que se aborda la lectura; los objetivos que la rigen; y la motivación que se siente hacia la lectura, y la otra es del mismo texto como que tenga una estructura lógica, coherencia en el contenido y una organización tal que favorezca la construcción a la que se refiere (Solé, 1999).

Los lectores comprenden un texto no sólo porque somos capaces de repetir de memoria lo que se ha leído, sino que comprendemos un texto cuando establecemos conexiones lógicas entre las ideas y se puede expresar de otra manera.

Un elemento de suma importancia en la comprensión consiste en enseñar al lector como leer diferentes tipos de textos. El hecho de saber que tipo de texto se está leyendo, hará que la tarea que se realice sea más sencilla, ya que la comprensión lectora exige que el lector entienda de qué forma el autor ha organizado sus ideas, a esta organización de ideas con respecto a la lectura se le conoce como la estructura del texto (Cooper, 1990).

2.4 Estructura del texto

Los textos tienen diferentes formas de organización y es importante enseñarles a los alumnos cuáles son las características de cada una de esas formas o estructuras organizativas, así como los indicadores sintácticos y semánticos que permiten detectarlas.

Hay dos tipos fundamentales: narrativos y expositivos. Los textos narrativos y expositivos se organizan de manera distinta, y cada tipo posee su propio léxico y conceptos útiles.

El conocimiento y la identificación de la estructura del texto ayudarán al lector a comprender el modo en que el autor del texto ha organizado y expuesto

sus ideas. También permite al lector seleccionar la información, organizarla y elaborar en su memoria la macroestructura que resume el texto (Romero, 2001).

Existen evidencias probatorias de que el enseñar a los alumnos determinadas estrategias para que se centren en la estructura del texto refuerza su comprensión del mismo (Taylor y Beach, 1984, Beach Appleman, 1984, citado en Cooper, 1990).

Enseguida se describen las diferentes estructuras de textos que ya se mencionaron:

2.4.1 Estructura narrativa

Los hechos que se cuentan pueden ser reales o ficticios, el lector no necesita evaluar permanentemente la verdad de las afirmaciones relacionándolas con los propios conocimientos. Suelen tener un claro referente espacio-temporal, aunque sea ficticio; tampoco coinciden las estructuras conceptuales, ya que las narraciones se desarrollan de acuerdo con un orden cronológico que incluye un principio, parte intermedia y un fin; cada uno de éstos incluye personajes, escenario, problema, acción y una resolución del problema. Sus funciones son diversas, ya que el objetivo principal es el de entretener al lector. Suelen estar escritos en primera o tercera persona (González, 2004).

En el caso de los textos narrativos se sabe que cuando se abordan estos textos se encuentra un inicio, un desarrollo y un desenlace. Se ajustan mucho a los textos que forman parte de nuestra cotidianidad como: chismes, cuentos, anécdotas, relatos, etc. De alguna manera lo anterior justifica el alto índice de comprensión de dichos textos. (Barrera, 1999 citado en Campbell, 2005).

2.4.2 Estructura expositiva

Es texto en prosa, cuya función primordial es presentar al lector información sobre teorías, predicciones, personajes, hechos, fechas, especificaciones, generalizaciones, limitaciones y conclusiones e incorporar las explicaciones necesarias para permitir que los lectores entiendan la información presentada. Generalmente tiene la cualidad de ser "directivo", de poder actuar de guía. Esto significa que presenta claves explícitas, —introducciones, subtítulos y resúmenes— que sirven para que los lectores puedan extraer las ideas más importantes y los conceptos que las sustentan. Por último incorpora narraciones que den vida a esa prosa y atraigan lo más posible a los lectores (Slater y Graves, citados en Muth, 1990).

Son el tipo de material que se encuentra en los libros de texto, periódicos, etc. El modo de organizar la información depende del tipo y objetivo que se busque con dicha información (Sánchez, 1993).

Estos textos no obedecen a una estructura esquemática fija como en la narración, sino que debido a la voluntad del escritor de hacerse comprender, este tipo de texto busca la mejor representación del contenido semántico de lo impreso. Se pretende entonces, facilitar la generación de procesos cognitivos tales como: la generalización, la clasificación, la comparación. En consecuencia, facilitarle al lector “modos de disponer” el contenido semántico de un texto ayuda a su comprensión. El desconocimiento de este marco organizacional constituye uno de los motivos que podría explicar los bajos niveles de comprensión de este tipo de textos.

A continuación se presenta una clasificación de estos tipos de textos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002), además de los esquemas para representar dichas organizaciones (Sánchez, 1993):

2.4.2.1 Descriptivo

Están organizados alrededor de un tema específico, articulando de una forma subordinada una serie de características particulares. Las características llegan a presentarse en forma de mera asociación (descriptivo tipo simple), o bien, con mayor organización retórica, ya sea enumerando cada atributo y presentándolos claramente en forma de lista (descriptivo enumerativo), o agrupándolos en categorías o clases (descriptivo de colección o de agrupación).

Los marcadores de discurso en los textos descriptivos son los conectores aditivos tales como: "*además...*", "*aparte...*", "*incluso...*".

En los descriptivos enumerativos los marcadores de discurso son más claros, puesto que constituyen expresiones ordenadoras que indican explícita o implícitamente la enumeración de las categorías presentadas en el texto alrededor del tema básico. Pueden ser: "*en primer término...*", "*segundo lugar...*", "*por último...*".

También son claras las palabras clave en los descriptivos de colección o agrupación, tales como: "*hay varias... que...*", "*una primera clase...*", "*un primer tipo...*", "*un segundo tipo*", "*otra clase...*".

Todos estos textos agrupan la información sin un orden secuencial rígido (la información puede ser intercambiable de lugar o de orden en el texto). Los textos descriptivos son muy empleados en definiciones, biografías, cartas, narraciones y como partes importantes de textos informativos de diversa índole.

La organización de descripción se representa con un esquema (figura 1), en el que en el rectángulo de hasta arriba se anota el tema y los comentarios, descripciones o características se anotan en los cuadros que salen del cuadro de arriba.

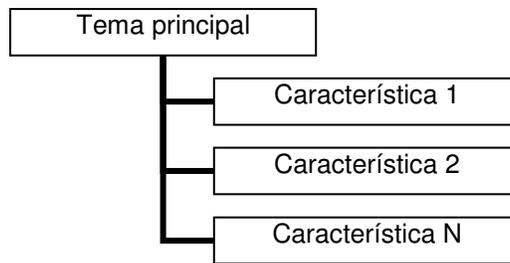


Figura 1: esquema descriptivo

2.4.2.2 Secuencia

En este tipo de superestructuras se presentan una serie de hechos relacionados con un proceso de tiempo y ordenados de una determinada manera. El vínculo entre los componentes es estrictamente temporal (no son intercambiables en su orden de aparición); por esta razón algunos autores le denominan *superestructura de orden temporal*. Las palabras claves que señalan una estructura de secuencia pueden ser: "*primero...*", "*segundo...*", "*siguiente...*", "*posteriormente...*", "*después...*", "*por último...*", etcétera.

Y para representarla se puede usar el siguiente esquema (figura 2), ya sea en horizontal o vertical. En cada uno de los rectángulos, se van colocando en orden consecutivo los hechos o actividades:

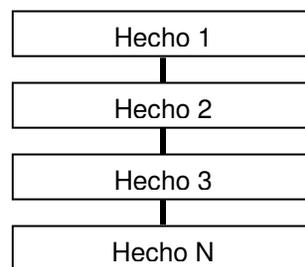


Figura 2: esquema de secuencia

2.4.2.3 Comparativo

La organización de este texto se realiza mediante la comparación de semejanza y/o la contrastación de diferencias entre dos o más temáticas. Existen dos variedades: uno es el llamado *texto comparativo alternativo*, donde

simplemente se realiza la comparación entre dos cosas (temáticas, ideas o casos) dejando ver en qué y/o por qué son iguales o diferentes; en la otra modalidad, el *texto comparativo adversativo*, se tiene la firme intención de demostrar que una de las cuestiones comparadas es mejor o superior que la otra.

La forma de organización del texto comparativo se basa en comparar (semejanzas y diferencias) punto por punto de cada tema o caso en cuestión, o bien, presentar primero las semejanzas y después las diferencias; o en todo caso realizar una mezcla de las dos modalidades. De cualquier modo, cualquiera de las tres puede hacerse en forma alternativa o adversativa.

Las palabras clave son: "*a semejanza —diferencia— de*", "*desde un punto de vista... desde otro punto de vista*", "*se asemejan...*", "*se distinguen...*", "*es similar a...*", etcétera. También se usan los marcadores llamados conectares contra argumentativos: "*sin embargo...*", "*en cambio...*", "*por el contrario...*".

La organización comparativa se representaría gráficamente como se muestra en la figura 3, en donde en cada uno de los cuadros superiores se presentan los temas (cada uno en un cuadro) que se comparan en el texto. El torno a cada tema se pone de manifiesto las características comparadas.

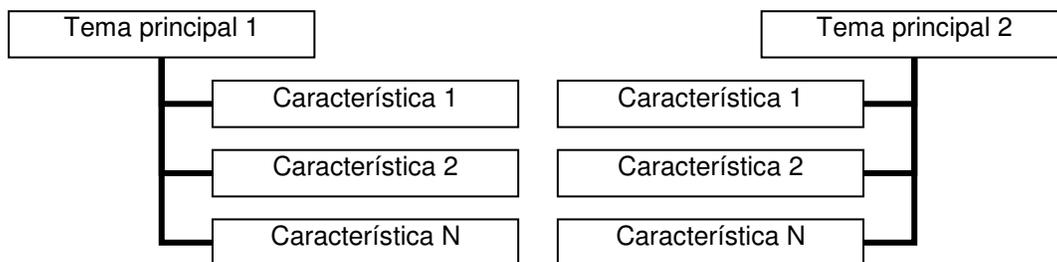


Figura 3: esquema comparativo

2.4.2.4 Covariación

La superestructura de este tipo de textos se fundamenta en una relación retórica del tipo causa-efecto (un evento o antecedente *causa* a otro evento o consecuente). Casi siempre, se presenta la causa y una serie de explicaciones que la vinculan al efecto. También es posible que se presenten varias causas (presentadas en forma secuencial o en forma interactiva) y un solo efecto, o una sola causa y varios efectos. Las palabras clave son todas aquellas que expresan una relación semántica de covariación (marcadores de discurso llamados ordenadores consecutivos): "*la causa principal es...*", "*por esta razón...*", "*la consecuencia es...*", "*un efecto es...*", "*otro efecto es...*", "*por tanto...*", "*en consecuencia...*".

Como ayuda a conocer como se representa esta organización se puede usar como guía el esquema de la figura 4, en donde el fenómeno A, tiene como consecuencia el fenómeno B.

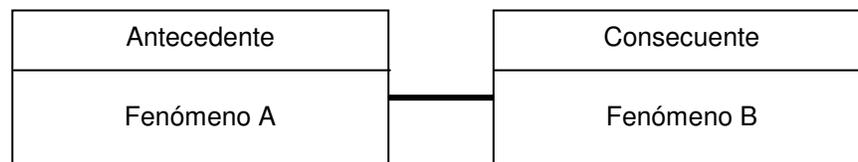


Figura 4: esquema covariación

2.4.2.5 Problema – Solución

Esta superestructura se articula en torno a la presentación de uno o varios problemas y, posteriormente, al planteamiento de sus posibles soluciones. Los textos de problema-solución tienen un componente secuencial y/o causal. Como señalan Richgels, McGee y Slaton (1990, citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2002) "en esta estructura, un vínculo causal es parte del problema o de la solución. Esto es, puede haber un vínculo causal roto por el problema y restaurado por la solución, o bien, la solución puede implicar el bloqueo de la causa de un problema". Las palabras clave son: "*el problema*

es...", *"la pregunta central es..."*, *"la(s) solución(es)..."*, *"la(s) respuesta(s)..."*, *"una dificultad..."*, etcétera.

En la figura 5 se muestra el esquema correspondiente a esta organización, el arco vincula el medio (solución) con el fin (descripción del problema) y refleja la relación de medios/fin o de problema/solución.

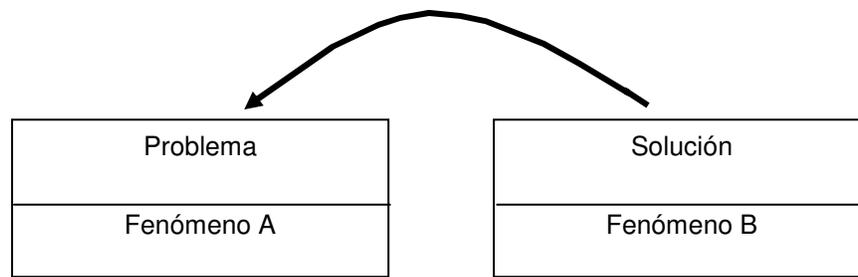


Figura 5: esquema de Problema - Solución

2.5 Dificultades en la comprensión lectora

Antes se tenía la idea de que la principal causa de los problemas para comprender un texto se encontraba en la adquisición del código alfabético, actualmente esta perspectiva ha cambiado ya que existen niños que decodifican adecuadamente pero no llegan a construir el significado de los textos (Defior, 1996).

Los niños que presentan un bajo rendimiento en tareas de comprensión lectora, son sujetos que generalmente tienen una capacidad intelectual normal, no suelen presentar problemas sensoriales, neurológicos o emocionales graves y se les ha dado una enseñanza ordinaria (Romero, 2001)

Hablando de las características de ejecución en las tareas de comprensión lectora, suelen tener una lectura apegada al texto, su preocupación esta dirigida al reconocimiento de las unidades lingüísticas, produciendo una sobrecarga en su memoria operativa que no les permite hacer uso de sus esquemas para procesar la información que reciben. Se centran en

la decodificación del texto descuidando la comprensión. También presentan problemas al momento de construir un significado global o parcial sobre lo que han leído y carecen de reconocimientos previos suficientes para entender los textos. (Sánchez 1996, Romero, 2001).

Debido a lo anterior no se debe de atribuir exclusivamente la falta de comprensión a problemas de decodificación, otras causas pueden ser confusión sobre las demandas de la tarea, una posesión insuficiente de conocimientos previos y/o estratégicos, un insuficiente control de la comprensión o problemas en el ámbito afectivo-emocional (Defior, 1996)

A continuación se describen algunas de las dificultades de comprensión lectora:

- Decodificación

Un factor que se presenta y que aparentemente representa una tarea muy simple es el de identificar sonidos de letras, asociarlos con sus símbolos escritos o identificar el sonido por el que empieza una palabra (González, 2004)

Quienes no dominan la decodificación dedican toda su atención a la identificación de letras y palabras produciendo una sobrecarga en la memoria operativa. Puesto que los recursos cognitivos son limitados, la consecuencia es que los malos decodificadores olvidan el significado de las palabras que aparecieron al principio y no pueden captar el significado global del texto. Por ello la decodificación autónoma y fluida de las palabras es una condición necesaria aunque no suficiente para la comprensión (Defior, 1996).

