

**UNIVERSIDAD DE CHILE**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA

**Aplicación de un programa de desarrollo de la  
comprensión de la lectura de textos expositivos**

(Tesis para optar al Grado de Magíster en Lengua Española)

Autor:

Rodolfo Méndez Montecino

Profesor Patrocinante:

Aura Bocaz Sandoval

**Santiago, 2004**

*Dedico este trabajo con mucho amor a mi madre, a mi esposa y a mis hijos*

## Agradecimientos

Quiero agradecer muy sinceramente el apoyo y el estímulo frecuente de mi profesora patrocinante, señora Aura Bocaz. Su paciencia y calidad académica marcaron el camino por el cual, en muchas ocasiones, enmendé rumbos y pude, no sin esfuerzo y constancia, lograr llegar a una meta que, vista en perspectiva, es sólo el punto de partida para continuar investigando en esta gratificante área. ¡Muchas gracias, Profesora!

# 1. INTRODUCCIÓN

La lectura es un medio básico para adquirir información, tanto en la escuela como en la sociedad. Los sujetos que no comprenden lo que leen tienen grandes problemas, pues se encuentran limitados en sus oportunidades educativas, laborales y de competencia social, hecho que, en los últimos años, ha sido reiteradamente puesto de manifiesto en diversas mediciones internacionales de la capacidad de comprensión de diferentes tipos de textos.

Durante muchos años se tuvo una concepción errónea de la lectura. Así, desde los últimos años del siglo XIX hasta los primeros del siglo XX, época que coincide con la extensión de la escolaridad obligatoria, el concepto de “lectura” se entendía como sinónimo de lectura oral, con lo cual se implicaba que la comprensión ocurría siempre y cuando la pronunciación fuese natural y correcta. Con el paso de los años, el estudio de la comprensión de la lectura quedó constreñido por los métodos de enseñanza de la lectura, por los tests de lectura o por las dificultades de vocabulario de los textos. La situación comenzó a variar con el auge de la Psicología Cognitiva a partir de los años setenta (Bocaz, 1984). Surge en ese momento una investigación amplia y rigurosa que comenzó a clarificar las estrategias implicadas en los procesos de leer y comprender (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991). Estos estudios, al dar cuenta de diversas estructuras textuales, permitieron elaborar modelos que proponían o buscaban precisar los procesos utilizados en la comprensión de la lectura y en la recuperación de la información almacenada en la memoria. Ello por cuanto leer no sólo implica descifrar un código, sino que supone la comprensión global del significado o mensaje que busca transmitir el autor de un texto.

A su vez, comprender un texto implica poder interpretar y utilizar la información que éste contiene. Por ello, es necesario desarrollar, en el ámbito de la escuela, las estrategias que permitan comprender y construir representaciones mentales de la información procesada, de modo de poder resolver con eficacia las dificultades que la misma escuela plantea. Al respecto, diferentes informes de evaluaciones que se han efectuado en comprensión de lectura (SIMCE, OSD) señalan que los niveles de procesamiento del discurso de los estudiantes de

nuestro país es pobre e insuficiente, situación altamente preocupante para los profesores encargados de tal proceso.

En esta perspectiva, resulta por consiguiente de gran importancia que los docentes involucrados en esta tarea adopten modelos que den cuenta del texto en su globalidad y que estimulen la participación activa del lector en su comprensión, como ocurre en el caso de los “modelos interactivos” donde se da importancia a esta relación.

Solé (1993) señala que las estrategias de la lectura deben ser enseñadas a tiempo: tanto al inicio del aprendizaje lector como cuando se empieza a utilizar la lectura como medio de acceso a los diferentes tipos de aprendizaje. La investigación de estas estrategias nos enfrenta a la necesidad de informarnos del estado actual de la teoría e investigación de los procesos de comprensión del discurso, de modo de poder, en tanto educadores dedicados a esta labor, generar circunstancias más propicias para lograr que nuestros alumnos alcancen una comprensión lo más acabada posible de un texto. También nos enfrenta a la significatividad del aprendizaje, pues sólo en la medida en que entreguemos herramientas valiosas a nuestros alumnos, que les permitan resolver problemas y construir en conjunto con el profesor los sentidos y significados del aprendizaje escolar, estaremos alcanzando objetivos más relevantes.

En atención a que mi experiencia docente me indica que, en general, un grupo significativo de alumnos desconocen las estrategias que les permitirían comprender un texto en profundidad, nos hemos propuesto, como propósito fundamental de esta investigación, indagar hasta qué punto el empleo de un programa de determinadas estrategias puede incidir en una mejor comprensión de la lectura de textos expositivos utilizados en el aula. Ello, por cuanto es un hecho destacado en la investigación respectiva que sólo podemos hablar de una cabal comprensión de un texto si el lector es capaz de construir una representación mental coherente que coincida con la representación esperada por su autor. Por consiguiente, se torna imperativo enseñarles a nuestros alumnos aquellos procesos que les permitan establecer las conexiones existentes entre elementos textuales relacionados. En el caso de los textos expositivos, esta tarea tiene especial importancia por cuanto tanto su comprensión como su retención y recuerdo implican una considerable mayor dificultad que el procesamiento y representación mental de los discursos narrativos. En efecto, los textos escolares, de estudio

entregan sus contenidos, de preferencia, a través de textos en los que básicamente se suministra información nueva – generalmente un gran cúmulo de datos- por parte de un emisor a un receptor que lo desconoce ( Sánchez, 1993; Bocaz y Soto, 2000). Es por ello que resulta necesaria la enseñanza de estrategias que ofrezcan vías de solución a un problema al que constantemente se ven enfrentados nuestros alumnos, como, por ejemplo, cómo se facilita la lectura cuando el alumno relea un párrafo de un texto y cómo el procesamiento de las partes primeras del texto facilita la comprensión de secciones posteriores del mismo.

El contexto específico en que se enmarca esta investigación es el de la lectura como un medio para aprender. Es decir, que nuestros alumnos lean con la finalidad de aprender de la información que se les entrega, esto es, que sean capaces de construir en sus memorias representaciones coherentemente conectadas.

## 2. MARCO TEÓRICO

Tradicionalmente, las teorías sobre la lectura se han propuesto a partir de dos aproximaciones conceptuales: la teoría de abajo-arriba o ascendente y la de arriba-abajo o descendente. La teoría ascendente procede a partir de la percepción visual y el reconocimiento de las letras y de las palabras, especificándose que las operaciones de lectura dependen de estos procesos. Para el segundo enfoque, en cambio, la lectura está dirigida por los conocimientos semánticos y sintácticos del sujeto, quedando los aspectos perceptivo-visuales subordinados a estos conocimientos. A modo de ilustración de los mecanismos que subyacen a la identificación de conceptos relacionados en un texto, Dopkins y Nordlie (1995) examinan el problema de cómo se resuelven las anáforas nominales durante la lectura. Al respecto, proponen que los lectores pueden utilizar procesos ascendentes para identificar el antecedente de la anáfora (por ejemplo: género, información fonológica) o procesos descendentes (por ejemplo: restricciones sintácticas, foco del discurso ) para dicho propósito.

A partir estos enfoques surge un tercer planteamiento, conocido como ‘modelo interactivo’ (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991; Solé, 1993; Sánchez 1993 y 1998). En este modelo se postula que el proceso de comprensión está dirigido, en forma interactiva, tanto por el texto (ascendentemente) como por el conocimiento del lector (descendentemente). El texto aporta lo suyo: la información visual necesaria y las claves sintácticas y retóricas que ayudan a elaborar el significado del texto, como por ejemplo, el tipo de categoría léxica de la palabra, el lugar que ocupa en la frase, etcétera. Por otro lado, los conocimientos del lector acerca de lo que está leyendo, sus esquemas de conocimiento previo del tema, así como los conocimientos sobre la forma en que se organizan los textos dan al procesador de un texto un marco en el que situar lo que está leyendo (Vidal- Abarca, 1991; Sánchez, 1993). Por consiguiente, según el modelo interactivo, el proceso de lectura es un conjunto de operaciones que se van dando en paralelo, donde cada una condiciona a la otra (Vidal-Abarca, 1991). Por ello, hay acuerdo hoy en día en afirmar que el proceso de comprensión de la lectura es de tipo interactivo y que el significado no es algo que esté en el texto, sino que es algo que el lector va construyendo progresivamente tanto a partir del conocimiento que de sus contenidos posee, como de otros

conocimientos de orden más general que la tarea lo lleva a activar. Se otorga así especial importancia al aspecto “constructivo” de la comprensión (Solé, 1987).