- Confusión respecto a las demandas de la tarea

El modo en que se enseña la lectura se puede considerar como la causa de esta dificultad. Ya que al momento de que se enseña a leer tanto los profesores como los métodos que utilizan para dicha tarea, están más

enfocados en decodificar, por lo que los niños pensaban que entenderían el texto sólo decodificando las palabras.

Baker y Zimlin (1989, citado en Defior, 1996) intentaron comprobar la eficacia de enseñar a los niños a mejorar su comprensión utilizando varios procedimientos. Sus objetivos fueron que los niños llegaran a ser consciente no sólo de la importancia de las palabras sino también de la consistencia interna del texto, de la cohesión de las proposiciones, de la cohesión estructural y de si la información era completa o no. Los niños que recibieron este entrenamiento mejoraron su comprensión y los efectos del entrenamiento se generalizaron a situaciones distintas a las originales.

- Pobreza de vocabulario

Si el lector no conoce el vocabulario del texto la comprensión nunca se podrá dar; pero tampoco es suficiente con que lo conozca ya que es una condición necesaria, pero que, por sí sola no asegura que se comprenda lo que se lee, por lo que es fundamental que el lector capte las relaciones entre las palabras y las proposiciones.

Otro punto que menciona Sánchez (1993) de la relación que hay entre comprensión y vocabulario es que muchas veces se confunde la pobreza de vocabulario con la pobreza de conocimientos previos relacionados con el texto.

- Escasos conocimientos previos

Gracias a las experiencias que se tienen durante la vida se construyen unas representaciones sobre la realidad de los elementos que constituyen la cultura. Estos esquemas de conocimiento (conceptos, información o ideas) (Coll 1983, citado en Solé, 1999), que pueden ser más o menos elaborados, representan la historia de nuestro conocimiento y mediante dichos esquemas,

las personas comprenden varias situaciones, una de ellas es la comprensión de un texto.

Para Sánchez (1993) la tarea del lector consiste en identificar las palabras, penetrar el significado del texto y trascenderlo desde su conocimiento previo. Sin embargo si el lector posee pocos conceptos y escasa información sobre el tema su comprensión puede hacerse más difícil.

Se ha demostrado que el conocimiento previo influye también en el recuerdo posterior del texto (Bransford y Jonhson, 1972; Pearson, Hansen y Cordón, 1979; Pichert y Anderson, 1978).

- Desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión.

Diversas investigaciones afirman que los alumnos que fallan en la comprensión, se caracterizan por tener una actitud pasiva cuando leen y por tanto a una falta de ajuste en las estrategias lectoras y en la demanda de la tarea. Así, siendo el déficit en el uso de estrategias, una de las principales causas de los problemas de comprensión, (Sánchez, 1993) es necesario enseñar estas estrategias de modo directo y explícito, especialmente con los niños que presentan dificultades en el aprendizaje.

La investigación en estrategias de comprensión ha señalado un buen número de éstas como son localizar ideas principales, realizar inferencias sobre información explícita e implícita, resumir, releer o autopreguntar (Defior, 1996).

- Escaso control y dirección del proceso lector: Uso de estrategias metacognitivas

Metacognición se refiere al conocimiento y control de la propia actividad cognitiva por parte del sujeto que la realiza. Por lo que implica dos aspectos uno es la conciencia de los procesos, habilidades y estrategias requeridas para

llevar a cabo una actividad (conocimiento sobre la actividad cognitiva), el otro es la capacidad para guiar, revisar y controlar dicha actividad, de manera que el sujeto puede realizar correcciones cuando detecta que sigue un proceso equivocado. Los lectores inexpertos, con frecuencia no tienen claros los propósitos de la lectura ni de las demandas y estrategias que implica; tampoco controlan su comprensión ni ajustan su actividad a la dificultad de la tarea. Si los lectores no se dan cuenta de que no están cumpliendo con el objetivo del proceso lector (la comprensión), tampoco buscarán una estrategia para remediarlo, seguirán leyendo y fallarán en la comprensión (Defior, 1996).

Entendiendo la comprensión lectora como un conjunto de habilidades complejas, entre las que se incluyen reconocer palabras impresas, determinar el significado de palabras y de los sintagmas, y coordinar ese significado con el tema general del texto, es posible ver que este proceso de adquisición necesariamente implica una compleja actividad del sistema cognitivo, así como de variados recursos perceptivos y lingüísticos. En este sentido bastaría solo con seguir el proceso complejo de la lectura: identificar las letras, realizar la transformación de letras a sonidos, construir una representación fonológica de la palabra, acceder a múltiples significados de ésta, seleccionar un significado apropiado al contexto, asignar un valor sintáctico a cada palabra, construir el significado de la frase, integrar el significado de las frases para elaborar el sentido global del texto, realizar inferencias basadas en el conocimiento del mundo, etc. (Martínez, 2005).

Tomando en cuenta los principales factores que influyen en las dificultades de la comprensión lectora, diversos estudiosos de dicha actividad señalan que, la comprensión de un texto es el producto de un proceso regulado por el lector, en él se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto, Carr y Levy 1990; Oakhill y Garnham, 1987; Sánchez, 1988, 1990, 1993 (citado en Defior, 1996). Es decir que es necesario que exista una intervención de mecanismos específicos y no específicos para que se lleve a cabo una lectura adecuada.

Todos los conceptos centrales asociados al texto y al lector, tales como construcción de la 'macroestructura', 'superestructura' y 'macrorreglas' (Kintsch y van Dijk, 1978) permitirán circunscribir adecuadamente la tarea del procesamiento cognitivo del texto. Es por ello que la tarea que debe efectuar el lector debe ser "estratégica", pues debe aplicar diferentes tipos de estrategias para desentrañar el significado del texto.

2.6 Estrategias para la comprensión lectora

Antes de comenzar a describir, que es una estrategia, es importante hacer una diferencia entre procesos, estrategias y técnicas, ya que con facilidad se suelen considerar sinónimos en el ámbito escolar, los procesos son componentes de ejecución como la codificación transformación almacenamiento, etc; las estrategias son consideradas como planes de acción al servicio del proceso de aprendizaje y las técnicas son las acciones operativas visibles, mecánicas y rutinarias al servicio de las estrategias (Beltrán, 1993).

Las estrategias de aprendizaje son consideradas como un conjunto organizado de acciones y operaciones cognitivas y metacognitivas deliberadas (actividad cognitiva e intencional y, por tanto conscientes, que pueden ser movilizados en un movimiento y contexto determinado con el fin de conseguir metas u objetivos concretos (intencionalidad de la comprensión) en el proceso de construcción del conocimiento. La naturaleza cognitiva o metacognitiva y el tipo de estrategia seleccionada y aplicada dependerá de las características de los objetivos previos. (Escoriza, 1998).

La utilización estratégica de estas herramientas cognitivas se aprende en un contexto práctico con la mediación de quienes ya las dominan, por tanto son medidas socialmente y después se interiorizan (Flavell 1993, citado en Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Las estrategias de aprendizaje nos llevan a tomar dediciones importantes de manera intencional y voluntaria respecto a cómo actuar para conseguir cierto objetivo de aprendizaje. Cuando el objetivo que buscamos es la comprensión de un texto, las estrategias nos ayudan a decidir cómo se debe leer teniendo en cuenta los objetivos y las características del texto. Es por ello que no es suficiente enseñar a que los niños decodifiquen sino que también es necesario enseñar a controlar la propia comprensión, a regular la propia actuación según las condiciones de cada tarea para interpretar de una forma adecuada lo que se está leyendo (Monereo, 2000).

Flavell (1993, citado en Díaz Barriga y Hernández, 2002), reporta que para la adquisición de estrategias se pueden identificar tres fases de entrenamiento, por las que pasan los estudiantes a través de la educación formal, éstas son:

Primera fase: no se utiliza espontánea ni inducidamente debido a que no se ha aprendido la estrategia o no se posee la competencia cognitiva para lograrlo, la deficiencia cognitiva no permite utilizar los mediadores o las estrategias, es un nivel novato.

Segunda fase: la estrategia se puede llegar a utilizar, si el alumno recibe ayuda instrucciones, moldeamiento, guía, etc., pero si no se le induce, no es capaz de usarla espontáneamente debido a que no la ha internalizado. La estrategia está disponible como un instrumento cognitivo, pero no se emplea autónomamente ya que no se ha desarrollado la habilidad metacognitiva, está a un nivel de dominio técnico. La capacidad de utilizar la estrategia en otros contenidos es limitada (transferencia).

Tercera fase: la estrategia se utiliza espontáneamente cuando la tarea lo requiera, ya que está disponible por que ha sido internalizada y el alumno posee la habilidad metacognitiva y de autorregulación requerida, puede aplicarla de forma flexible debido a que ha practicado y reflexionado

continuamente sobre ella, por tanto la puede transferir a nuevas situaciones, es el nivel de experto.

Es necesario enseñar estrategias de comprensión lectora autónomas, es decir, capaces de enfrentarse de manera inteligente a diversos tipos de textos y de obtener conocimientos significativos a partir de los mismos. Un aspecto muy importante para apoyar la enseñanza de estrategias de comprensión lectora radica en el hecho de que las mismas no maduran, ni se desarrollan, ni desaparecen por sí solas, sino que se aprenden; estas estrategias contribuyen a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender (Solé, 1999).

Collins y Smith (1990, citado en Solé, 1999) proponen que es necesario enseñar una serie de estrategias que pueden contribuir a la comprensión lectora y señalan una enseñanza en progresión a lo largo de tres fases. La primera es la de modelado donde el profesor sirve de modelo a sus alumnos mediante la lectura en voz alta. Después la fase de participación del alumno en donde el profesor mediante preguntas o al pedir la opinión de los alumnos hace que éstos pongan en práctica estrategias de comprensión de textos y por último es la de lectura en silencio en donde son los alumnos solos los que realizarán las actividades de las otras fases: encontrar el objetivo de la lectura, predecir hipotetizar, etc

En este modelo se asume que el dominio de las estrategias de comprensión lectora requiere progresivamente menor control por parte del experto y mayor control por parte del alumno. (Solé, 1999)

Perry (citado en Greybeck, 1999), cree que el papel del instructor o maestro es el de facilitar que los alumnos avancen dentro de la jerarquía de etapas en donde por si solos descubran, asimilen y acomoden las conceptualizaciones principales a través de sus interacciones con el ambiente académico. El trabajo del maestro consiste en arreglar las condiciones para

que el alumno llegue a las incongruencias en su manera de pensar y, con esto, cambie sus estructuras básicas del conocimiento.

Emilio Sánchez (1993) nos habla principalmente de cuatro estrategias: Integración de proposiciones, construcción del significado global, estrategia estructural y autorregulación las cuales se describen a continuación.

➤ *Integración de proposiciones*

Hay que operar con una instrucción que nos llevará a utilizar la organización temática del texto como medio para establecer la coherencia. Esta instrucción implica que de un modo permanente se trate de establecer en cada momento “¿De qué está tratando?”. La respuesta empieza a ser más difícil conforme se avanza en la lectura del texto y es necesario identificar con precisión cuál es la aportación específica de cada párrafo al texto como un todo.

➤ *La construcción del significado global*

El texto ofrece claves: «En resumen», «por lo tanto...» para poder encontrar el significado global. Los trabajos de Lorch (1986, citado en Sánchez, 1993) han demostrado cómo los lectores se dejan guiar por estas claves del texto. Sin embargo, los textos no son siempre tan transparentes y en cualquier caso debe ser el lector quien conciba esas oraciones como ideas de mayor nivel que den a lo leído una unidad, y eso ya no depende del texto sino de la actividad del lector.

Kintsch y Van Dijk (1978) y Van Dijk (1980) han identificado tres operaciones o macroestructuras que permiten derivar el significado global o la macroestructura de los elementos locales. Básicamente son tres:

- Omisión/selección: se eliminan aspectos que no alteren el significado del texto, en otras palabras, es la supresión de la información secundaria.

- Generalización: se sustituyen los conceptos incluidos en esta secuencia por un concepto supraordenado, es decir incluir la información de varias frases en una frase resumen.
- Construcción: se intenta buscar o inventar una o más palabras que expresen lo mismo que todas o algunas de las palabras que aparecen en el texto.

➤ *Estrategia estructural*

Alude al reconocimiento y uso de la organización textual durante el proceso de comprensión. Presupone como condición no sólo que existen esas superestructuras sino que las «conocemos», hasta el punto de que conforman esquemas específicos. Bonnie Meyer (1984; citado en Sánchez, 1993) ha sido quien ha formulado con especial claridad este tipo de estrategia, y sus componentes son los siguientes:

1. Reconocer la organización retórica del texto que está siendo objeto de estudio. Este reconocimiento ha de verse como un proceso tentativo y sujeto a revisiones y confirmaciones según los sucesivos datos del texto que son analizados e interpretados.
2. Activar nuestros conocimientos sobre tal organización. Conocimientos en los que se especifican las categorías básicas (antecedente, consecuente, problema, etc.) de la misma y sus interrelaciones.
3. Codificar la información textual dentro de las categorías del esquema activado, distribuyendo los contenidos dentro de ellas.
4. Utilizar ese mismo esquema organizativo como un plan para recordar la información cuando sea necesario.

A pesar de que la habilidad de la estructura del texto se desarrolla con el tiempo, existen ocasiones en que los alumnos no utilicen esta estrategia porque desconocen que es útil hacerlo; de ahí la importancia de enseñarla (Luceño, 2000).

➤ *Estrategia de autorregulación*

Además de estas estrategias específicas, la comprensión implica una compleja interacción y coordinación entre ellas según sea la meta o metas que guían la interpretación. Se espera que el aprendiz experto o competente sea un participante intencional y activo, capaz de iniciar y dirigir su propio aprendizaje (Mateos, 2001), en ese sentido se habla de estrategias autorregulatorias o estrategias metacognitivas, en concreto de las estrategias de planificación, evaluación y regulación, que están íntimamente relacionadas entre sí: establecen «metas», se evalúan y si se han conseguido y en caso negativo se debe proponer realizar medidas correctivas cuyas consecuencias serán de nuevo evaluadas y/o darán paso a nuevas metas que orientarán la actividad, que serán, a su vez, evaluadas y, si llega el caso, corregidas.

- Planificación

La lectura de un texto depende extraordinariamente de la meta o finalidad con la que lo leamos. David Kieras (1985), por ejemplo, ha demostrado que el tiempo de lectura de una oración varía según cuál sea la meta de la lectura. Así, por ejemplo, cuando se lee con el objetivo de poder recordar posteriormente la información, podemos tardar más del doble que cuando la leemos sin ningún propósito concreto. Lo cual constituye una evidencia de que los procesos y estrategias específicos de lectura (construcción de proposiciones, inferencias, macrorreglas, etc.) son ejecutados de forma muy distinta según cuál sea la meta que persigamos.