¿Qué es entonces comprender un texto? La respuesta a esta interrogante implica plantearse la comprensión desde la última perspectiva, ya que conlleva el penetrar en su significado para alcanzar los siguientes logros (Sánchez, 1993):

1. Construir ideas o proposiciones con las palabras del texto.
2. Vincular las ideas entre sí, es decir, establecer un hilo conductor o progresión temática.
3. *Jerarquizar o diferenciar el valor de las ideas de un texto. Ello corresponde a la construcción de lo que Kintsch y van Dijk ( 1978 ) denominan ‘macroestructura’.*
4. *Identificar la trama de relaciones que se establecen entre las ideas globales. Esta interrelación de los componentes estructurales de un texto se denomina ‘superestructura’.*

*(Kintsch y van Dijk , 1978).*

En atención a las consideraciones que preceden, la presente investigación considera el modelo interactivo un marco referencial básico para el procesamiento de textos. Por tanto, 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. De aquí que la labor que debe efectuar el lector sea “estratégica”, pues debe aplicar diferentes tipos de estrategias para desentrañar el significado del texto.

Otro punto importante es el de aprendizaje significativo. Considero que sólo cuando el alumno tiene claro el qué y el para qué de un texto podrá utilizar adecuadamente las estrategias.

Finalmente, la labor del profesor, en su función de mediador y guía del programa de instrucción, representa el último aspecto teórico a considerar.

De este marco conceptual, se presentarán brevemente los siguientes aspectos relacionados en el propósito de la investigación.

2.1. Modelo de procesamiento de la lectura de tipo interactivo.

2.2. Leer para aprender.

2.3. Comprensión de diversos tipos de textos.

2.3.1 Caracterización de los textos expositivos.

2.3.2 Explicación tipo de estructuras

2.4. Los macroprocesos de lectura.

2.5. Aprendizaje significativo.

2.6. Estrategias para la comprensión de la lectura.

2.6.1 Estrategia estructural de los textos expositivos.

2.6.2 El significado global del texto.

2.6.3 La coherencia entre las ideas: la progresión temática.

2.7. El programa de instrucción de la comprensión de la lectura.

2.7.1 Pasos del programa de comprensión.

## **2.1 Modelo de procesamiento de la lectura de tipo interactivo**

Según concebida por este modelo, la comprensión implica procesar simultáneamente los datos explicitados en el texto y activar el conocimiento preexistente en el lector. El significado del texto está sólo parcialmente determinado por el texto en sí mismo. La actividad del lector corresponderá a la construcción de significado, a la derivación de inferencias y a la formación y comprobación de las hipótesis que le permitirán explicar aspectos del texto que tengan más de una interpretación posible. Es el lector quien otorga significado a las palabras; es él quien representa la información del texto adaptándola a sus conocimientos sobre el mundo y a sus propósitos de comprensión en un momento determinado (Mateos, 1985). En el marco de este modelo, la comprensión aparece como un proceso flexible y adaptativo a las necesidades de

lectura en cada momento. El texto ofrece la información visual necesaria, así como determinadas claves sintácticas y retóricas que ayudan a construir el significado del texto. Por otra parte, el conocimiento del sujeto que lee, sus esquemas de conocimiento previo sobre el tema, así como el conocimiento sobre la forma de organización de los textos proporcionan un marco en el cual situar lo que está leyendo, así como generar expectativas sobre lo que ha de venir. El sujeto compone una representación significativa de lo que está leyendo (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991). El lector va construyendo progresivamente el significado del texto, lo cual implica enfatizar los procesos constructivos de la comprensión.

Solé (1987) señala que el modelo interactivo concibe la lectura como una actividad cognitiva compleja y, al lector, como un procesador activo de la información que entrega el texto. El lector aporta sus esquemas de conocimiento (resultado de las experiencias y aprendizajes previos) con el fin de integrar la nueva información que el texto posee; en este proceso, continúa Solé, los esquemas del lector tienen modificaciones y enriquecimientos continuos. Los esquemas son “paquetes” en que se estructura el conocimiento y comprenden información sobre cómo debe ser utilizado. Estas estructuras son las que le permitirán al lector interpretar la información explícita, generar inferencias, seleccionar la información e integrar el texto (Mateos, 1985).

La investigación en este campo se ha centrado en el estudio de las estrategias que usa el lector para encontrar el significado: estrategias que pueden ser dirigidas por el texto o dirigidas por el conocimiento. En nuestra investigación, las estrategias se enseñan a los alumnos para que luego se apliquen al momento de leer.

## **2.2 Leer para aprender**

Los alumnos que exhiben una comprensión deficiente se pueden caracterizar como aquéllos que han aprendido a leer, pero que no aprenden leyendo (Sánchez, 1998). Es decir, se distinguen dos aspectos: aprender a leer y leer para aprender. El primero se refiere a la adquisición de un código: la escritura, visualmente segmentable espacialmente en distintos grafemas, lexemas y unidades oracionales. El segundo, en cambio, tiene que ver con el complejo problema de la comprensión, en el cual tienen lugar diferentes procesos que van desde el acceso al diccionario mental a la generación de las inferencias que le permitirán

construir representaciones adecuadas de los contenidos. Es esto lo que le permitirá aprender de la lectura.

Si bien nos encontramos en los primeros años de estudio con alumnos que presentan dificultades para leer y, por ende, para comprender, no son ellos los que nos interesan. Los alumnos que concitan nuestra atención en este estudio son los que sí han aprendido a leer, pero que no usan con eficacia esa capacidad.

Muchos escolares, según Frank Smith (1978, citado por Sánchez, 1988), comprenden de manera deficiente debido a que están más preocupados por descifrar el código (palabras, frases, oraciones, etc.). Es decir, su lectura aparece guiada por la percepción de los datos externos. Para Smith(1978), en cambio, la lectura comprensiva es el aprovechamiento de las redundancias que proporcionan los textos y la capacidad del lector para poner en juego sus conocimientos previos sobre el lenguaje y el mundo. Su planteamiento es concebir la lectura como un proceso de arriba abajo o conceptualmente guiado.

Sánchez (1998), no entra en controversia sobre si el proceso implicado en la lectura es descendente o ascendente; le interesa más bien caracterizar a un grupo de escolares que presentan fracasos cuando es necesario realizar “un esfuerzo tras el significado” para la comprensión del material. Estos escolares presentan problemas cuando deben extraer información nueva de un texto determinado, pero no experimentan dificultad cuando deben adquirir información a partir de un material familiar (por ejemplo: relato sencillo, página deportiva).

Resulta importante remitirnos ahora a la caracterización que realiza Sánchez (1998) de los lectores, pues nos brindará bases importantes para nuestra investigación:

- los lectores inmaduros, aquéllos que presentan fracasos, recuerdan detalles y no el significado global del texto, técnicamente llamado macroestructura, como ya se ha dicho;
- los lectores inmaduros no logran elaborar una representación, esto es, no pueden configurar su superestructura;

- los lectores que presentan dificultades, aunque pueden extraer la idea o tema principal, presentan problemas para graduar la importancia de las unidades temáticas del texto a la vez que para analizar la estructura textual o semántica.

Finalmente, cabe señalar que Sánchez (1998) se autolimita en cuanto al concepto de comprensión, indicando que es el resultado de una compleja interacción entre los conocimientos previos y la información presente en el texto. Entrega dos justificaciones para esta autolimitación: primera, poca interacción puede haber si el lector no sigue la lógica interna del texto y, segunda, hace alusión a rasgos del texto que son independientes de sus contenidos.

### **2.3 Comprensión de diversos tipos de textos**

La comprensión del discurso tiene como resultado la construcción de una representación mental del mismo. Es decir, supone transformar símbolos lingüísticos en símbolos mentales y situacionales, que dan cuenta del estado de las cosas descritas en el texto, integrándose lo expresado en el mismo y lo ya conocido por el sujeto. (García Madruga y Luque, 1993).

La comprensión posee un carácter interactivo y referencial que se puede apreciar en el siguiente ejemplo, modificado de uno propuesto por García Madruga y Luque:

*“Los niños vieron los volcanes del sur mientras volaban hacia Puerto Montt.”*

Esta oración es semánticamente ambigua, pero es generalmente comprendida construyendo un modelo situacional en el que incluimos “los niños, durante su viaje a Puerto Montt, miran a través de las ventanillas del avión y reconocen los volcanes sureños”. Ni el avión ni la referencia al viaje desde el momento en que este se inició, están, de hecho, incluidos en la oración; sin embargo, forman parte integrante y básica del modelo mental que construimos.

Según García Madruga y Luque (1993), en el discurso escrito se distinguen tres grandes tipos de procesos y niveles que interactúan entre sí y que posibilitan la construcción del modelo mental:

1) el lector debe reconocer las palabras, codificando los patrones gráficos y accediendo al diccionario interno que proporciona el significado de cada una de ellas;

2) se postula la actuación de un analizador sintáctico que extrae las relaciones gramaticales entre las palabras al interior de cada oración;

3) el lector de un texto debe también deducir las relaciones semánticas entre los diferentes componentes de cada oración.

Los procesos no actúan en forma serial, sino que en paralelo, activándose en el momento en que les llega alguna entrada, por parcial o incompleta que sea.

Este carácter interactivo del procesamiento se puede apreciar en el ejemplo anterior: de manera sintáctica no podemos decir que los que vuelan son “los niños” o “los volcanes del sur” y, sin embargo, la oración no presenta ningún problema. El análisis semántico proporciona información que permite eliminar la ambigüedad sintáctica, a partir de nuestro conocimiento de que las personas pueden volar (utilizando algún tipo de medio aéreo) y los volcanes no.

Graesser y Goodman (1985, citados por Mateos, 1991) precisan una serie de diferencias en cuanto a la comprensión de los textos expositivos y de los textos narrativos:

<i>Texto expositivo</i>	<i>Texto narrativo</i>
1.- lector asume que información es verídica	1.- información puede ser ficticia y el lector no evalúa verdad de afirmaciones.
2.-referentes espaciales y temporales generales.	2.-referentes espaciales y temporales específicos.
3.-prosa más alejada del lenguaje conversacional.	3.-prosa más cercana al lenguaje conversacional.
4.-exposición contiene más conceptualizaciones descriptivas.	4.-narración se estructura en secuencia hacia metas.
5.-se realizan menos inferencias.	5.-se efectúan más inferencias.

6.-función comunicativa es informar.	6.-función comunicativa es entretener.
7.-menor cantidad de recursos retóricos.	7.-mayor cantidad de recursos retóricos.
8.-relaciones de coherencia son más relevantes.	8.-relaciones de coherencia tienen menos relevancia.

Alonso y Mateos (1985) señalan que la construcción de significado, en los textos narrativos, está al parecer guiada principalmente por el “conocimiento”; en cambio, en los textos expositivos, lo está por la “estructura proposicional y superficial”. En otras palabras, la comprensión del discurso narrativo está más relacionada con los procesos que operan desde el lector hacia el texto (de arriba-abajo), mientras el procesamiento del discurso expositivo está dirigido, de preferencia, por el texto (de abajo-arriba) (Kieras, 1985 ; Graesser y Goodman, 1985, citados por Alonso y Mateos, 1985).

Este último autor enfatiza el hecho de que la comprensión de los textos narrativos está de preferencia centrada en las estructuras de conocimiento que poseen los lectores. La situación es distinta en los textos expositivos, pues el interés radica en el análisis de la estructura del texto en sí y en la conexión entre la estructura teórica resultante y el recuerdo del sujeto (Mateos, 1991).

### **2.3.1 Caracterización de los textos expositivos**

La prosa expositiva es la habitualmente empleada en los textos que los alumnos leen en las diferentes áreas de contenido curriculares. Anderson y Ambruster (1984, citados por Vidal-Abarca y Gilabert, 1991) presentan un esquema referido a los textos expositivos. Además de su estructura textual, estos autores proponen que este tipo de textos se analice considerando su coherencia, unidad y adecuación a la audiencia.

Por otro lado, Vidal-Abarca y Gilabert (1991) proponen dos aspectos centrales a tener en cuenta en la estructura de los textos expositivos. La estructura está referida a la organización de las ideas del texto y a la naturaleza de las relaciones que conectan dichas ideas. Los textos de las áreas de contenido se caracterizan por una organización lógica de la información presentada y una mayor variedad de estructuras. De acuerdo con los autores citados

(Anderson y Ambruster), es posible analizar la estructura de un texto según dos factores : **unidades textuales y marcos textuales.**

Las **unidades textuales** serían bloques que reflejan las diversas intenciones que pretende un autor con un texto expositivo. Así, por ejemplo, un autor puede:

- exponer la secuencia de acontecimientos de un proceso;
- explicar las causas de un fenómeno;
- comparar diferencias o semejanzas de un determinado proceso;
- enumerar características de un objeto;
- describir un fenómeno;
- responder a un problema, entregando varias soluciones;

Cada una de las intenciones refleja una determinada estructura textual. Podemos señalar que el texto expositivo debe responder a las intenciones informativas de un autor, que dichas intenciones se aprecian en unas cuestiones a las que intenta responder y que, finalmente, esos propósitos se concretan en una estructura textual ( Vidal-Abarca y Gilabert, 1991).

El autor recién citado entrega un resumen y adaptación de la relación entre las intenciones de un autor y las estructuras textuales de la prosa expositiva.

<i><b>EJEMPLOS DE PROPÓSITOS DE UN AUTOR</b></i>		
Expresado en forma imperativa	Expresado en forma interrogativa	Estructuras textuales
Explica el desarrollo de A Enumera los pasos para A	¿Cuándo ocurrió A ?	Secuencia temporal
Explica A Explica la(s) causa(s) de A	¿Por qué sucedió A ? ¿Cómo sucedió A ?	

<p>Explica el(los) efecto(s) de A</p> <p>Extrae conclusiones sobre A</p> <p>Predice lo que ocurrirá con A</p> <p>Elabora una hipótesis sobre la causa de A</p>	<p>¿Cuáles son las causas/ razones/ efectos/ resultados de A ?</p>	<p>Causación</p>
<p>Compara A con B</p> <p>Haz una lista entre semejanzas y diferencias entre A y B</p>	<p>¿En qué se parecen y/o diferencian A y B ?</p>	<p>Comparación/ contraste</p>
<p>Haz un listado con las partes/ características/ tipos de A</p>	<p>¿Cuáles son partes/ características/ tipos de A ?</p>	<p>Enumeración</p>
<p>Define A</p> <p>Describe A</p> <p>Define y da ejemplos de A</p>	<p>¿Qué es A ?</p> <p>¿Quién es A ?</p> <p>¿Dónde está A ?</p> <p>¿Cómo es A ?</p>	<p>Descripción</p>
<p>Explica el desarrollo del problema A y su solución o soluciones</p>	<p>¿Cómo se produjo el problema A y cuáles son sus soluciones ?</p>	<p>Respuesta :</p> <p>Problema/solución</p>

### 2.3.2 Explicación tipo de estructuras

**1. Secuencia temporal:** se presenta una serie de hechos relacionados con un proceso de tiempo y ordenados de una determinada manera. No hay una idea predominante (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991).