- Evaluación

Además de planificar es necesario evaluar en todo momento si el grado de comprensión es satisfactorio en relación a la meta. Hay diversas fuentes en las que se basan para determinar el grado de comprensión que se ha alcanzado, como por ejemplo: supuesto criterios léxicos, empleados cuando se considera si se comprendió el significado de las palabras; criterios sintácticos, y, por último, semánticos, mediante los cuales se establece si lo que se afirma

en el texto es consistente con nuestros conocimientos sobre el mundo, consistente y coherente entre sí o suficiente para alcanzar nuestros propósitos.

- Monitoreo

Además de detectar los fallos de comprensión según cualquiera de los criterios señalados anteriormente, los lectores deben decidir si es necesario adoptar alguna medida al respecto. En este sentido, hay varias estrategias que han sido identificadas gracias a estudios en los que se somete a los lectores competentes a condiciones de lectura especialmente difíciles (se suprimen ciertas palabras o letras del texto o el texto si es especialmente ambiguo) y se toman en consideración las verbalizaciones de los sujetos.

Se puede englobar a este conjunto de propuestas para la enseñanza de comprensión lectora bajo la denominación de “enseñanza directa” o “instrucción directa”.

El método de instrucción directa se encuentra en un paradigma de investigación educativo que recibe el nombre de “proceso/producto”, porque las prescripciones que de él se desprenden asumen que se establece una relación causal entre el proceso de la enseñanza, lo que hace el experto y logran los alumnos (Solé, 1999).

3. EXPERIENCIAS SIMILARES EN COMPRENSIÓN LECTORA

El reconocimiento de la estructura del texto es una estrategia utilizada por lectores hábiles que buscan relaciones superordinadas, enfocándose en el mensaje y su relación con los detalles: por ello el conocimiento previo del lector sobre la superestructura del texto resulta ser de gran importancia en la comprensión.

Diversas investigaciones han comprobado la eficacia de programas de intervención centrados en el desarrollo de las habilidades de procesamiento activo del material escrito, como por ejemplo el trabajo de García-Madruga, Luque, Cordero y Santamaría (1996). Estos autores aplicaron un programa breve para la instrucción en la comprensión de textos centrado en el entrenamiento de estrategias de procesamiento activo del texto, en particular, la identificación de ideas principales y la elaboración de esquemas con textos descriptivos, a una muestra de noventa estudiantes de tercer curso de bachillerato. La intervención resultó ser especialmente eficaz en las medidas macroestructurales del recuerdo, destacándose la estrecha interacción que media entre el tipo de medida del recuerdo utilizado y el tipo de objetivo que tiene la intervención sobre los procesos de comprensión.

Mejía (2004) aplicó un programa de entrenamiento de macroestrategias para la elaboración de resúmenes de material instruccional en alumnos de 2° grado de secundaria, con dicho programa se pretendía incrementar el nivel de información relevante de los alumnos específicamente de textos de biología. Se utilizaron dos grupos uno experimental y un grupo control. Los resultados fueron que el grupo experimental aumentó de manera significativa su habilidad para elaborar la información (de realizar copias poco discriminadas a realizar copias de ideas principales con redacción propia) con respecto del grupo control que continuó en el mismo nivel de elaboración (copia de partes poco discriminadas).

Por lo anterior se concluyó que el entrenamiento de macroestrategias en nivel secundaria si contribuye a generar procesos de elaboración de la información de un nivel superior. Esto es, que los alumnos de dicho grupo no solamente rescataron las ideas importantes de los textos sino también intentaron redactar con sus propias palabras la información relevante. (Mejía, 2004)

Kintsch, Van Dijk y Taylor (1978), observaron en sus estudios, que la estructura del texto tiene una relación importante con la comprensión y el recuerdo. Los patrones textuales son utilizados como estrategias para comprender nueva información, para organizarla en la memoria y poder reproducirla después. Así los lectores exitosos son los que adquieren un conocimiento especializado acerca de la superestructura de los textos, lo que los lleva a reconocer las macroestructuras que les ayudan a manejar el texto de forma global (Ramírez y Velázquez, 1994; citado en Sánchez, 1998)

En el estudio realizado por Sánchez (1996) llamado “estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos”. En él participaron 31 sujetos, 17 de buena comprensión y 14 de pobre comprensión. Los sujetos de cada nivel de competencia se asignaron a una de las siguientes tres condiciones: entrenamiento directo en habilidades de comprensión, entrenamiento indirecto y grupo control. Dando lugar a seis grupos (tres tratamientos por dos niveles de competencia).

Encontró que los sujetos tanto de bueno como pobre comprensión que recibieron el programa de instrucción directa, obtuvieron ganancias superiores al resto de los grupos; estas ganancias son selectivas ya que sólo afectan a aquellos aspectos que guardan relación con las estrategias en las que los sujetos fueron instruidos.

Los sujetos de pobre comprensión instruidos de forma explícita igualaron después de la instrucción el rendimiento de los sujetos de buena comprensión

que recibieron el programa de instrucción indirecto, y por eso se pudo inferir que adquirieron las estrategias de aquéllos.

Últimamente las investigaciones han puesto más interés a cómo los conocimientos del lector pueden ser un factor determinante en la comprensión lectora. Ya ha sido demostrado que, los alumnos que poseen conocimientos más profundos sobre un tema, comprendían mejor la información contenida en un texto sobre ese tema en particular, retenían mejor y eran más hábiles para realizar inferencias a partir del texto (Colmes, Jonston, Marr y Gormley, citado, en Luceño, 2000). Para Palinscar y Brown (citado en Luceño, 2000), uno de los cuatro factores principales para la comprensión de un texto es el hecho de que el lector disponga del conocimiento previo relevante que le permita atribuir significado al contenido del texto.

Vidal-Abarca, San José y Solaz (1994) han estudiado la influencia de diversos cambios textuales, del conocimiento previo y de las estrategias de estudio en el recuerdo, comprensión y aprendizaje de textos científicos. Alumnos universitarios y de bachillerato leyeron una de las dos versiones de un texto tomado de un libro de Física-Química de Bachillerato; en una versión se hicieron cambios para facilitar la formación del texto-base y facilitar la construcción de un modelo situacional, y se tomaron tres medidas dependientes: recuerdo, escritura de las 7-8 ideas más importantes y aprendizaje. Encontraron que las manipulaciones textuales y las estrategias de estudio produjeron diferencias significativas en todas las tareas, mientras que el conocimiento previo lo hizo en las pruebas de recuerdo y aprendizaje.

Por otra parte, investigaciones centradas en la evaluación de la capacidad estratégica de los alumnos cuando se enfrentaban al material escrito (Meyer, 1975; Rahman y Bisanz, 1986; León y Carretero, 1990) han puesto de manifiesto diferencias en el uso de estrategias de procesamiento entre lectores "expertos" y "novicios". Los buenos lectores tienden a utilizar una estrategia estructural, identifican el contenido superordinario y la forma jerárquica del

texto a la vez que suprimen la información complementaria en la tarea de recuerdo. Por su parte los lectores menos competentes tienden a utilizar una estrategia de lista y otorgan la misma importancia a todo el contenido, mostrándose incapaces de diferenciar entre distintos niveles del texto.

Así mismo, Meyer (1984) ha demostrado que diferentes representaciones cognitivas pueden ser estimuladas por el uso de diversas estructuras y señalizaciones en el texto. Utilizó cinco versiones de un mismo texto atendiendo diversas señalizaciones que acentuaban la estructura lógica, y encontró que las dimensiones del texto como señalizaciones y tipos de planes organizativos interactuaron con la experiencia del lector y con sus estrategias en el procesamiento de la lectura.

Tomando en cuenta las investigaciones descritas anteriormente, se puede observar que la enseñanza de estrategias de lectura es fundamental para que el lector incremente su comprensión lectora, es por esto que el presente trabajo se centro en el entrenamiento de estrategias de comprensión lectoras en textos expositivos, de acuerdo al método de enseñanza directa propuesto por Sánchez (1987), con algunas modificaciones, como son el instrumento con el cual se evaluó, las lecturas que se utilizaron y un cambio en cuando el orden en que se enseñaron las estrategias.

CAPÍTULO II

PROGRAMA

DE

INTERVENCIÓN

1. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Atendiendo la importancia que tiene el hecho de que los alumnos comprendan de una manera eficaz lo que leen, se realizó la aplicación de un programa para mejorar la comprensión lectora, esperando como resultado que los alumnos aumentaran sus habilidades de comprensión, específicamente, de textos expositivos descriptivos, ya que son los tipos de texto que se utilizan con más frecuencia en los libros de texto en el nivel básico, para ello se empleó el programa denominado “programa de instrucción en comprensión” de Emilio Sánchez (1993), a diferencia del programa original, se diseñó una prueba para esta intervención, también se utilizaron textos diferentes a los empleados por dicho autor, otra diferencia fue el orden en el cual se efectuaron las actividades que integran el programa, estas actividades se describen más adelante.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

- Que los alumnos mejoren su comprensión de textos expositivos descriptivos utilizando un programa de instrucción directa.

2.2 Objetivos específicos

- Que los alumnos identifiquen las características estructurales de textos expositivos.
- Que los alumnos sigan con eficacia la progresión temática de un texto expositivo con organización descriptiva
- Que los alumnos extraigan el significado global de un texto expositivo con organización descriptiva, mediante las tres macrorreglas de Kintsch y Van Dijk.
- Que los alumnos representen gráficamente la estructura de un texto expositivo con organización descriptiva.

- Que los alumnos realicen autopreguntas con eficacia, que tengan que ver con el texto expositivo con organización descriptiva que lean.

3. POBLACIÓN

Los participantes fueron, alumnos que cursan el 3er grado de primaria en una escuela de educación primaria pública bajo la modalidad de Internado de tiempo completo.

De los dos grupos de tercer grado con los que cuenta la escuela se trabajó con 3º A, ya que de ambos es el que presentaba un menor rendimiento académico. La escuela reportó que en el último bimestre el grupo obtuvo un promedio de 6.9.

El rango de edad de los alumnos que participaron fluctuaba entre los 8 y 9 años; estos niños provienen de familias de un nivel socioeconómico bajo, el 75% de ellos tienen por lo menos un hermano en esta misma institución y 83% son hijos de padres divorciados.

El grupo inicial estaba formado por 17 alumnos, integrados por 9 hombres y 8 mujeres. Uno de los criterios de inclusión en la investigación fue que cubrieran con el 80% de asistencia en las sesiones como mínimo, por lo que sólo se tomaron en cuenta los datos de 12 de ellos, integrados por 6 niños y 6 niñas. El resto no fue considerado para efectos de la intervención aunque participaron en algunas sesiones.

Con respecto a las actividades de lectura, refirieron leer solo los materiales académicos que su maestra les pedía a la hora de clases.

4. ESPACIO DE TRABAJO

El programa de intervención se aplicó en el Internado de Educación Primaria No. 2 “Ejército Mexicano” el cual está incorporado a la SEP. El

internado se encuentra ubicado en la delegación Azcapotzalco, perteneciente al Distrito Federal.

Dicha escuela, se encuentra integrada al programa de “escuelas de calidad” el cual forma parte de la política nacional de la reforma de gestión educativa.

La intervención se llevó a cabo en el salón de clases del grupo de 3^º A. El aula contaban con iluminación adecuada y mobiliario necesario como era un pizarrón, escritorio y bancas para cada uno de los niños, el acomodo de las sillas y mesas dependía de la actividad que se realizaba en cada sesión. Sin embargo se encontraba ubicado a un lado del patio de la escuela por lo que en todas las sesiones se escuchaban ruidos y golpes en la puerta que distraían la atención de los alumnos.

5. DISEÑO

El tipo de estudio es preexperimental (Campbell y Stanley, 1973), con un diseño de pretest-postest con un solo grupo (Kerlinger y Lee, 2002).

$$G0_1 \times 0_2$$

En donde G representa al grupo de 3er grado, 0_1 es el pretest, x la intervención y 0_2 el postest. La característica esencial de este modelo de investigación, es que el grupo se compara consigo mismo. El procedimiento indicado por tal diseño es el siguiente: sobre la variable dependiente se mide al grupo x, antes de una intervención experimental. Esto por lo general se denomina pretest, luego se realiza la manipulación experimental dictada por la variable independiente para modificar la variable dependiente. Después de la intervención experimental, se vuelve a medir la variable dependiente (postest). Los resultados de la diferencia de la medición de la variable dependiente al inicio y al final son examinados para calcular los cambios en términos cuantitativos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Al grupo se le aplicó como variable independiente el Programa de intervención. La variable dependiente fue el nivel de comprensión medido por el cuestionario informal de comprensión lectora.

6. MATERIALES

Prueba informal de comprensión lectora como pretest/posttest, La prueba consta de un texto expositivo con organización descriptiva y 10 preguntas abiertas referentes al texto, las cuales se dividen en 4 bloques en donde cada uno de ellos evalúa uno de los objetivos a cubrir. El primero se trata de identificar la progresión temática este objetivo se evalúa con la pregunta 1. El segundo bloque consta de las preguntas 2, 3 y 5 van dirigidas a identificar la estructura del texto. El tercer punto es el de la elaboración del resumen el cual se cubre con la pregunta 4, Las preguntas 6 a la 10 son el último bloque y van dirigidas a las autopreguntas.

Los textos que se utilizaron fueron uno narrativo, y siete expositivos.

7. PROCEDIMIENTO

El programa se llevó a cabo a través de 3 fases. Las actividades que se realizaron durante cada una de ellas se describen a continuación:

7.1 Fase de inducción.

Se hizo un reconocimiento del escenario y se asignó el lugar en donde se trabajó con los niños.

En esta etapa se realizó la revisión bibliográfica acerca de temas como fracaso escolar, problemas de aprendizaje, comprensión de textos, programas para mejorar la comprensión lectora.

Se entrevistó a las maestras de los dos grupos de tercer grado y al prefecto que tenía a su cargo este mismo grado, a la psicóloga y a la

trabajadora social del plantel, con el motivo de identificar las principales demandas o necesidades que existen en estos grupos.

7.2 Fase de intervención

Al grupo de 3º A se le aplicó el pretest informal de comprensión lectora, de manera colectiva, en el salón de clases que se asignó para el curso, en una sesión de 60 minutos, para conocer sus habilidades en cuanto a comprensión lectora de textos expositivos.

Con ellos se trabajó el programa para mejorar la comprensión de textos expositivos; específicamente con las organizaciones de descripción.

Este programa se centró en cuatro tipos de actividades: identificar con eficacia la progresión temática de los textos, extraer el significado global de lo que se lee, reconocimiento de la organización interna del texto, y autopreguntas, estas actividades se describen a continuación.