- 2. Causación:** indica una relación causal entre distintos hechos (antecedente/consecuente).
- 3. Comparación-contraste:** expresa las diferencias o semejanzas entre dos temas.
- 4. Enumeración:** señala una serie de características de un determinado tema.
- 5. Descripción:** este tipo de estructura ofrece una mayor información acerca de un determinado tema, referido a atributos, ambientes o formas de actuación.
- 6. Respuesta:** este tipo de estructura está referido a preguntas y respuestas sobre un determinado tema, también sobre un problema y su solución.

Según Meyer (1985, citado por León,1991) estas estructuras son “esquemas cognitivos” que permiten al lector saber cómo el texto ha sido organizado, obteniendo de él una idea global. Además, le permite aprovechar las claves que posee el texto para recuperar la información una vez retenida, activando el mismo esquema supraordinado. De acuerdo a León, esta construcción opera de modo estratégico en el lector maduro. Es decir, aquellos lectores menos hábiles con el manejo de la información textual, se beneficiarían con la enseñanza de estrategias que les permitan construir la macroestructura de un texto, tanto en la comprensión inmediata como en el recuerdo de la información. A este respecto Vidal-Abarca y Gilabert (1991) citan varias investigaciones que avalan lo expresado: los lectores que usan la estrategia estructural comprenden y recuerdan más ideas importantes que aquéllos que no la emplean (Meyer,1985; Armbruster, Anderson y Ostertag,1987 citados por Vidal-Abarca y Gilabert, 1991).

## **2.4 Los macroprocesos de la lectura**

Los macroprocesos o procesos de alto nivel son los que realiza el lector en el nivel de análisis más relacionado con la comprensión del significado. El significado debe ser construido por el lector, pues no se encuentra en el texto en sí. Al comprender un texto, el lector establece vínculos entre la información proporcionada por un estímulo o evento y otra información existente en la memoria del sujeto (de Vega, 1984). Sin establecer relaciones, no hay comprensión.

Los lectores realizan una serie de macroprocesos con el texto que les posibilitan comprender finalmente lo leído. Es decir, los macroprocesos permiten acceder a una representación coherente y realizar adecuadamente la identificación de ideas principales, resumen o activación de esquemas.

Examinando más detenidamente algunas propuestas de van Dijk y Kintsch (1983, citados por Sánchez, 1998) tenemos que la comprensión del sentido global de un texto implica la formación de su 'macroestructura'. Ésta es entendida como la 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. La consecución de estas macroproposiciones varía según los lectores, pues ellos pueden formar distintas macroproposiciones de un mismo texto, dependiendo de factores contextuales tales como conocimientos previos, esquemas de contenido o esquemas textuales. Las macroproposiciones no se forman todas al mismo tiempo, ni tampoco tienen todas el mismo nivel. Un lector puede formar macroproposiciones de nivel superior a partir de otras macroproposiciones de nivel inferior.

La macroestructura de un texto está compuesta por  $M$  macroproposiciones; en cambio, su microestructura lo está por las  $p$  proposiciones del texto. La formación de macroproposiciones se realiza cuando se aplican las tres macrorreglas que dichos autores proponen: supresión, generalización y construcción. La "supresión" es la eliminación de proposiciones de poca importancia para la construcción de la base del texto, como también de proposiciones ya contenidas en otras. La "generalización" implica englobar un conjunto de proposiciones del texto en un concepto supraordinado. La construcción de una proposición tiene que ver con un concepto más general, que involucra secuencias de proposiciones. Las "macrorreglas" son recursivas, vale decir, se pueden aplicar una y otra vez a nivel cada vez más alto. La macroestructura tiene un nivel jerárquico (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991).

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. Es decir, si un lector tiene conocimiento sobre lo que es un manual de instrucciones de un aparato, ello facilitará su lectura y comprensión.

El segundo tipo de macroestrategias son las “textuales”. Ellas las aplica el autor con el propósito de que lo que transmite pueda ser comprendido por el lector.

Las “superestructuras” son esquemas organizativos que proporcionan una estructura al texto considerado como un todo. La superestructura facilitaría la aplicación de las macrorreglas y las macroestrategias. Las superestructuras son esquemas organizativos textuales también denominados estructuras esquemáticas. Su estudio ha sido extenso en la narración, donde los lectores esperan encontrar **ambientación, tema, trama y resolución** (Thorndyke, 1977; Mandler, 1978, citados por Vidal- Abarca y Gilabert, 1991). Desde hace poco tiempo se ha empezado a estudiar la superestructura o estructura esquemática de la prosa expositiva.

## 2.5 Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo se refiere a la importancia que tiene la construcción de significados como centro del proceso de enseñanza- aprendizaje y, específicamente, del trabajo a realizar en comprensión de lectura. El alumno aprende un contenido cualquiera, en este caso estrategias textuales, cuando es capaz de atribuirle un significado (Coll, 1988). Para lograr la significatividad de nuestro aprendizaje se requiere que el alumno relacione lo que esta aprendiendo, en nuestro caso estrategias textuales, con lo que ya sabe, leer de una determinada manera. Ahora bien, de acuerdo con Ausubel y colaboradores (1983, citados por Coll, 1988), es necesario que el nuevo material de aprendizaje que el alumno va a aprender, el contenido, sea susceptible de dar lugar a la construcción de significados. Para ello, el

contenido debe cumplir dos condiciones: la primera se refiere a que posea una cierta estructura interna, un significado en sí mismo y que se presente de una manera significativa al alumno; se requiere, además, una segunda condición : que el alumno lo asimile, lo inserte en sus redes ya construidas en el transcurso de sus experiencias previas de aprendizaje. Ambas condiciones deben ser satisfechas por nuestro programa.

En primer lugar, la lógica interna del contenido será más significativa en la medida que el alumno se dé cuenta de que el texto tiene una estructura, una organización que obedece a los propósitos de un autor de transmitir una determinada información.

En segundo lugar, el trabajo de enseñanza de estrategias textuales aparece estrechamente vinculado con la actividad permanente que el alumno realiza en la sala de clases: leer diferentes tipos de texto. Por tanto, los conocimientos previos sobre la lectura ya los posee.

Coll (1988) señala, junto con estas dos condiciones, una tercera, a saber, la actitud favorable para aprender significativamente. Con ello alude a la intencionalidad del alumno para relacionar el nuevo material de aprendizaje con los significados ya construidos.

Para que la intencionalidad sea elevada, en este programa de instrucción el profesor establecerá los fines y propósitos de la lectura, enmarcándolos en el leer para aprender.

## **2.6 Estrategias para la comprensión de la lectura**

### *¿En qué instruir?*

La instrucción debe cambiar o transformar las estrategias inmaduras en estrategias que ayuden a una buena comprensión. Para producir un cambio hacia un procesamiento global y una representación madura, Sánchez (1993) propone la promoción de estas estrategias:

- Estrategias para operar con las estructuras de los textos (estrategia estructural).
- Estrategias para construir el significado global (macrorreglas).
- Estrategias para establecer la coherencia entre las ideas (progresión temática).

### **2.6.1 Estrategia estructural de los textos expositivos**

Al enseñar a los alumnos a operar con la estructura de los textos, les estamos enseñando a operar de manera explícita y sistemática con una estructura básica. El profesor se convierte en un mediador entre el lector y el texto guiando una comprensión más eficaz. La intervención del profesor apunta a qué se desea conseguir con la lectura, cuál es la idea principal del texto, cómo se organizan las ideas por párrafos, qué relación existe entre la idea principal y la secundaria, etc. No se trata de leer sin más, sino ser capaces de establecer la meta de la comprensión, aumentando la capacidad para evaluar la comprensión y supervisar su desarrollo. Sánchez (1998 ) alude al re-conocimiento y uso de la organización textual durante el proceso de comprensión. Indica, siguiendo a Bonnie Meyer (1984, citado por Sánchez, 1993) los siguientes componentes:

1. Reconocer la organización retórica del texto. Este proceso es tentativo y sujeto a revisiones según los sucesivos datos que el texto va entregando.
2. Activar conocimientos sobre la organización del texto que se estudia,
3. Distribuir los contenidos dentro de las categorías del esquema activado.
4. Utilizar el esquema organizativo como un plan para recordar la información cuando sea necesario.

### **2.6.2 El significado global del texto**

Mediante la instrucción de estrategias de construcción de macrorreglas, se genera el significado global del texto. Para operar con las macrorreglas de supresión, generalización y construcción, Sánchez propone un procedimiento:

- Los alumnos precisan el tema o título de cada párrafo.
- Reconocido el tema, desglosan todos los aspectos que se refieren a dicho tema ( los comentarios).
- Luego se les solicita que eliminen aspectos que no alteren el significado del párrafo; y a partir de los elementos no suprimidos o seleccionados, se les pide que elaboren un

resumen. En esta actividad están presentes los componentes básicos de la macrorregla de selección / omisión.

- Si el resumen resultase muy largo, se les pide a los alumnos que traten de ver si los elementos seleccionados pueden considerarse como ejemplos de otra palabra conocida. Se explicita de este modo la macrorregla de generalización.
- En el caso que la tarea anterior no fuese posible, se les pide que intenten buscar o inventar una o más palabras que expresen lo mismo que todas o algunas de las palabras que aparecen en el texto, aplicando de este modo la macrorregla de construcción.

### **2.6.3 La coherencia entre las ideas: la progresión temática**

Según Sánchez (1993), para enseñar a trabajar con la progresión temática se requiere considerar: el reconocimiento del tema del párrafo y la identificación de cada uno de los comentarios que se dedican en el texto a ese tema. Para poder establecer el inicio de un nuevo tema, se requiere examinar el resto de la revisión temática que se ha ido construyendo. Sánchez plantea el siguiente procedimiento instruccional que se apoya en autopreguntas:

- ¿Sigue este párrafo hablando de lo mismo?
- ¿De qué se nos está hablando ahora?
- ¿Qué se dice de ese tema?

Se intenta que los alumnos perciban que hay un núcleo temático y que cada párrafo va entregando información referida a esa idea global.

*Una vez identificado el tema o idea global, se deben identificar los comentarios que aparecen en el texto.*

El propósito fundamental de la instrucción es que el control sobre la comprensión vaya siendo paulatinamente entregado a los alumnos. Por ello, las actividades deben ser guiadas de manera dialógica, cuestionando los resultados que se van obteniendo con la lectura, haciendo preguntas tales como: ¿de qué crees que se habla en el segundo párrafo?, ¿crees que guarda relación con lo dicho en el primero?, ¿crees que hay algo que se pueda quitar?

## 2.7 El programa de instrucción de la comprensión de la lectura

El programa desarrollado por Sánchez (1993) considera la enseñanza de cuatro actividades:

- Detectar la progresión temática de los textos: se pretende 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?

Los alumnos no sólo deben aprender a hacerse estas preguntas, sino también cuándo y por qué hacérselas.

- Extraer el significado global de lo que se lee: construir el significado global del texto equivale a trabajar con las macrorreglas y que los alumnos se formulen 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?
- Reconocer la organización interna del texto: esta actividad se refiere a la enseñanza de las cinco organizaciones básicas: causalidad, problema/solución, comparación, descripción y secuencia. Los alumnos deben aprender a localizar en el texto los contenidos que correspondan a cada organización:
  - Organización causal: ¿cuáles son los contenidos correspondientes al antecedente y cuáles, al consecuente?
  - Organización problema/solución: ¿cuáles contenidos se vinculan con el problema y cuáles, con la solución?

- Organización de comparación: ¿cuáles son las diferencias y las semejanzas de las realidades comparadas?
- Organización de descripción: ¿cuáles son los rasgos o características de las realidades descritas?
- Organización de la secuencia: ¿cuáles son las fases, pasos o momentos que configuran la secuencia?

Se pretende que los alumnos se planteen los siguientes problemas:

- ¿qué tipo de organización podría corresponder a este texto?
- ¿cuál podría descartarse?
- ¿qué contenidos del texto reflejan el tipo de organización? ¿Dónde se encuentran?
- Autopreguntas: esta actividad consiste en enseñar al alumno a evaluar por sí mismo su comprensión, haciéndose preguntas sobre el contenido del texto. Se espera que los alumnos aprendan a formularse preguntas del tipo:
  - ¿qué preguntas podríamos hacer sobre este texto?

Finalmente, Sánchez señala que el desarrollo de las actividades debe tener el siguiente orden: identificación de los temas que se tratan en el texto, estrategia estructural, construcción del significado global y, finalmente, la autorregulación mediante las preguntas que se formulan a sí mismos.

### **2.7.1 Pasos del Programa de Comprensión**

- Lectura global: consiste en pedir a los alumnos que hagan una lectura completa del texto que se utilice. El propósito es hacerse una idea general. En el caso que hubiere algún término desconocido, deben preguntar por su significado. Conviene utilizar un texto breve y sencillo en el caso de que fuese la primera sesión.
- Títulos o temas: esta actividad consiste en pedirle a los alumnos que lean con detenimiento cada párrafo hasta determinar de qué se trata, es decir, la idea central sobre la que giran las ideas en él contenidas. Para ello, Sánchez aconseja buscar un buen título para el párrafo, el que debiera tener los siguientes indicadores:

- un título debiese 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.
- Finalmente, el título debe reflejar el tema específico del párrafo y no el tema general de todo el texto.

Sánchez 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. La labor del profesor será la de guiar la discusión, apuntando las distintas propuestas en la pizarra y creando un clima de respeto al trabajo e ideas de cada cual.

- Repaso: Sánchez plantea que antes de revisar el párrafo siguiente conviene revisar los títulos precedentes. Al término del análisis de todos los párrafos del texto y antes de efectuar la organización se deben tener en cuenta todos los títulos.
- Organización: este paso corresponde a la superestructura del texto y Sánchez indica que los alumnos deben plantearse cuestiones acerca de los siguientes aspectos: ¿cuál es la organización del texto?, ¿qué semejanzas y qué diferencias tiene mi organización con la de mis compañeros?. A partir de las respuestas a estas preguntas, el profesor guía la discusión para obtener el esquema que refleje adecuadamente la organización semántica del texto.
- Una vez determinada la organización, los alumnos deben localizar los componentes gramaticales que justifican esa organización.
- Construcción del esquema del texto: cada alumno, indica Sánchez, debe construir un esquema que ilustre la organización textual previamente acordada.
- Construcción del significado: cada alumno debe completar su esquema construido, agregando la información apropiada. El esquema se completa con el resumen del texto que cada alumno ha efectuado. En este punto, indica Sánchez, cabe introducir la guía para usar las macrorreglas:

- ¿se puede suprimir algo porque ya se conoce o porque aparece dicho de varias maneras?
- ¿hay algo en el texto que se pueda considerar equivalente a algo que ya se sabe?
- ¿se puede sustituir todo esto por una palabra común que diga lo mismo?

Una vez completados los pasos anteriores, se les pide a los alumnos, señala Sánchez, 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. Aclara Sánchez que si el esquema está bien hecho , el alumno será capaz de contestar todas las preguntas que se le hagan.

## 3. EL ESTUDIO

### 3.0 Objetivo General:

Determinar si el programa de instrucción de estrategias del discurso expositivo mejora la comprensión de un grupo de alumnos de Séptimo Año Básico durante el procesamiento de estos textos.

### 3.1 Objetivos Específicos:

- Familiarizar a los alumnos con el programa de instrucción.
- Precisar las estrategias de comprensión.
- Aplicar las estrategias de comprensión al procesamiento de textos expositivos.

### 3.2 Hipótesis de trabajo

Los alumnos que utilizan un programa de estrategias de comprensión de textos expositivos evidencian mayor progreso en la comprensión de lectura que aquéllos que emplean los procedimientos convencionales que no contemplan estas estrategias.

### 3.3 Preguntas de la investigación:

- ¿En qué medida la aplicación de un programa de estrategias de lectura mejora la comprensión de un texto expositivo y qué efecto tiene?
- ¿Cuáles de las estrategias del programa son más exitosas en el proceso de comprensión del texto?
- ¿A quiénes ayuda más el programa: a los lectores competentes o a los incompetentes?