7.2.1 Identificar con eficacia la progresión temática de los textos

Que los alumnos sean sensibles a los cambios temáticos presentes en cualquier texto y que se planteen las siguientes preguntas:

- ¿Sigue el texto hablando de lo mismo?
- ¿De qué trata ahora – en cada momento- el texto?
- ¿Qué dice el texto de ese tema?

Para ello se hicieron las siguientes actividades:

1. Lectura global: consistió en que los alumnos hicieran una lectura completa del texto que se utilizó. El propósito es que se hicieran una idea

general. En el caso en que hubiese algún término desconocido, hicieron preguntas para saber su significado.

2. Títulos: esta actividad consistía en pedirle a los alumnos que leyeran con detenimiento cada párrafo hasta determinar de qué se trataba, es decir, la idea central sobre la que giran las ideas en él contenidas. Para ello, Sánchez (1993) aconseja buscar un buen título para el párrafo, el que debía tener los siguientes indicadores:

- El título debe reflejar de qué se trata el párrafo. El título tiene que estar presente de una u otra manera en todas las oraciones del párrafo.
- El título debe ser breve, ya que es el modo de denominar el párrafo.
- Por último, el título debe reflejar el tema específico del párrafo y no el tema general de todo el texto.

Sánchez (1993) señala que la actividad de poner títulos puede resultar interesante para los alumnos, generando discusión acerca de los distintos títulos que le pusieron a los párrafos, comparando y justificando las razones con el propósito de escoger el más adecuado.

3. Repaso: antes de revisar el párrafo siguiente se revisaban los títulos anteriores.

7.2.2 Extraer el significado global de lo que se lee

Se construía el significado global del texto, lo que equivalía a trabajar con las macrorreglas de Kintsch y Van Dijk, los alumnos se formulaban a sí mismos estas preguntas:

- ¿Podemos quitar algo del texto porque ya lo sabemos o porque se dice lo mismo de varias maneras?
- ¿Hay algo en el texto que se pueda considerar como un ejemplo de algo que ya sabemos?
- ¿Podemos sustituir todo esto por una palabra nuestra que diga lo mismo?

7.2.3 Reconocimiento de la organización interna del texto

En esta actividad ellos tuvieron que reconocer la organización con la que se estaba trabajando. Después tuvieron que localizar los contenidos del texto que correspondían a dicha organización.

Los alumnos se planteaban las siguientes preguntas:

- ¿qué tipo de organización podría corresponder a este texto?
- ¿cuál podría descartarse?
- ¿qué contenidos del texto reflejan el tipo de organización? ¿Dónde se encuentran?

Después tuvieron que construir el esquema del texto que ilustraba la organización que previamente se acordaba.

- Organización de descripción: ¿cuáles son los rasgos o características de las realidades descritas?

un ejemplo de cómo podía quedar representado esquemáticamente el texto se puede ver en la figura 1.

7.2.4 Autopreguntas

En esta actividad el alumno evaluaba su comprensión, haciéndose preguntas sobre el contenido del texto. Como por ejemplo

- ¿qué dice este párrafo?
- ¿qué preguntas me puedo hacer o pueden hacerme sobre el contenido del texto?

Este programa asegura que el alumno se de cuenta del objetivo de cada estrategia, de cómo utilizarlas y de los aspectos condicionales relativos al cuando y por qué aplicarlas.

7.3 Fase de evaluación

Se realizó una evaluación de efectos del programa en las habilidades de comprensión lectora en cada alumno, esto a través de la aplicación de la prueba informal de lectura, de manera colectiva, en el mismo salón de clases en donde se estuvo trabajando, en una sesión de 60 minutos.

En el análisis de resultados se compararon los resultados obtenidos por los alumnos en pre y poste test.

Para el análisis de los datos se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon y con ella se compararon los resultados obtenidos por los niños en la evaluación inicial con los obtenidos en la evaluación final

Se elaboró el informe de evaluación de los cambios obtenidos en la comprensión de textos expositivos descriptivos mediante el programa de instrucción directa.

Los resultados obtenidos de la aplicación del programa se entregaron en un informe final a la coordinadora del programa y a los directivos del internado.

8. SESIONES

A continuación se describen cada una de las sesiones.

Sesión 1 Tipos de textos

Objetivos específicos:

- Que los alumnos identifiquen un texto expositivo.

Al inicio de la sesión se les preguntó, si conocían los tipos de textos con los que trabajan en el salón de clases. Una vez que contestaron se les dio una explicación de lo que es un texto narrativo y uno expositivo.

Enseguida se les entregaron dos textos “Ronaldo tiene seis ampollas” y “la vaca estudiosa” (anexo), la instrucción que se les dio fue que, leyeran los textos en silencio y en base a la explicación que se les había dado, identificaran si era un texto narrativo o expositivo.

Fisle y Seaton (1987, citado en Luceño, 2000) sugieren que si se utilizan las marcas específicas de cada estructura textual, ayudará a los alumnos a identificar la estructura de los textos.

Al terminar esta actividad se discutió con todo el grupo la elección que habían hecho y el por qué de ella, con el fin de saber si había quedado clara la diferencia entre un texto y otro.

Sesión 2 Textos expositivos

Objetivos específicos:

- Que los alumnos identifiquen un texto expositivo.

Se les informó que durante este curso se trabajaría con los textos expositivos.

Se les pidió que dijeran lo que era un texto expositivo. Después se les explicó que los textos expositivos se dividen en diferentes organizaciones que pueden ser: organización causal, organización problema/solución, organización de comparación, organización de descripción y organización de la secuencia.

Después les dio una tarjeta la cual tenía escrita alguna marca textual de los diferentes tipos de textos, en el pizarrón se colocaron en forma de columnas los nombres de éstos. Los niños tuvieron que decidir en que columna debía de ir su palabra y explicar el por qué dando un ejemplo.

Enseguida se les entregó una hoja con cinco textos diferentes, los cuales fueron “El borrador”, “Las caries”, “El ciclo del agua”, “El control de los insectos”, y “La densidad del agua” (Anexo), el objetivo fue que ellos identificaran a que organización pertenecía cada texto.

Cuando terminaron se discutió entre todos cómo nombraron a los textos y el por qué lo hicieron de esa manera. Una vez que fue determinada la organización, los alumnos tuvieron que localizar las marcas textuales que justificaran esa decisión; para ello se les entregó una lista impresa de palabras-clave.

Se les pidió que guardaran bien sus textos y que no los fueran a perder, ya que se trabajaría con ellos en las sesiones siguientes.

Sesión 3 Títulos

Objetivos específicos:

- Que los alumnos identifiquen la progresión temática de un texto expositivo.

Al inicio de la sesión se les pidió que dijeran lo que se revisó en la clase pasada.

Se les dijo que el objetivo de este día era que en base a la información que se encuentra en cada párrafo de su lectura, ellos debían ponerle un nombre que lo representara.

Después, a cada niño se le entregó el texto de “La computadora” (Anexo), el cual fue el texto que fungió de ejemplo para modelar las actividades del programa.

Primero ellos leyeron en silencio todo el texto, después yo les leí en voz alta el primer párrafo, y les dije que le pusieran un nombre o título al párrafo. Se

les explicó que el nombre solo debía referirse a ese párrafo y no a toda la lectura

Una vez que terminaron, se anotaron en el pizarrón los títulos que dieron, y les hice unas preguntas, éstas fueron:

- ¿Cuál de los títulos nos explica todo sobre lo que trató el párrafo?, ¿Por qué? Y ¿Cuál no?, ¿Por qué?
- ¿Cuál de los títulos refleja el tema solo del párrafo y no el tema general de todo el texto? ¿Por qué? Y ¿Cuál no?, ¿Por qué?

Enseguida se hizo lo mismo con los párrafos restantes.

Se les recordó que guardaran y cuidaran sus textos ya que los utilizaríamos en sesiones siguientes.

Sesión 4 Títulos

Objetivos específicos:

- Que los alumnos identifiquen la progresión temática de un texto expositivo.

Al inicio se comentó lo realizado en las sesiones anteriores.

El objetivo de ese día fue que ellos nombraran cada párrafo de la nueva lectura, Ésta fue “Los huracanes”. La instrucción que se les dio después fue que leyeran todo el texto en silencio.

Una vez que terminaron se les preguntó cuáles fueron los pasos que se siguieron la sesión pasada para nombrar a los párrafos y la respuesta se anotó en el pizarrón, fue primero leer todo el texto y después leer un párrafo analizarlo para poder nombrarlo y hacer lo mismo con los demás párrafos.

Se hizo hincapié en que el título debe reflejar el tema específico del párrafo y no el tema general de todo el texto.

Cuando el grupo terminó, se hicieron cuatro equipos y en cada equipo se discutieron los títulos de cada párrafo con toda la clase.

Se les pidió que no fueran a extraviar sus textos ya que se continuaría trabajando con ellos.

Sesión 5 Resumen

Objetivos específicos:

- Que los alumnos extraigan el significado global de un texto expositivo con organización descriptiva, mediante las tres macrorreglas de Kintsch y Van Dijk.

Al inicio de la sesión se les pidió que dijeran lo que se revisó en sesiones anteriores, y se anotaron los puntos importantes en el pizarrón.

Antes de comenzar con las actividades de este día, se les preguntó ¿Qué es un resumen?, esto con el fin de tener un punto de partida al momento de enseñar las macrorreglas.

Se les pidió que sacaran su texto de “La computadora”, y lo leyeran en silencio. Después se les leyó en voz alta el primer párrafo, y se les pidió que dijeran el nombre que le habían dado y se les hizo la siguiente pregunta:

- ¿Podemos quitar algo del texto porque ya lo sabemos o porque se dice lo mismo de varias maneras?

Enseguida buscaron estas partes en su texto y las subrayaron con lápiz.

Y una vez que terminaron se hizo lo mismo con los párrafos restantes.

Cuando el texto fue analizado por completo, el grupo se dividió en cuatro equipos y en cada equipo se discutieron los cambios efectuados, para después discutirlo con toda la clase y decidir cual fue el texto que quedó mejor resumido con esta técnica.

Una vez hecho eso, los alumnos copiaron en su cuaderno el texto resumido.

El fin de esta pregunta fue que utilizaran la macroestructura de omisión/selección, es decir, que eliminaran aspectos que no alteraran el significado del texto, en otras palabras, que quitaran la información secundaria.

Sesión 6 Resumen

Objetivos específicos:

- Que los alumnos extraigan el significado global de un texto expositivo con organización descriptiva, mediante las tres macrorreglas de Kintsch y Van Dijk.

Al comenzar la sesión se les pidió que comentaran los aspectos revisados en las sesiones anteriores.

Se trabajó con el texto de “La computadora” el cual habían copiado en su cuaderno, y lo leyeron en silencio. Enseguida se les leyó en voz alta el primer párrafo, y se les pidió que dijeran el nombre que le habían dado y se les preguntó:

- ¿Hay algo en el texto que se pueda considerar como un ejemplo de algo que ya sabemos?

Se les pidió que buscaran estas partes en su texto y las subrayaran con un lápiz de color rojo.

Y una vez que terminaron se hizo lo mismo con los párrafos restantes.

Cuando el texto fue analizado completamente, el grupo se dividió en cuatro equipos y en cada equipo se discutieron los cambios efectuados, después estos cambios se discutieron con toda la clase y se decidió cuales fueron los mejores y el porque.

Como actividad final los alumnos copiaron el texto modificado en su cuaderno.

El fin de esta pregunta fue que utilizaran la macroestructura de generalización en donde se sustituyen los conceptos incluidos en esta secuencia por un concepto supraordenado, es decir incluir la información de varias frases en una frase resumen.

Sesión 7 Resumen

Objetivos específicos:

- Que los alumnos extraigan el significado global de un texto expositivo con organización descriptiva, mediante las tres macroreglas de Kintsch y Van Dijk.

Al inicio de la sesión se les pidió que dijeran lo que se revisó en sesiones anteriores, y se anotaron los puntos importantes en el pizarrón.

Se les pidió que sacaran el último texto que copiaron en su cuaderno de “La computadora”, y lo leyeran en silencio. Después se les leyó en voz alta el primer párrafo, y se les pidió que dijeran el nombre que le habían dado y se les preguntó:

- ¿Podemos sustituir una frase por una palabra nuestra que diga lo mismo?

Se les pidió que buscaran estas partes en su texto y las subrayaran con un lápiz de color azul.

Y una vez que terminaron se hizo lo mismo con los párrafos restantes.

Cuando el texto se terminó de analizar completamente, el grupo se dividió en cuatro equipos y en cada equipo se discutieron los cambios efectuados, y después se discutieron con toda la clase.

Lo último que se hizo fue que los alumnos copiaran en su cuaderno el nuevo texto que a consideración de todos fue el mejor.

El fin de esta pregunta fue la utilización de la macroestructura de construcción en donde se intenta buscar o inventar una o más palabras que expresen lo mismo que todas o algunas de las palabras que aparecen en el texto.

Sesión 8 Resumen

Objetivos específicos:

- Que los alumnos extraigan el significado global de un texto expositivo con organización descriptiva, mediante las tres macrorreglas de Kintsch y Van Dijk.

Antes de comenzar con las actividades de este día, se les pidió que recordaran lo visto en sesiones anteriores, y en el pizarrón se anotaron los puntos más relevantes.

Se les pidió que sacaran su texto de “Los huracanes”, y lo leyeran en silencio. Después se les dijo que tenían que hacer un resumen utilizando las reglas vistas en las sesiones anteriores y como ayuda se les recordaron las preguntas que se pueden hacer para realizarlo éstas fueron:

- ¿Podemos quitar algo del texto porque ya lo sabemos o porque se dice lo mismo de varias maneras?
- ¿Hay algo en el texto que se pueda considerar como un ejemplo de algo que ya sabemos?
- ¿Podemos sustituir una frase por una palabra nuestra que diga lo mismo?

Cuando el texto fue analizado por completo el grupo se dividió en cuatro equipos y en cada equipo se discutieron los cambios efectuados, después estos cambios se discutieron con toda la clase y se decidió cuales fueron los mejores y el por qué.

Como actividad final los alumnos copiaron el texto resumido en su cuaderno.

Sesión 9 Estructuras

Objetivos específicos:

- Que los alumnos identifiquen la estructura de un texto expositivo con organización descriptiva

Al inicio de la sesión se les pidió que dijeran lo que se revisó en sesiones pasadas, y se anotaron los puntos importantes en el pizarrón.

Se les pidió que sacaran el último resumen que se hizo del texto de “La computadora”.

Se les dijo que un texto expositivo puede ser representado a base de un diagrama que ilustra su organización textual, se les presentó en cartulinas ejemplos de diagramas de los diferentes textos expositivos. Ellos los analizaron y en base a la información que ya tenían de los diferentes tipos de textos expositivos decidieron cual era el que se usa con un texto expositivo con

organización descriptiva y el por qué de su elección. Esta elección se discutió al final con todo el grupo para que quedara claro cual sería el diagrama a utilizar.