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1 Sujetos:

Se trabajó con dos cursos de Séptimo Año Básico de un colegio de nivel socioeconómico (NSE) de clase media del Área Metropolitana. De estos cursos, se seleccionaron dos muestras al azar que conformaron los grupos experimental y de control. Los grupos escogidos fueron equiparables en cuanto a número de alumnos, rendimiento en Lenguaje y Comunicación, promedio general, sexo y edad.

### 4.2 Procedimiento:

El carácter de esta investigación siguió la línea de los experimentos “auténticos o puros”, en los que se manipularon variables independientes para ver sus efectos sobre variables dependientes en una situación de control.

La variable independiente fue la que se consideró como supuesta causa en una relación entre variables. En este caso, correspondió a la enseñanza del programa de comprensión de lectura. El efecto provocado por dicha causa se denominó variable dependiente, a saber, efectos en el nivel de comprensión alcanzado.

El procedimiento fue el siguiente: a un grupo se le entrenó en el programa de comprensión, mientras el otro mantuvo el trabajo de comprensión habitual (lectura y luego preguntas sobre lo leído) .

El trabajo de aplicación del programa de comprensión de lectura (Sánchez, 1993) contempló la enseñanza de los siguientes pasos:

- Detectar la progresión temática de los textos.
- Identificar el significado global de lo que se lee.
- Reconocer la organización interna del texto.

- Autopreguntas.

El corpus estuvo directamente relacionado con el material que se extrajo de la aplicación de estos pasos.

### 4.3 Diseño:

El diseño de la investigación fue experimental, contando, por tanto, con pretest, postest y grupo control, metodología adaptada por Hernández, Fernández y Baptista (1991). Se les administró simultáneamente el pretest y, luego, sólo un grupo recibió el tratamiento experimental. Éste consistió en la enseñanza de estrategias durante seis semanas, lo que no ocurrió con el grupo de control. Finalmente, se les administró a ambos grupos un postest.

La aplicación del pretest ofreció dos ventajas:

- - las puntuaciones de los pretest pueden usarse para fines de control en el experimento; y
- - se puede analizar el puntaje ganancia de cada grupo.

El diseño puede diagramarse así:

- Grupo Experimental      =====> Pretest - Intervención - Postest
- Grupo Control            =====> Pretest - Postest

### 4.4 Descripción del tratamiento experimental:

Fundamentalmente, el grupo experimental participó durante seis semanas en procedimientos de instrucción basados en el desarrollo del programa de comprensión. A continuación se describen las distintas tareas de tratamiento:

- Detectar la progresión temática de los textos: se buscó que el alumno se diera cuenta de los cambios temáticos que ocurren en un texto. Para este propósito, debieron plantearse las siguientes preguntas: ¿sigue el texto hablando de lo mismo?; ¿de qué trata ahora el texto?; ¿qué dice el texto de ese tema?
- Extraer el significado global del texto: Se condujo a los alumnos a construir el significado global del texto, aplicando diversas macrorreglas. En este caso, que los alumnos se

hiciesen a sí mismos estas preguntas: ¿se puede quitar algo del texto porque ya es conocido o porque se repite muchas veces?; ¿hay algo de lo dicho en el texto que es un ejemplo de algo conocido?; ¿se puede sustituir todo lo dicho en el texto por alguna palabra “nuestra”, vale decir, de nuestro léxico cotidiano, que refleje la idea central del texto?

- Reconocer la organización interna del texto.
- Autopreguntas: esta actividad consistió en que los alumnos evaluaran por sí mismos el grado de comprensión alcanzado.

## **4.5 Fases de la intervención:**

Se instruyó al grupo experimental durante seis semanas. La instrucción constó de tres fases consecutivas:

1) Fase de explicación: el objetivo fue describir cada una de las tareas, su utilidad y su finalidad.

2) Modelado: se modeló cada actividad a los alumnos. En primer lugar, a través de la ejecución del profesor, para que luego el alumno fuera internalizando la ejecución y asumiera mayor responsabilidad en la tarea.

3) Práctica supervisada: se trató de regular la aplicación en cada una de las tareas. El profesor orientó al alumno en la realización de las tareas, señalando errores, sugiriendo estrategias, llevándolo a reflexionar y justificando sus decisiones, así como reforzando sus logros.

La instrucción contempló además apoyo con preguntas previas, cuadros que representaron las estructuras y ejemplos que facilitaron el aprendizaje. Además, los alumnos elaboraron esquemas que representaban las organizaciones textuales o superestructuras estudiadas.

### ***Presentación de la experiencia***

El trabajo consideraba inicialmente un grupo de 35 alumnos que eran los pertenecientes al grupo experimental. Sin embargo, por razones disciplinarias este grupo se redujo a 20 en la segunda sesión de trabajo. Las razones que argumentaron los “indisciplinados” para no comprometerse con la actividad fue “la falta de una calificación”.

### ***Primera sesión***

El profesor explicó los principales propósitos de la experiencia. Además, detalló la metodología que se emplearía.

Esta sesión estuvo dedicada a trabajar con lo que significa la comprensión de la lectura: ¿qué significa comprender? Además desarrollaron una actividad grupal consistente en caracterizar sus conocimientos previos sobre la comprensión. Cada grupo aportó ideas acerca de lo que entendían por comprensión.

El profesor anotaba en la pizarra lo señalado y luego se examinaban cuáles de las características detectadas se reiteraban. Se comentó un dibujo que ilustra la relación existente entre el emisor que produce el texto, y los procesos que efectúa; y, luego, el receptor y sus procesos para comprender la información. Finalmente, se registraron las conclusiones que se podían extraer de las características detectadas.

### ***Conclusiones de la sesión***

Es importante señalar que el propósito principal de esta sesión fue determinar el concepto de comprensión de texto, centrado básicamente en la construcción del significado de las ideas y su vinculación y jerarquización más que en la simple decodificación. A partir de la situación presentada, los alumnos del grupo experimental terminaron coincidiendo en lo que significaba comprender. Al establecer la trama del texto manifestaron, de manera incipiente, una configuración organizada del mismo ( Sánchez, 1993 ). La perspectiva del modelo interactivo de comprensión permitió vincular más significativamente el aporte que entrega el texto y los conocimientos previos que posee el lector. (Solé, 1987 ). Por tanto, al discutir el significado de comprensión de un texto se puso énfasis en esta relación.

### ***Segunda sesión***

Se entregó el material (Mat.1 en Anexo ) que se sometería a la tarea de comprensión. Se caracterizó, en distintos grupos, el esquema subyacente a los contenidos del texto, el cual los alumnos relacionaron y compararon. Luego debieron caracterizar los principales aspectos del texto y de la comprensión a partir de dibujos: ¿quién comprende?, ¿quién no comprende?, ¿de qué manera organizó la información la autora?, ¿por qué un lector la comprendió?, ¿cómo

logró comprenderla? La sesión culminó con la especificación de las conclusiones a partir del ejercicio realizado.

### ***Conclusiones de la sesión***

En esta sesión se distinguieron los tipos de lectores frente al texto y la forma más adecuada de comprensión. A partir de las respuestas a las diferentes preguntas, se observó que la mayoría de los alumnos supieron determinar por qué un lector pudo comprender un texto. Las respuestas más frecuentes fueron del tipo: el lector que comprendió pudo organizar de manera similar la información al igual que la autor; los lectores que no comprendieron no pudieron configurar adecuadamente las ideas de la autora; las flechas de ida y vuelta entre los lectores que sí comprenden, indican que el texto fue comprendido; en cambio, no ocurre lo mismo con los lectores que tienen dificultades: las flechas aparecen rotas. Tales respuestas fueron surgiendo de la discusión a partir de los dibujos. Los resultados son interesantes, ya que, en su mayoría, los sujetos lograron darse cuenta de que la comprensión es comunicación entre autor y lector. El propósito de la sesión era precisamente ése: la identificación de los planteamientos presentes en los dibujos, esto es comunicación de ideas entre un autor y un lector. En los dibujos, el personaje que termina finalmente comprendiendo es aquél que logra el mismo esquema esencial de ideas presente en el autor. El lector como un procesador activo de la información accede finalmente a la comprensión, aportando sus propios esquemas de conocimiento (Solé, 1987).