Una vez que se tuvo el diagrama apropiado, con ayuda de todo el grupo se completó con el resumen del texto que ya se había hecho.

Sesión 10 Estructuras

Objetivos específicos:

- Que los alumnos identifiquen la estructura de un texto expositivo con organización descriptiva

Como actividad inicial se hizo un repaso de lo estudiado en sesiones pasadas, el cual se anotó en el pizarrón.

Para esta sesión se utilizó el resumen del texto de “Los huracanes”.

La indicación que se les dio fue, que tenían que hacer el diagrama correspondiente que ilustrara la organización del texto. El diagrama lo hicieron sobre cartulinas.

Al terminar se pegaron las cartulinas en la pared y cada uno explicó a sus compañeros el diagrama realizado.

Para Moore y Readance (1983, citado en Luceño, 2000) los gráficos elaborados por los alumnos son más eficaces que los construidos por los maestros ya que el alumno que construye su propio gráfico se implica más activamente en la tarea. Le ayuda al alumno a retener y almacenar la información importante contenida en el texto ya que le obliga a reflexionar sobre la lectura y a establecer relaciones entre los diversos elementos del texto.

Aclara Sánchez (1993) que si el esquema está bien hecho, el alumno será capaz de contestar todas las preguntas que se le hagan.

Sesión 11 Estructuras

Objetivos específicos:

- Que los alumnos realicen autopreguntas sobre el texto expositivo con organización descriptiva.

Como en las sesiones anteriores, se hizo un repaso sobre lo visto durante el curso y en el pizarrón se anotaron los puntos más relevantes.

La lectura que se utilizó en esta sesión fue la de “La computadora”.

Se les pidió a los alumnos que imaginaran que eran maestros y que iban a aplicar un examen sobre el texto de las computadoras, así que ellos tenían que realizar preguntas que pondrían en ese examen. Se les dieron los siguientes ejemplos.

- ¿Qué dice este párrafo?
- ¿Qué preguntas me puedo hacer o pueden hacerme sobre el contenido del texto?

Después cada niño dijo una pregunta y ésta se anotó en el pizarrón. Una vez que todos pasaron, los niños copiaron las preguntas en su cuaderno para después contestarlas.

Al final no todas las preguntas se pudieron contestar ya que la respuesta para ellas no se encontraba en el texto, esto nos llevo a concluir que las preguntas que formulen deben de ser del tema del cual nos habla el texto.

Sesión 12 Estructuras

Objetivos específicos:

- Que los alumnos realicen autopreguntas sobre el texto expositivo con organización descriptiva.

Como se vino haciendo en las demás sesiones, en ésta también hubo un repaso de lo visto durante todo el curso y se anotaron los puntos en el pizarrón.

Se les pidió que sacaran su lectura de “Los huracanes”.

La instrucción que se les dio fue que volvieran a imaginar que eran los maestros y debían realizar un examen con 5 preguntas del texto de “Los huracanes”. Se les recordó que las preguntas deben ser de temas que se encuentren en su texto.

Una vez que terminaron se recogieron las hojas y se volvieron a repartir al azar para que no les tocaran las que ellos habían hecho. Cuando cada uno terminó de contestarlas se le devolvieron a quien las había realizado para que las calificara. Ya que estuvieron calificadas se regresaron a quien las contestó para que viera su desempeño.

Como conclusión final se les dijo que, una vez completados los pasos anteriores, se les pide a los alumnos, señala Sánchez (1993), que autogeneren preguntas posibles sobre el texto (autopreguntas). La ayuda del profesor consiste en pedirles que se imaginen posibles preguntas que se les harían en una prueba sobre este texto.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

1. RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos durante la evaluación del programa de intervención. Se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon, para comparar los resultados arrojados por la evaluación inicial y final de la prueba informal de comprensión lectora y determinar si existen diferencias entre ellas, tanto para los puntajes totales como para cada una de las preguntas de la prueba. Asimismo, se presentan tablas y gráficas para apoyar la descripción de los mismos.

1.1 Análisis cuantitativos

Los resultados totales obtenidos de la aplicación de la prueba informal de comprensión lectora por el grupo de alumnos, se ubica en un 33.8 % de aciertos para el pretest y en un 53.3 % de respuestas correctas para el postest (figura 6). Se observó un avance por parte de los alumnos de un 19.5 % al final del programa.

Al efectuar el análisis estadístico se obtuvieron resultados de la tabla 1.

Tabla 1: resultados estadísticos de los puntajes totales

	V23 - V12
Z	-3.077 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	.002

El análisis realizado a los puntajes totales, antes y después de la aplicación del programa fue de $Z = -3.077$, con un grado de significancia de 0.002, lo que indica que existe una diferencia estadísticamente significativa entre estos puntajes.

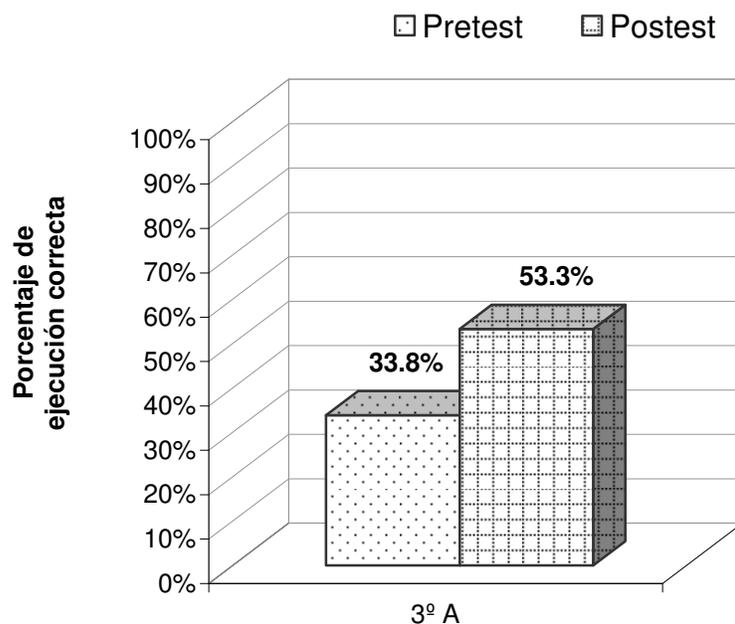


Figura 6: Porcentajes de Ejecución en el Pretest-Postest de la prueba de comprensión lectura de un texto expositivo por el grupo de alumnos.

1.1.1 Utilización de la progresión temática

Al aplicar el programa de intervención en la comprensión lectora, en la variable de la progresión temática se encontraron los siguientes resultados.

Al inicio del programa, el 16.6% no lograba nombrar los párrafos del texto y el 83.3% solo lo hacían de una manera parcialmente correcta es decir nombraban dos de los tres párrafos.

Después del programa de entrenamiento, el 16.6% que no conseguía nombrar los párrafos siguieron igual, del 83.3% que lo hacían parcialmente el 58.3% lo siguió haciendo igual y el 25% ya lo hacía correctamente (figura 7).

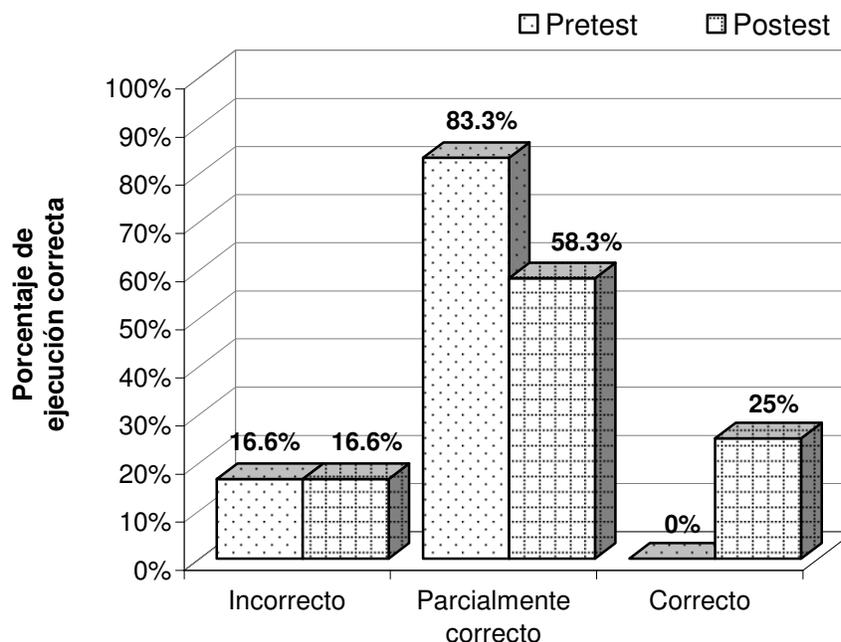


Figura 7: Desempeño en la progresión temática

Al realizar el análisis estadístico se obtuvieron los siguientes datos:

Tabla 2: resultados estadísticos del desempeño en la progresión temática

		Rangos		
		N	Mean Rank	Suma de rangos
Post 1 – Pre 1	Rangos negativos	1 ^a	3.00	3.00
	Rangos Positivos	4 ^b	3.00	12.00
	Puntajes iguales	7 ^c		
	Total	12		

Test Statistics ^b	
	Post 1 – Pre 1
Z	-1.342 ^a
Asymp. Sig (2 tailed)	.180

Se concluye que la diferencia es estadísticamente no significativa ya que $Z = -1.342$ con un nivel de significancia de 0.180, esto se debió a que hubo una proporción más alta de los puntajes iguales

1.1.2 Significado global

Con respecto a la elaboración de un resumen sobre el texto, el 75% no lo hicieron o lo elaboraron incorrectamente, el 25% lo elaboraron correctamente.

Después del programa del 75% de los alumnos que no lograron elaborar un resumen, el 75% pudo realizarlo parcialmente correcto y utilizaron al menos una de las macrorreglas. Y el 25%, que lo habían realizado lo siguieron haciendo con la ayuda de las tres macrorreglas (figura 8).

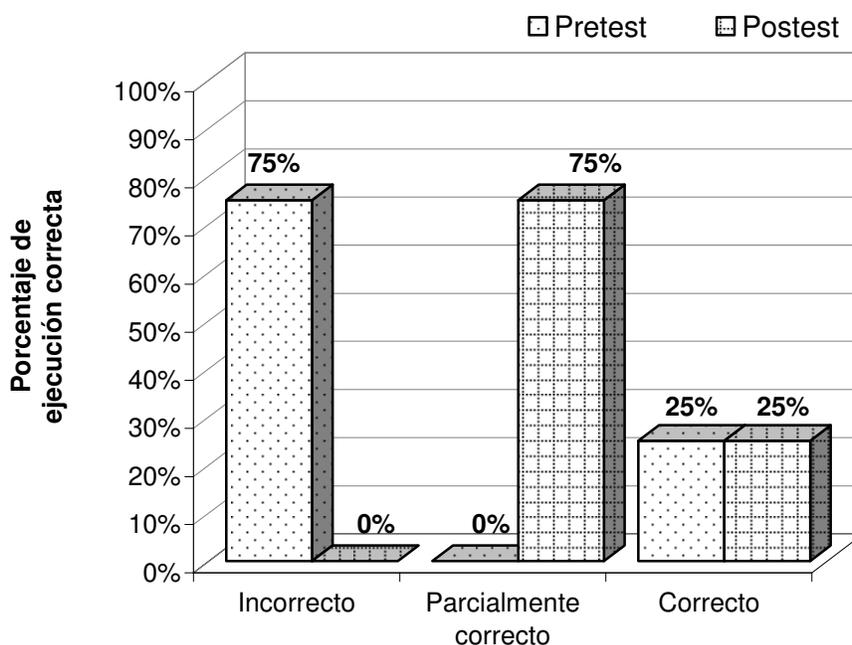


Figura 8: Elaboración de un resumen

El análisis estadístico arrojó lo siguiente (tabla 3):

Tabla 3: resultados estadísticos de la elaboración de un resumen

		Rangos		
		N	Mean Rank	Suma de rangos
Post 4 – Pre 4	Rangos negativos	0 ^a	.00	.00
	Rangos Positivos	11 ^b	6.00	66.00
	Puntajes iguales	1 ^c		
	Total	12		

Test Statistics ^b	
	Post 4 – Pre 4
Z	-3.207 ^a
Asymp. Sig (2 tailed)	.001

Se encontró que $Z = -3.207$, con un nivel de significancia de .001 por lo que se concluye que si hubo una diferencia estadísticamente significativa.

1.1.3 Identificación de la estructura interna

Para conocer los resultados referentes a la estructura del texto se tomo en cuenta tres preguntas de la evaluación estas son, las preguntas 2, 3 y 5.

- En la pregunta 2: ¿Cuál es la organización del texto?, los datos fueron:

Antes del programa: 41.6% de ellos no contestaron o contestaron incorrectamente y 58.3% de alumnos restantes supieron identificar que se trataba de un texto descriptivo.

Después del programa del 41.6% (5) que no contestaron correctamente, el 16.6% de ellos no lo volvieron a identificar y el 25% de ellos ya lo pudieron hacer y los 58.3% que lo habían identificado en el pretest lo volvieron a identificar correctamente, es decir el 83.3% pudo identificar el texto (figura 9).

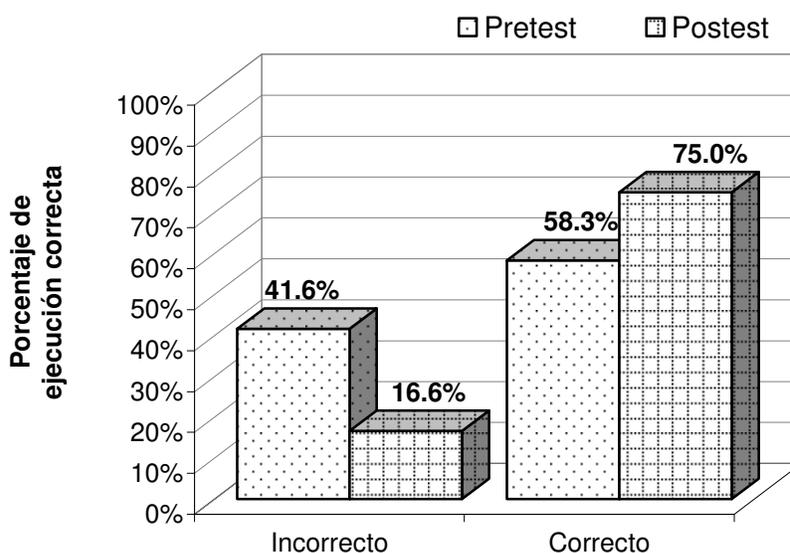


Figura 9: Identificación de la estructura del texto

Al realizar el análisis estadístico los resultados fueron (tabla 4):

Tabla 4: resultados estadísticos de la identificación del la estructura del texto

		Rangos		
		N	Mean Rank	Suma de rangos
Post 2 – Pre 2	Rangos negativos	0 ^a	.00	.00
	Rangos Positivos	3 ^b	2.00	6.00
	Puntajes iguales	9 ^c		
	Total	12		

Test Statistics ^b	
	Post 2 – Pre 2
Z	-1.732 ^a
Asymp. Sig (2 tailed)	.083

Con una $Z = -1.732$ y un nivel de significancia de .083, se concluye que no existe una diferencia estadísticamente significativa, ya que existió una proporción más alta de los puntajes iguales.