### ***Tercera sesión***

El profesor expuso sobre la diversidad de textos presentes en la vida cotidiana. Luego, señaló la importancia que tienen los textos expositivos: son los textos que nos permiten aprender, están presentes en cada clase, tanto oral como de modo escrito. Debido a ello, subrayó la necesidad de conocerlos y comprenderlos.

En la segunda parte de esta sesión, los alumnos iniciaron el trabajo con el texto expositivo comparativo. Leyeron el texto “La España seca y la España húmeda” (Mat.2 en Anexo). Establecieron la forma en que se organizaron las ideas a partir de la lectura. Además precisaron la manera en la que cada uno de ellos organizó las ideas. Completaron el esquema comparativo. En síntesis, efectuaron el trabajo de reconocer la superestructura, el análisis por

párrafos de la información y la idea global del texto. En estas últimas actividades emplearon las macrorreglas para distinguir la importancia de la información.

Se enfatizó en la primera parte de la sesión la importancia que tiene el aprendizaje del texto expositivo: dado la significatividad que este texto tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje..

La segunda parte de la sesión pretendió que los alumnos determinasen la organización de las ideas en el texto expositivo y cómo tal identificación les permitía construir una comprensión que les ayudaba a aprender de la información del texto. La completación de un esquema comparativo evaluaba el adecuado aprendizaje de lo planteado en el texto (Sánchez, 1998; García Madruga y Luque, 1993).

### ***Conclusiones de la sesión***

Los principales resultados de esta sesión indicaron que los alumnos pudieron mejorar su nivel de comprensión a partir de la organización textual que les permitió recordar la información cuando fue necesario. La utilización de la superestructura les permitió a todos los sujetos precisar la organización esquemática del texto leído. Eso se pudo apreciar en las respuestas a las distintas preguntas referidas al tema central y a las ideas principales por párrafos. Ambos, el tema central e ideas principales por párrafo, fueron reconocidos de manera correcta por los sujetos. El dibujo de la organización comparativa fue presentado incompleto, considerando sólo en cada columna los elementos a comparar. El primer recuadro, a modo de ejemplo, venía completo en cuanto a las características. Los sujetos completaron adecuadamente los siguientes recuadros a partir del modelo entregado en el primer recuadro. En esta tarea tuvieron un desempeño eficiente, y de un total de veinte alumnos, sólo cuatro presentaron dificultades para jerarquizar las ideas del texto de acuerdo con su importancia.

### ***Cuarta sesión***

El profesor presentó la unidad, indicando la importancia del esquema comparativo. Se repasaron las características del texto comparativo y se explicaron las características del esquema. Los alumnos se organizaron en grupos y tuvieron como tarea la de crear textos

breves comparativos, a partir del texto modelo leído. Construyeron esquemas comparativos y cada grupo dio a conocer el texto redactado y su correspondiente esquema.

El profesor reforzó la superestructura y ofreció la posibilidad de práctica independiente. Los alumnos redactaron pequeños textos en los que manifestaron cierto dominio de la estructura comparativa. La construcción independiente de un texto comparativo permitió reafirmar este tipo de estructura. Además, la aplicación de un esquema predeterminado, permitió, tanto al alumno como al profesor, la posibilidad de constatar el grado de coherencia y cohesión que debe tener un texto expositivo para lograr su propósito: aprender de la lectura (Vidal- Abarca y Gilabert, 1991). La comprensión adecuada surge, entonces, de la organización de las ideas y de la naturaleza de las relaciones que conectan dichas ideas. La práctica en la producción de un texto comparativo pretendió afianzar la comprensión debido a que la intención del autor (comparar diferencias o semejanzas) reflejó una determinada estructura.

### ***Conclusiones de la sesión***

La utilización de los esquemas incompletos posibilitó que tanto el profesor como cada sujeto pudiesen determinar si la comprensión del texto fue alcanzada o no. Es decir, si estaban presentes en cada esquema el tema y las ideas principales de manera coherente.

Posteriormente, los alumnos redactaron pequeños textos que poseían la estructura comparativa. Los resultados reflejaron que, efectivamente, un grupo de doce alumnos, pudo organizar sus ideas, teniendo como estructura subyacente la comparación, ya en semejanza o en contraste, entre dos ideas o realidades. Los principales temas escogidos para desarrollar la actividad fueron: animales domésticos, cantantes de su agrado, regiones de Chile, etcétera.

### ***Quinta sesión***

Realizaron la actividad de comprensión de modo independiente. En grupos, identificaron las ideas principales del texto (Mat.3 en Anexo) a partir de preguntas del profesor. Establecieron la organización de las ideas y, finalmente, completaron el esquema correspondiente al texto comparativo. Finalmente compartieron sus actividades con el resto de sus compañeros. El tipo de actividades posibilita la práctica de las macroestrategias tanto textuales como contextuales. Como se señalara, las primeras permiten relacionar lo que el lector sabe con la información

que el texto entrega. Las segundas aluden al conocimiento que el lector tiene sobre los tipos de discursos (van Dijk y Kintsch, 1983; Vidal- Abarca y Gilabert, 1991).

### ***Conclusiones de la sesión***

A partir de la superestructura del texto expositivo, los alumnos distinguieron la organización semántica de las ideas del texto, consolidando el conocimiento y aplicación de la estructura comparativa. El significado del texto fue construido por el lector, estableciendo los vínculos entre la información entregada por el texto y la información existente en la memoria del sujeto. En este caso, referida al conocimiento previo de la estructura expositiva- comparativa (de Vega, 1984). Se les pidió que una vez redactado el texto, fuese presentado a los demás grupos. La presentación incluía, luego de leer texto, la explicación del tema como de las ideas principales. También debían dibujar en la pizarra el esquema comparativo que contenía las ideas. Los resultados ilustraron un dominio, por parte de todos los grupos, de la estructura comparativa, reflejando con ello una comprensión de lectura eficaz.

### ***Sexta sesión***

El profesor presentó el texto enumerativo, su importancia y caracterización. Trabajaron el texto (Mat.4 en Anexo) de manera grupal. Reconocieron la organización de las ideas del texto, como asimismo, completaron el esquema. Discutieron los principales aspectos del texto enumerativo.

### ***Conclusiones de la sesión***

La superestructura del texto enumerativo les ayudó a diferenciar las ideas del texto, en cuanto al tema y los comentarios. Además, les permitió determinar la intención del autor al utilizar este tipo de estructura. La posterior completación del esquema con las ideas estructuradas de este tipo de organización ayudó a aprender el contenido que el texto presenta (Vidal- Abarca y Gilabert, 1991). La discusión generada, luego de completados los esquemas, pretendió que el alumno pudiese confrontar el grado de conocimiento alcanzado. Los logros obtenidos permitieron confirmar la importancia de la estrategia estructural de los textos expositivos. Un total de trece alumnos demostró, mediante preguntas sobre el tema e ideas principales a la vez

que sobre los esquemas efectuados, una comprensión eficaz del texto. Se valida de este modo, además, la estrategia para construir el significado global del texto (macrorreglas).

### ***Séptima sesión***

Los sujetos se organizaron grupalmente y procedieron a crear textos enumerativos. Discutieron las principales características y crearon el esquema de organización de las ideas. Presentaron a los compañeros de los otros grupos las actividades efectuadas. Mediante la práctica de la producción de textos enumerativos se pretendió alcanzar un dominio más eficaz de la estructura. La superestructura, por cierto, facilitó la aplicación de las macrorreglas y las macroestrategias.

### ***Conclusiones de la sesión***

La práctica independiente les permitió tener más conciencia acerca de los mecanismos que se emplean en el texto enumerativo. La labor llevada a cabo por cada alumno consistió en aplicar las macrorreglas en la revisión de su escrito.