- En el reactivo 3: ¿Por qué escogiste esa organización?

Los resultados del pretest fueron que el 75% de los alumnos no contestaron o lo hicieron de forma incorrecta y solo el 25% de ellos pudieron dar una explicación correcta de por que decidieron elegir que era un texto descriptivo.

En el postest se observó lo siguiente, del 75% que no obtuvieron una respuesta correcta, el 66.6% continuaron igual y el 16.6% de ellos en esta ocasión sí respondieron de manera correcta. De los 3 que habían respondido de manera correcta, el 8.3% de ellos puntuó con cero y el otro 16.6% volvió a contestar correctamente (figura 10).

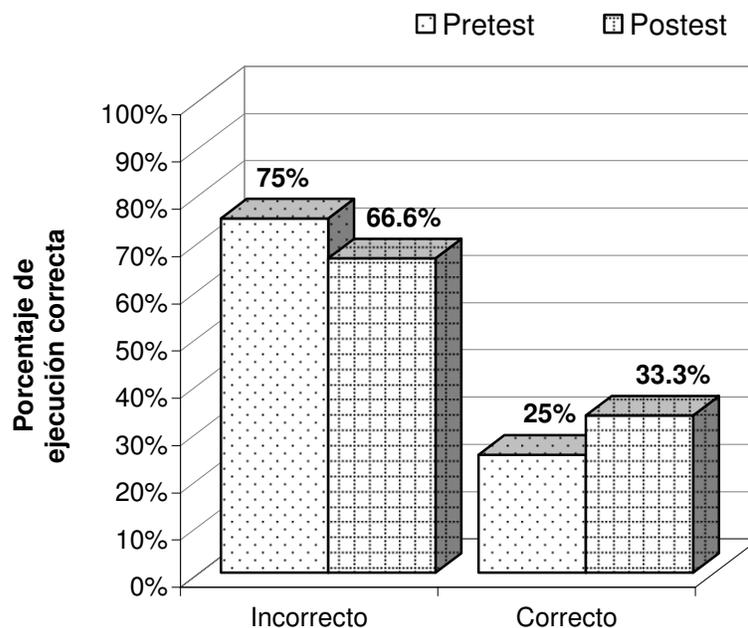


Figura 10: Identificación de la estructura del texto

Al efectuar el análisis estadístico se encontró:

Tabla 5: resultados estadísticos de la identificación del la estructura del texto

		Rangos		
		N	Mean Rank	Suma de rangos
Post 3 – Pre 3	Rangos negativos	1 ^a	2.00	2.00
	Rangos Positivos	2 ^b	2.00	4.00
	Puntajes iguales	9 ^c		
	Total	12		

Test Statistics ^b	
	Post 3 – Pre 3
Z	-.577 ^a
Asymp. Sig (2 tailed)	.564

El análisis estadístico nos dice que no existe una diferencia estadísticamente significativa ya que $Z = -.577$ con un nivel de significancia de 0.564. Esto se debió a que existió una proporción más alta de los puntajes iguales

- En la pregunta 5: Elabora el diagrama que representa el texto. Los datos obtenidos fueron los siguientes.

Antes de la intervención el 75% no realizó el diagrama, lo que se consideró como una respuesta incorrecta. Y el 25% hicieron parcialmente correcto un diagrama que representaba al texto.

Después de la intervención los resultados cambiaron de la siguiente manera, del 75% que no había elaborado un diagrama el 41.6% de ellos no volvió a realizar, el 25% de ellos consiguió realizarlo de una manera parcialmente correcta ya que contenía al menos 2 de las ideas principales del texto y la estructura correspondía al solicitado. El diagrama de uno de ellos contenía las ideas principales y correspondía a un texto descriptivo por lo que se le calificó como correcto. Del 25% que lo había hecho parcialmente bien, el 16.6% se quedaron igual y el 8.3% logro hacerlo completamente bien (figura 11).

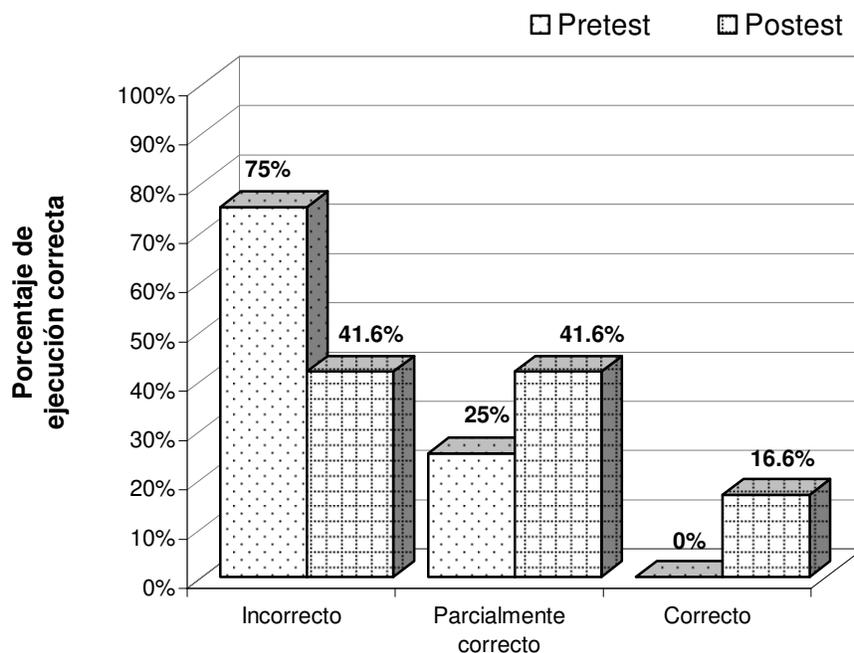


Figura 11: Elaboración del diagrama del texto

El análisis estadístico arrojó los resultados de la tabla 6.

Tabla 6: resultados estadísticos de la elaboración del diagrama del texto

		Rangos		
		N	Mean Rank	Suma de rangos
Post 5 – Pre 5	Rangos negativos	0 ^a	.00	.00
	Rangos Positivos	11 ^b	3.00	15.00
	Puntajes iguales	1 ^c		
	Total	12		

Test Statistics	
	Post 5 – Pre 5
Z	-2.121 ^a
Asymp. Sig (2 tailed)	.034

Considerando que $Z = -2.121$ con un nivel de significancia de .034 se concluye que la diferencia es estadísticamente significativa.

1.1.4 Autopreguntas

Para conocer los resultados referentes a la autopreguntas tomaron en cuenta las preguntas 6, 7, 8, 9 y 10. Las primeras cuatro son preguntas sobre el texto y la última es la autoevaluación.

- En el reactivo 6: De que manera podemos nombrar a la Tierra, los datos obtenidos fueron:

En el pretest el 66.6% de los alumnos no contestaron correctamente y los alumnos restantes, es decir el 33.3% de ellos, contestaron que se le puede llamar “casa” lo cual era la respuesta correcta.

Los datos del postest son los siguientes, del 66.6% la mitad contestó bien en esta ocasión, y la otra mitad volvió a contestar de manera incorrecta. El otro 33.3% volvió a contestar correctamente (figura 12).

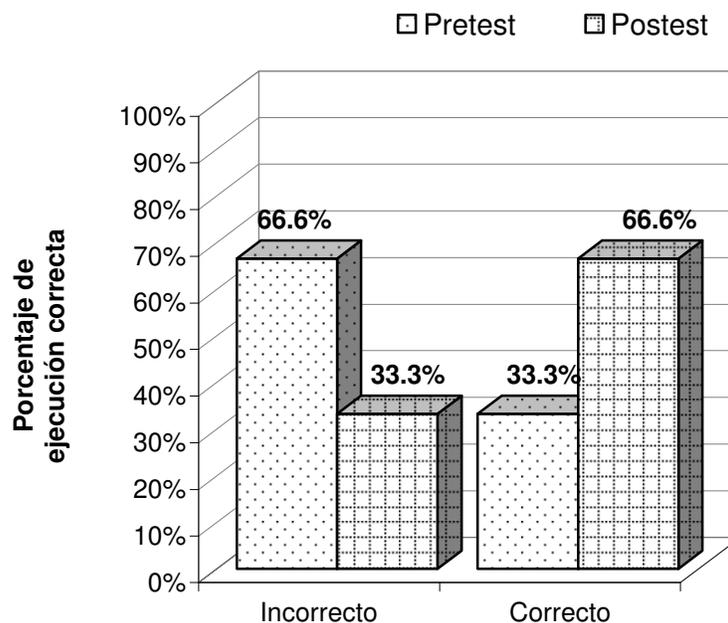


Figura 12: De que manera podemos nombrar a la Tierra

El análisis estadístico de los puntajes de la pregunta seis antes y después de la intervención se muestran en la tabla 7.

Tabla 7 resultados estadísticos de la pregunta 6

		Rangos		
		N	Mean Rank	Suma de rangos
Post 6 – Pre 6	Rangos negativos	0 ^a	.00	.00
	Rangos Positivos	4 ^b	2.50	10.00
	Puntajes iguales	8 ^c		
	Total	12		

Test Statistics^b

	Post 6 – Pre 6
Z	-2.000 ^a
Asymp. Sig (2 tailed)	.046

Considerando un nivel de significancia de 0.46 con un puntaje Z= -2.00, se concluye que la diferencia es estadísticamente significativa.

▪ En la pregunta 7: ¿Cuál es la función de la ecología?, los resultados fueron:

Para el pretest el 83.3% de los niños, no contestaron o contestaron de manera incorrecta. Y solo el 16.6% de ellos contestaron que la función de la ecología es estudiar la composición y funcionamiento de los ecosistemas lo que equivalía a una respuesta correcta (figura 13).

Después del programa no hubo cambios los resultados fueron los mismos.

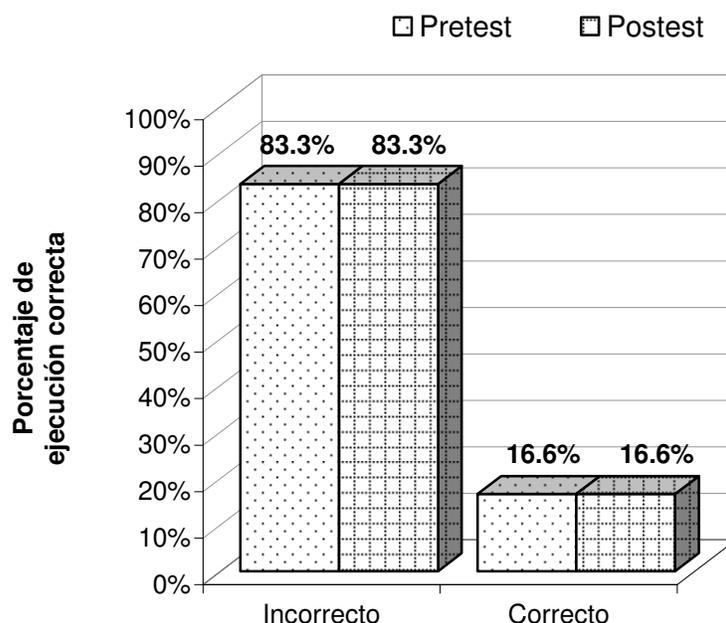


Figura 13: ¿Cuál es la función de la ecología?

Con el análisis estadístico se encontró lo siguiente:

Tabla 8: resultados estadísticos de la identificación del la estructura del texto

		Rangos		
		N	Mean Rank	Suma de rangos
Post 7 – Pre 7	Rangos negativos	1 ^a	1.50	1.50
	Rangos Positivos	1 ^b	1.50	1.50
	Puntajes iguales	10 ^c		
	Total	12		

Test Statistics ^b	
	Post 7 – Pre 7
Z	-2.000 ^a
Asymp. Sig (2 tailed)	.046

Como no hubo cambios no existe diferencia estadísticamente significativa.

El reactivo 8 preguntaba: ¿Por qué es necesario que exista un equilibrio en un ecosistema?, se encontró lo siguiente:

Los resultados antes del programa fueron que el 50% de los alumnos contestaron incorrectamente y el otro 50% respondió que debe de existir un equilibrio porque unos elementos necesitan a otros para poder sobrevivir lo cual correspondía a una respuesta correctamente.

En el postest de los que habían contestado incorrectamente el 41.6% de ellos volvió a contestar igual. Y el 58.3% contesto de manera correcta (figura 14).

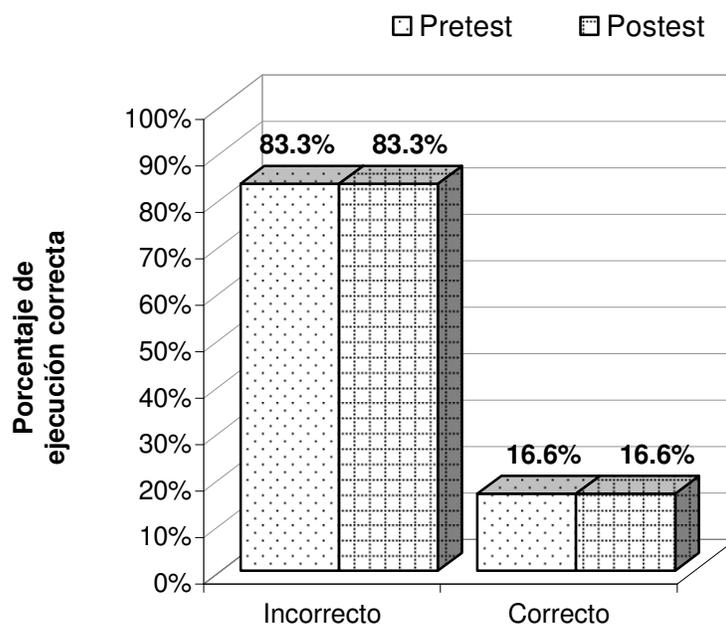


Figura 14: ¿Por qué es necesario que exista un equilibrio en un ecosistema?

Los resultados con el análisis estadístico fueron (tabla 9):

Tabla 9: resultados estadísticos de la pregunta 8

		Rangos		
		N	Mean Rank	Suma de rangos
Post 8 – Pre 8	Rangos negativos	0 ^a	.00	.00
	Rangos Positivos	1 ^b	1.00	1.00
	Puntajes iguales	11 ^c		
	Total	12		

Test Statistics^b

	Post 8 – Pre 8
Z	-1.000 ^a
Asymp. Sig (2 tailed)	.317

Se concluye que no hay diferencia estadísticamente significativa ya que se obtuvo una Z= de -1.00 con un nivel de significancia de .0317, ya que existió una proporción más alta de los puntajes iguales.

- En el reactivo 9: ¿Por qué las ciudades son ecosistemas artificiales?, contestaron de la siguiente manera:

En el pretest el 33.3% respondió incorrectamente, mientras que el 66.6% dio una respuesta correcta, la cual era, que son ecosistemas artificiales porque el hombre si ha intervenido en ellos.

Las respuestas que se obtuvieron en el postest fueron que del 33.3% que habían contestado mal el 8.3% respondió correctamente. El otro 66.6% volvió a contestar bien (figura 15).

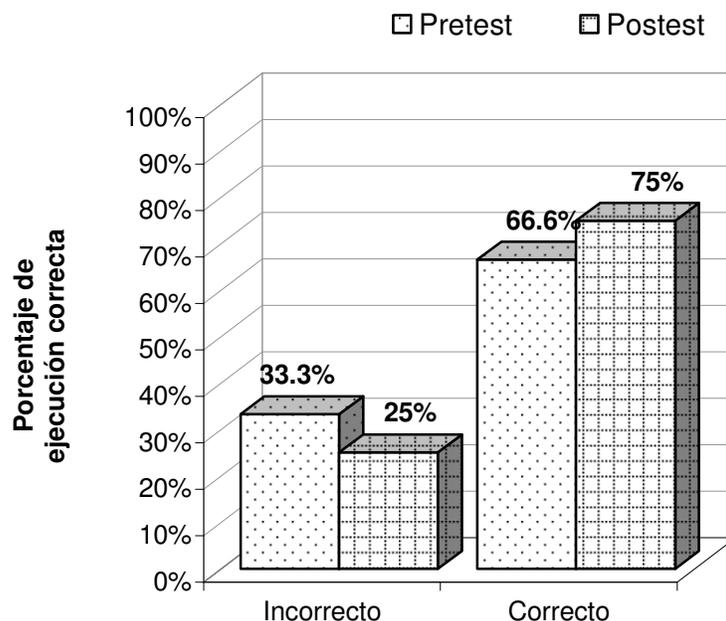


Figura 15: ¿Por qué las ciudades son ecosistemas artificiales?

Al realizar el análisis estadístico se obtuvieron los datos de la tabla 10:

Tabla10: resultados estadísticos de la pregunta 9

		Rangos		
		N	Mean Rank	Suma de rangos
Post 9 – Pre 9	Rangos negativos	1 ^a	2.00	2.00
	Rangos Positivos	2 ^b	2.00	4.00
	Puntajes iguales	9 ^c		
	Total	12		
Test Statistics ^b				
		Post 9 – Pre 9		
Z		-.577 ^a		
Asymp. Sig (2 tailed)		.564		

Con estos resultados se concluye que no hay una diferencia estadísticamente significativa, ya que el puntaje $Z = -.577$ con un nivel de significancia de .564, esto se debió a que hubo una proporción más alta de los puntajes iguales.

En la última pregunta: Elabora cuatro preguntas que podrían hacerte en un examen sobre el texto que leíste. Los datos obtenidos fueron:

Antes del programa el 58.3% de los niños contestaron incorrectamente, el 41.6% solo elaboraron de dos a tres preguntas sobre el texto lo que era igual a una respuesta parcialmente correcta.

Después de la intervención de los 7 alumnos con respuestas incorrectas o que no contestaron el 16.6% se quedaron igual, el 41.6% de ellos lo hicieron parcialmente bien. De los alumnos que tenían respuestas parcialmente correctas el 33.3% de ellos volvió a quedar igual y solo uno de ellos elaboro correctamente las cuatro preguntas (figura 16).

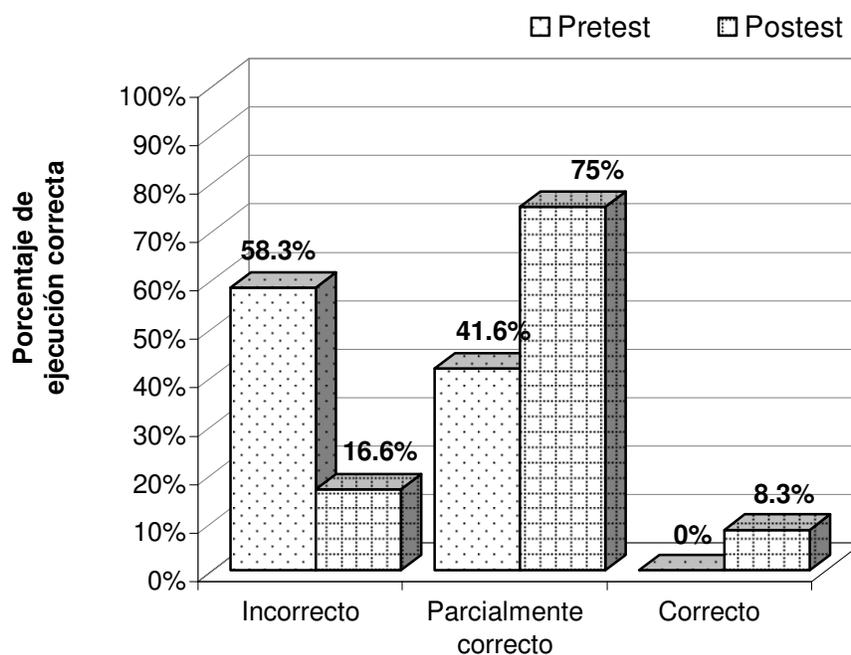


Figura 16: elabora cuatro preguntas que podrían hacerte en un examen

Algunas de las preguntas que elaboraron fueron:

¿Qué significa ecología?, ¿Qué significa ecosistema?, ¿Qué significa oikos?, ¿Qué significa logos?, ¿Cómo esta formado el ecosistema del estanque? y ¿Cuáles son los tipos de ecosistemas?

Los datos del análisis se encuentran en la tabla 11

Tabla 11: resultados estadísticos de la pregunta 9

Rangos			
	N	Mean Rank	Suma de rangos
Post 10 – Pre 10 Rangos negativos	0 ^a	.00	.00
Rangos Positivos	6 ^b	3.50	21.00
Puntajes iguales	6 ^c		
Total	12		

Test Statistics ^b	
	Post 10 – Pre 10
Z	-2.449 ^a
Asymp. Sig (2 tailed)	.014

El puntaje de $Z = -2.449$ con un nivel de significancia de .014, lo que indica que existe una diferencia estadísticamente significativa.

1.2 Análisis Cuantitativo

Los principales beneficios de este programa fueron: la dinámica de trabajar con los textos y su estructura, y reafirmar la importancia de los textos expositivos en las tareas de aprendizaje escolar.

En los resultados obtenidos de la aplicación de este programa se observa que si existió un cambio y el objetivo general que buscaba “Que los alumnos mejoraran su comprensión de un texto expositivo descriptivo utilizando un programa de instrucción directa” se cumplió ya que el análisis de resultados arrojó que sí existe una diferencia estadísticamente significativa antes de la aplicación del programa y después de éste.

Al inicio del programa el grupo en general no conocía la diferencia entre un texto narrativo y expositivo y mucho menos los diferentes tipos de textos expositivos. Presentaban dificultades al momento de elaborar un resumen y tampoco respondían correctamente preguntas sobre las lecturas que leían aunque las respuesta a ellas estuviera explícita en la lectura.

En cuanto a la progresión temática se encontró que no existe diferencia estadísticamente significativa antes y después de la aplicación, ya que la mayoría del grupo solo consiguió poner dos de tres títulos de los párrafos correspondiente al texto. El error más común que llegaron a cometer fue el de utilizar el título del texto para nombrar algún otro párrafo lo cual se calificaba como mal ya que el nombre del párrafo debía ser el tema central sobre el cual giran las ideas del contenido.

En la estructura interna del texto sólo se observaron diferencias estadísticamente significativas al momento de dibujar el diagrama que representaba la estructura del texto. Aunque no existió diferencia estadísticamente significativa al momento de reconocer la estructura del texto, después de la intervención, sí se puede decir que reconocen que existen textos narrativos y expositivos, tampoco hubo una mejora cuando se les preguntó el porque habían elegido esa estructura, la mayoría de ellos dejó esta pregunta sin responder

Es importante el hecho de que conozcan como el autor ha organizado las ideas e información en un texto, ya que los conocimientos sobre la estructura del texto le ayudaran a los niños a anticipar el desarrollo del contenido de una forma más previsible y facilitar la comprensión de las ideas principales que se encuentren en la lectura.

Una de las estrategias que se enseñó fue la elaboración de un resumen, la forma en que ellos elaboraban un resumen era mediante la copia de párrafos muchos de los niños si no es que la mayoría, sólo copiaban la primera y la ultima oración del párrafo, por lo que se dejaba atrás el proceso de comprensión de la información. Después de la intervención para la realización del resumen, el análisis de resultados demostró que sí hubo una diferencia estadísticamente significativa, ya que en su elaboración tenían claro que lo que debían hacer era enfocarse en las ideas principales y dejar fuera las ideas no relevantes para construir su resumen.

En esta etapa se les enseñaron las reglas que establecen Kintsch y Van Dijk, y lo que se observó fue que la mayoría de los niños solo lograron entender y utilizar la referente a la omisión de información poco relevante. Esto se debe a que los niños seguían desconociendo la manera de ejecutarlas en forma correcta.

Los resultados demuestran que existió una diferencia estadísticamente significativa en lo referente a las autopreguntas ya que antes de la intervención no elaboraban preguntas o si lo hacían no eran sobre el texto.

Después del programa ya eran capaces de elaborar las preguntas, aunque en su mayoría, eran preguntas literales sobre detalles de la lectura y otras específicamente sobre las ideas principales del texto.

A pesar de que al finalizar el programa los resultados estadísticos muestran que el grupo pudo poner en práctica las diferentes estrategias de aprendizaje estudiadas en el curso para la comprensión de un texto expositivo con estructura descriptiva, los resultados nos demuestran que a nivel de desempeño académico no alcanza un nivel óptimo ya que el promedio que se obtuvo después de la aplicación fue de 5.8% lo cual en términos de calificaciones se considera como reprobatorio.

CONCLUSIONES

Una de las razones por las que llevé a cabo este programa fue mi interés por mejorar la comprensión de textos expositivos en niños de primaria y que así mejoraran su rendimiento académico, además de que se den cuenta de que la finalidad de la lectura es hacer que los lectores, estén implicados en ella concibiéndola como valiosa en sí misma y no sólo como recuerdo evaluador (Lerner 1997).

A pesar de los esfuerzos para la mejorar la educación básica, el problema de bajo rendimiento continúa preocupando. Se conoce que un porcentaje determinado de niños de cada grado muestra deficiencias en la adquisición de los conocimientos elementales y no ha adquirido las habilidades básicas requeridas como el resto de sus compañeros.

En los resultados que recientemente, la OCDE, obtuvo al realizar un examen a estudiantes de 15 años, para evaluar su desempeño escolar dentro de las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, México ocupó el lugar 34 de 41 países que participaron (Romero, 2003).

Es claro que el problema no es fácil de resolver. Como se afirma en el PNE los intentos por atender a la problemática tan diversa de la educación en México tropieza con muchos obstáculos.

En relación con este último punto las políticas expresadas en documentos como el PNE se argumentan de manera muy amplia y razonada. El análisis de este tipo de documentos coloca a México en un nivel que se compara favorablemente con las políticas de otros países. Sin embargo, cuando se observa lo que sucede en las aulas y especialmente en las aulas del sistema público, la forma de trabajar el proceso de enseñanza - aprendizaje contrasta notablemente con lo que se sostienen en los documentos. Por ejemplo el PNL, no se realiza con todo rigor en las aulas ya que muchos maestros no lo llevan a cabo según las especificaciones.

En tanto no se resuelva el problema de traducir las intenciones de las políticas en acciones directas en el aula es muy probable que continuemos apareciendo (como país) en los últimos lugares de rendimiento, como es el caso en cuanto habilidades de lectura, ya que México se encuentra ubicado en el 7º lugar con el mayor rezago en habilidades para la lectura. Se ha encontrado que el 74% de la población juvenil apenas logra manejar las tareas básicas de lectura, tales como identificar y leer palabras, sin tomar en cuenta la comprensión de textos. Estos jóvenes no logran manejar la información que se presenta en los textos para su comprensión, no están familiarizados con algunos temas, no reflexionan sobre las lecturas que se les presentan y no establecen una crítica o fijan una postura sobre los textos (Martínez, 2003).

Los problemas se vuelven más graves cuando las lecturas son sobre conocimientos científicos, es por ello que como se vio en el programa es importante que los profesores hagan enseñen a los alumnos a identificar que tipo de texto están leyendo ya que la comprensión lectora exige que el lector entienda de qué forma el autor ha organizado sus ideas (Cooper, 1990), y deben de preocuparse menos en que los alumnos aprendan a escribir, leer desde un punto de vista de decodificar, y resolver operaciones básicas.

Con ello no quiero restar importancia a estas habilidades, por el contrario, son la base de todos nuestros conocimientos, pero el problema surge cuando las habilidades no se utilizan para seguir generando conocimiento.

Esto implica que los niños empiezan a tener dificultades no sólo para comprender un texto sino en los demás aspectos cognitivos, lo que da como resultado un bajo rendimiento. Como resultado muchos de ellos son poco competentes para continuar sus estudios en niveles educativos más avanzados y continuar aprendiendo un lenguaje más científico y tecnológico.

La falta de comprensión en conceptos de historia, geografía, biología, etc, se vuelve una dificultad para los estudiantes que no han tenido un acercamiento en su enseñanza con el uso de textos expositivos, la dificultad de

estos textos recae en que, en comparación con los textos narrativos, son más complejos por su grado de abstracción y arreglo lógico, exigen más esfuerzo cognitivo y un nivel reflexivo y controlado al momento de hacer inferencias sobre la información (/Díaz Barriga y Hernández 2002)

Si existe una buena elaboración de conceptos por parte de los alumnos, su proceso de comprensión dará como resultado el poder integrar esa información a su vida cotidiana y así utilizarla en diversas situaciones.

Es importante que la comprensión y procesamiento de la información se vuelva una herramienta básica que debe de ser enseñada de una forma planeada en las clases del nivel básico.

La comprensión lectora es uno de los principales problemas entre los estudiantes. Es importante mencionar que las dificultades en comprensión lectora no sólo afectan la lectura y el rendimiento académico de los niños, también influyen de manera importante en su autoimagen y en su sentimiento de competencia, por lo que el fracaso en la lectura puede acarrear una gran falta de motivación, ansiedad e incluso una mala conducta dentro del aula escolar (Mercer 1987, citado en Rodríguez, 2006)

LIMITACIONES y SUGERENCIAS

La muestra utilizada en este trabajo no fue elegida al azar, sino con los criterios de la escuela, por lo que las conclusiones no pueden ser generalizadas a toda una población, debido a que es una muestra sesgada. Además aunque se designó a todo un grupo a que participara, no todos lo hicieron, ya sea por falta de interés o porque tenían que realizar otras actividades en ese momento.

La investigación tuvo un diseño pre-postest, sin embargo no contó con un grupo control que permitiera dar una mayor explicación y generalidad a los datos.

El instrumento que se utilizó como pretest-postest fue una prueba informal el cual no esta estandarizado, se sugiere se revise y estandaricen las preguntas para hacerlo más confiable.

Se sugiere que la aplicación de este programa, en niños de primaria se aplique con un mayor número de sesiones, así puede existir un periodo más grande entre el pre y postest y estar seguros que no se dejo huella de esta prueba.

Al momento de enseñar la elaboración de los resúmenes es necesario que se integren más actividades para que las macrorreglas sean ejecutadas de manera correcta, se pone más atención aquí ya que fue una de las áreas que más les preocupaba no poder realizar bien a los niños.

También se sugiere que se utilicen más lecturas y que el vocabulario que las conforme sea el adecuado para el nivel con que se trabaja.

Otra condición que ayudaría a que los alumnos participaran es que la aplicación del programa tomara parte de las actividades dentro del horario normal de clases y no como una actividad extracurricular, ya que debido a la

hora en que se destinó para el programa, la cual fue al término de clases, varios niños no quisieron o no pudieron participar en él.

También sería importante que la maestra a cargo del grupo participara durante todo el programa y de esta forma diera seguimiento del programa, durante la lecturas que se realizan en el salón de clases, así de este modo los niños continuarían practicando lo que aprendieron.

REFERENCIAS

- Becerril, C. (2004). *Programa de entrenamiento de estrategias de comprensión lectora, en adolescentes que cursan el nivel bachillerato*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Campbell, D. Stanley, J. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu
- Cairney, T. H. (1990). *Enseñanza de la comprensión escrita*. Madrid: Morata.
- Cámara de Diputados H. Congreso de la Unión. (2006). *Ley Federal de Educación*, Archivo recuperado el 8 de Febrero de 2006 de www.cddhcu.gob.mx/leyinfo/pdf/137.pdf
- Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje - Visor
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje, un enfoque cognitivo*., Granada: Aljibe.
- De Vega, M. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Díaz-Barriga, F. Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- García Madruga, J. A. Martín Cordero, J. I. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. España: Siglo Veintiuno.
- Greybeck, B. (1999). La metacognición y la comprensión de lectura. Estrategias para los alumnos del nivel superior. *Revista de educación / nueva época*. Archivo recuperado el 9 de Septiembre de 2006 de <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/08/8barbara.html>

-
-
- Florez-Ochoa, R. (2000). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Colombia: McGraw-Hill
- González, F. A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. España: Síntesis.
- Hernández R. Fernández C. Baptista L. (2006) *Metodología de la investigación*. México, Mc Graw-Hill.
- Hernández, M. Torres, G. (1997). *Efectos de un programa de entrenamiento a maestros en estrategias de comprensión lector, basado en la enseñanza reciproca*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: Mc Graw-Hill.
- Luceño, J. L. (2000). *La comprensión lectora en primaria y secundaria: estrategias psicopedagógicas*. Universitarias: España.
- Martínez, R. (2005), *Lenguaje oral y rendimiento escolar en Niños de 5° año de enseñanza básica con Antecedentes de TEL*. Universidad de Chile. Archivo recuperado el 3 de Abril de 2006 de http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/martinez_r/sources/martinez_r.pdf
- Mejia, S. (2004). *Efectos de un programa de entrenamiento de macroestrategias para la elaboración de resúmenes de material instruccional en alumnos de 2° grado de secundaria*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Muth, D. (Comp), (1990), *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Argentina: Aique.
- Nicasio, G. (2001). *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica*. Buenos Aires: Ariel Educación.
-
-

-
-
- Rodríguez, L. (2006). *Promoción de creencias favorecedoras y estrategias de comprensión lectora en padres de niños con dificultades en esta área*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Romero, J. González, M. (2001). *Prácticas de comprensión lectora, estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Sánchez, C. (1998). *Propuesta para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora mediante texto de uso funcional en un contexto cooperativo guiado para escolares con dificultades de aprendizaje*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez, E. (1993), *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Sánchez, E. (1994). Los discursos expositivos: una comparación entre profesores expertos y principiantes. *Infancia y Aprendizaje*. España.
- Sánchez, E. (1996), *El aprendizaje de la lectura y sus problemas*, En A Marchesi. Desarrollo psicológico y educación. tomo III. Madrid: Alianza.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *Ley de fomento para la lectura y el libro*, México. Archivo recuperado el 10 de Febrero de 2006 de http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Programa_Nacional_de_Lectura
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Programa nacional de lectura 2001 – 2006*. México. Archivo recuperado el 10 de Febrero de 2006 de http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Programa_Nacional_de_Lectura
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. España: Grao.
- Vida-Abarca, E. (1991). *Comprender para aprender*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. 17 – 91.
-
-

Vidal-Abarca, E. (1994). Efectos de las adaptaciones textuales, el conocimiento previo y las estrategias de estudio en el recuerdo, la comprensión y el aprendizaje de textos científicos. *Infancia y aprendizaje*, 67-68, 75-90.

Yilmar, C. (2003). La organización textual como estrategia de comprensión discursiva. *Revista ciencias de la educación* Año 3, Vol. 2, N° 22 Valencia. Archivo recuperado el 17 de Noviembre de 2006 de <http://servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/revista/a3n22/2213.pdf#search='macroestructura%20textual>

ANEXOS

Prueba informal de comprensión lectora

Nombre: _____

Fecha: _____

El ecosistema

La ecología, como la física o la biología, es una ciencia. La palabra ecología viene de oikos, que significa casa y de logos, que quiere decir estudio, por lo que significa el "estudio de la casa", es decir, a la Tierra, que forma el ecosistema más grande que hay, y que a su vez está dividido en miles de ecosistemas de muchos tamaños.

El ecosistema es un conjunto de seres vivos y de condiciones ambientales que viven en equilibrio, es decir, que se necesitan unos a otros. La ecología se ocupa entonces de estudiar la composición y el funcionamiento de todos los ecosistemas que hay en la Tierra. Piensa por ejemplo lo que hay en un estanque. No solo agua y plantas, sino ranas, insectos y aves. Además está la temperatura, el viento, el tipo de suelo, la humedad, y demás. Todos esos elementos forman un ecosistema determinado, el ecosistema del estanque.

En cada ecosistema unos elementos se necesitan a otros. En el agua viven las ranas que se comen a los insectos y las aves que se comen a las ranas. A estos ecosistemas se les llama naturales porque el hombre no ha intervenido en su creación. Las ciudades forman otros ecosistemas porque también unos dependemos de otros. Pero éstos son ecosistemas artificiales. Incluso un pez en una pecera formaría un ecosistema, quizás el más pequeño.

6. De que manera podemos nombrar a la Tierra.

7. ¿Cuál es la función de la ecología?

8. ¿Por qué es necesario que exista un equilibrio en un ecosistema?

9. ¿Por qué las ciudades son ecosistemas artificiales?

10. Elabora cuatro preguntas que te podrían hacer en un examen sobre el texto que leíste.

Ejercicio 1

Nombre: _____

Fecha: _____

Lee en silencio el texto que se encuentran a continuación. Di que tipo de texto es.

Ronaldo tiene seis ampollas

Dpa I Koenigstein

Un día de descanso y una buena pomada serán suficientes para curar las seis ampollas que surgieron en los últimos días en los pies de uno de los principales astros de Brasil, el delantero Ronaldo.

Eso, al menos es lo que esperan el técnico Carlos Alberto Pariera y el médico de la selección brasileña, José Luiz Runco.

Al parecer, "el drama de las ampollas" surgió a mediados de la semana pasada, cuando ya despertaban sospechas las salidas de Ronaldo de la cancha en medio de los entrenamientos realizados en Weggis, y la frecuencia con la que se quitaba y volvía a poner los botines.

Lo mismo se repitió el pasado domingo, cuando Ronaldo abandonó dos veces la cancha del estadio de Ginebra para ajustar el calzado del pie izquierdo, lo que alimentó temores de que no se hubiera terminado el capítulo de las lesiones sucesivas que lo sacaron de varios partidos de la última temporada española.

Esa preocupación se atenuó hacia el final del primer tiempo, cuando Ronaldo anotó el primer tanto de Brasil en la goleada por 4-0 sobre Nueva Zelanda.

Tras la pausa del medio tiempo, Ronaldo no volvió para la segunda mitad, en la que fue reemplazado por Robinho, y finalmente se reveló la verdad sobre las ahora famosas ampollas.

El médico de la selección brasileña asegura que el problema será sanado con facilidad, especialmente después que ayer los jugadores descansaron.

Ejercicio 2

Nombre: _____

Fecha: _____

Lee en silencio el texto que se encuentran a continuación. Di que tipo de texto es.

La vaca estudiosa

María Elena Walsh

Había una vez una vaca en la Quebrada de Humahuaca.

Como era muy vieja, muy vieja, estaba sorda de una oreja. Y a pesar de que ya era abuela un día quiso ir a la escuela. Se puso unos zapatos rojos, guantes de tul y un par de anteojos.

La vio la maestra asustada y dijo: -Estas equivocada. Y la vaca le respondió: - ¿Por qué no puedo estudiar yo?

La vaca, vestida de blanco, se acomodó en el primer banco. Los chicos tirábamos tiza y nos moríamos de risa.

La gente se fue muy curiosa a ver a la vaca estudiosa. La gente llegaba en camiones, en bicicletas y en aviones.

Y como el bochinche aumentaba en la escuela nadie estudiaba. La vaca, de pie en un rincón, rumiaba sola la lección.

Un día toditos los chicos se convirtieron en borricos. Y en ese lugar de Humahuaca la única sabia fue la vaca.

Ejercicio 3

Nombre: _____

Fecha: _____

Lee en silencio los siguientes textos. Después anota que tipo de texto son.

El borrador

El borrador es un objeto, de forma rectangular, que mide 2 cm de grueso, 6 cm de ancho y 16 cm de largo. Está construido en madera y fieltro; la madera está pintada de color café y el fieltro es de color amarillo. La textura del borrador es dura y suave en la parte de madera, en cambio, el fieltro es rugoso y suave. El borrador sirve para quitar el gis o tiza del pizarrón.

El control de los insectos

El problema de acabar con las plagas de insectos en la agricultura se ha intentado resolver a través de métodos naturales. Dos soluciones ecológicas a este problema son: el empleo de enemigos naturales de las plagas llevados de otros lugares con el propósito de limitar o destruir su excesiva reproducción, y la selección de especies de plantas más resistentes a las plagas, para mezclar con las ya existentes y así obtener nuevas variedades más vigorosas.

La densidad del agua

El agua de mar contiene disueltos más minerales y sales a diferencia del agua dulce, por lo tanto pesa más y se considera más densa. Un buceador sumergido en agua de mar desplazará igual cantidad de agua que él mismo sumergido en agua dulce; sin embargo, puesto que el peso del agua de mar será mayor al del agua dulce, el empuje será mayor en el primer caso que en el segundo. Es por eso que los cuerpos tienden a flotar mejor en agua de mar que en agua dulce.

El ciclo del agua

El agua existe en la Tierra en tres estados: sólido (hielo, nieve), líquido y gas (vapor de agua). La circulación y conservación de agua en la Tierra se llama ciclo hidrológico, o ciclo del agua. El ciclo comienza con la evaporación del agua desde la superficie del océano. Después, a medida que se eleva, el aire humedecido se enfría y el vapor se transforma en agua a lo que se le llama condensación. Las gotas se juntan y forman una nube. Luego, caen por su propio peso y se da la precipitación. Si en la atmósfera hace mucho frío, el agua cae como nieve o granizo. Si es más cálida, caerán gotas de lluvia.

Las caries

Los alimentos que ingerimos siempre dejan residuos cada vez que comemos. Aquellos alimentos compuestos por azúcares son la causa de un residuo llamado "sarro" el cual crea el perfecto ambiente para que se produzcan los microbios. Estos microbios transforman los azúcares en ácidos, peligrosos para el esmalte de los dientes. Si no se lleva a cabo esta limpieza, los ácidos forman un hueco, la caries, el cual poco a poco irá creciendo. Al principio esto no duele, pero cuando llega a la dentina, empieza a doler, puede llegar a doler mucho.

Ejercicio 4

Nombre: _____

Fecha: _____

Lee en silencio el siguiente texto.

La computadora

Una computadora, conocida en algunos países como ordenador y en otros países como computador, es un sistema digital con tecnología microelectrónica capaz de procesar datos a partir de un grupo de instrucciones denominado programa. La estructura básica de una computadora incluye microprocesador (CPU), memoria y dispositivos de entrada/salida (E/S), junto a los buses que permiten la comunicación entre ellos. En resumen la computadora es una dualidad entre hardware (parte física) y software (parte lógica), que interactúan entre sí para una determinada función.

Tradicionalmente existen tres tipos de computadoras que cumplen con estos requisitos: las computadoras centrales, las minicomputadoras y las computadoras personales. Las minicomputadoras, como tales, ya no existen, habiendo sido reemplazadas por computadoras personales con programas especiales capaces de manejar y distribuir recursos entre múltiples usuarios, como por ejemplo programas para servicio de correo; las mismas computadoras centrales tienen características propias de la computadora personal, como el estar basadas en microprocesadores.

Ejercicio 5

Nombre: _____

Fecha: _____

Lee en silencio el texto que se encuentran a continuación.

Los huracanes

Los huracanes son tormentas fuertes que se forman en el mar y suelen provocar vientos con velocidades superiores a 100 km/h. Aunque con frecuencia llegan a ser altamente destructivos, los huracanes forman parte importante del sistema de circulación atmosférica, que provoca el movimiento de calor de las regiones cercanas al Ecuador hacia mayores latitudes.

Los huracanes se clasifican de acuerdo a la fuerza de sus vientos, mediante la escala Saffir-Simpson. Basándose en esta escala, los huracanes Categoría 1 serían los más débiles y los Categoría 5 los más fuertes. Sin embargo estos términos son relativos ya que una tormenta de baja categoría puede causar un daño mucho más grave que el de un huracán más intenso, dependiendo del lugar que impacten y del potencial de generación de otros peligros (como tornados o deslaves).

Los huracanes se detectan por satélites y por radares meteorológicos, desde el momento en que comienzan a formarse y por ello generalmente hay una advertencia 3 ó 4 días antes de que empiece la tormenta.

Ante la previsión de fuertes huracanes es conveniente recurrir a medidas de evacuación. De hecho, muchas de las víctimas del Huracán Andrew que ignoraron las órdenes de evacuar, perdieron la vida o se dieron cuenta de que no podían hacer nada para proteger sus bienes contra la tormenta.