El dominio se pudo apreciar a partir de la creación de los textos y en la completación de los esquemas de organización de las ideas. Los resultados dieron cuenta de un adecuado manejo, tanto de la superestructura del texto enumerativo como de las macrorreglas. Del total, once sujetos pudieron aplicar de manera eficaz la estructura enumerativa como, posteriormente, las macrorreglas en el texto redactado. Ello se pudo apreciar en la calidad de sus escritos, en la organización de las ideas del texto redactado como en los tipos de resúmenes.

### ***Octava sesión***

Efectuaron actividades de comprensión con textos (Mat. 5 y Mat. 6 en Anexo). Respondieron a la tarea de comprensión, analizando y caracterizando los textos. Establecieron comparaciones y diferencias entre ellos a partir de preguntas que se efectuaron en cada caso, como también, de creación de esquemas de cada tipo de texto.

### ***Conclusiones de la sesión***

El trabajo simultáneo con ambas estructuras les permitió establecer semejanzas, diferencias e intenciones. Es decir, concluyeron que el empleo de una determinada superestructura guarda relación con el propósito comunicativo que el autor busca.

Los resultados demostraron, en general, que doce sujetos pudieron establecer de manera individual un adecuado esquema para cada tipo de organización, como asimismo respondieron correctamente las siguientes preguntas: ¿cuáles son las ideas principales de cada texto?; ponle un título a cada texto y luego justifícalo; ¿cuál es la intención del autor y de qué manera se relaciona con la estructura escogida?

La tarea de comprensión resulta ser, en consecuencia, un aprendizaje significativo, pues se encuentran presentes el propósito del autor y la estructura seleccionada para lograr esa finalidad. Además, emplea el lector macroestrategias textuales (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991; Sánchez, 1998) que ayudan a este fin.

### ***Novena sesión***

Completan grupalmente los esquemas, estableciendo la organización de las ideas tanto en el texto comparativo como en el enumerativo. Llegaron a conclusiones, las que presentaron a sus compañeros.

### ***Conclusiones de la sesión***

La aplicación de las estrategias con dos superestructuras diferentes y posterior discusión de los resultados, les permitió comparar estos resultados y discutir sobre la forma de aplicación efectuada por cada alumno.

Al realizar el trabajo de modo independiente con los dos tipos de estructuras estudiados, los alumnos demostraron los niveles de dominio que lograron alcanzar. Se observó el empleo tanto de las macroestrategias contextuales en la discusión de contenidos y de conocimientos previos como, asimismo, la presencia de las macroestrategias contextuales como las propuestas por Sánchez, 1998.

### ***Décima sesión***

Repasaron las características más relevantes del texto comparativo. Comentaron y crearon textos individualmente. Los sometieron a análisis y completaron los esquemas textuales.

### ***Conclusiones de la sesión***

Esta sesión estuvo dedicada principalmente a repasar la superestructura comparativa. Los alumnos produjeron textos comparativos de manera individual, utilizando el conocimiento obtenido sobre macroestrategias contextuales y textuales. La dinámica de trabajo consistió en que el alumno, desde su perspectiva de autor- productor del texto analizase, el vínculo entre su intención comunicativa y el esquema escogido, debiendo preguntarse por el grado de eficacia alcanzado. Los resultados obtenidos muestran una directa relación entre el adecuado conocimiento de la superestructura y la intención comunicativa que se pretende alcanzar. Catorce alumnos consiguieron plenamente su objetivo en el texto redactado, demostrando al mismo tiempo un buen grado de comprensión, pues la superestructura ya ha sido internalizada.

### ***Decimoprimer sesión***

Repasaron los aspectos más significativos del texto enumerativo. Crearon textos individualmente, los que luego analizaron y completaron los esquemas textuales.

### ***Conclusiones de la sesión***

En esta sesión, la tarea de producción de un texto enumerativo dependió de la comprensión. Las macroestrategias textuales y contextuales se aplicaron como modalidad del sujeto para lograr su intención comunicativa. La discusión posterior y los consiguientes comentarios entre los diferentes trabajos de los alumnos permitieron afianzar los conocimientos logrados.

### ***Decimosegunda sesión***

Entregaron conclusiones sobre el trabajo realizado. Caracterizaron su comprensión, organización de las ideas en textos expositivos comparativos y enumerativos, y las finalidades de ambas estructuras.

### ***Conclusiones de la sesión***

La sesión estuvo dedicada a recapitular lo aprendido. Es decir, importancia de la comprensión, la adecuada utilización de estrategias por parte de un lector activo, la importancia de los conocimientos previos, la intención, la superestructura escogida y, finalmente, el valor de la comprensión de la lectura en el aprendizaje escolar. Los alumnos se percataron y pusieron de manifiesto, mediante los trabajos efectuados en las últimas tres sesiones, de la importancia de la superestructura, de las macrorreglas y de las macroestrategias en la comprensión y producción de textos. Los resultados obtenidos demuestran que existe una relación importante entre comprensión y redacción de textos, posibilitando esta última actividad un mecanismo efectivo para desarrollar una comprensión más eficiente, como también la aplicación de la macroestructura para la organización de las ideas en los textos expositivos.

## **4.6 Análisis de Prueba de Pretest**

### **1. Estrategias de lectura**

Tanto la prueba de pretest como del postest contenían las mismas preguntas. La finalidad establecida fue la de revisar si se daba alguna variación entre ambos instrumentos luego de la intervención.

A continuación revisaremos el pretest de ambos grupos.

Con respecto a las estrategias de lectura, la primera pregunta indagaba acerca de qué hace el lector si no entiende una parte de un texto. Tanto el grupo experimental (14 alumnos) como el grupo control (9 alumnos) señalaron mayoritariamente que releen la parte del texto que no comprendieron. En el grupo experimental, además, aparece la solicitud de ayuda a otro, que puede ser un compañero, el profesor u otro adulto. Este hecho no se presenta en el grupo control.

Dos integrantes de cada grupo coinciden en la siguiente estrategia de solución: la búsqueda del significado de términos desconocidos del texto leído en un diccionario.

Con respecto a la segunda pregunta, que apunta al hecho de haber leído el texto y no entenderlo, la mayor coincidencia se da en la relectura: 10 alumnos realizaron esta actividad

en el grupo experimental, mientras que 11 la llevaron a cabo en el grupo control. Cuatro alumnos del total del grupo experimental formularon preguntas cuando no entendieron lo que leyeron, en tanto que en el grupo control esto no aconteció.

La tercera pregunta está referida a la manera en que el lector se asegura de haber comprendido el texto. La mayoría del grupo experimental entregó las siguientes respuestas: dos alumnos compararon con otros lo entendido; dos alumnos contaron lo leído a otro; dos alumnos efectuaron autopreguntas; y, finalmente, dos respondieron preguntas hechas por otro.

El grupo control, en cambio, entregó las siguientes respuestas: recordar lo leído, dos alumnos; releerlo, cinco alumnos; responder preguntas de los padres sobre lo leído, dos alumnos; y, analizarlo, dos alumnos.

## **2. Ejercicio de comprensión de texto: Texto 1**

En relación con la primera pregunta, el grupo experimental propuso diversos títulos posibles, no siendo ninguno adecuado al texto procesado. Algunos ejemplos de respuesta: “La invención del dibujo”, “El misterio del arte en la tierra”, “Dibujos ambientales”, “La pintura en el tiempo”, “Pinturas gigantes”, “Pinturas mundiales”.

En cuanto al grupo control, dio variados títulos, inadecuados a la idea principal: “Historia del dibujo”, “Los eternos dibujos”, “La secuencia del dibujo”, “Símbolos en la tierra”, “El arte: una parte del mundo”. Sólo un alumno identificó la idea principal “Arte sobre el piso”.

En la pregunta dos, el grupo experimental señaló distintas ideas secundarias, incluso consideró ideas que no se desprenden del texto. A modo de ejemplo: ‘La evolución del dibujo’, ‘Dibujos extraños: cómo verlos’, ‘Los dibujos de distintas culturas’, ‘El gusto por dibujar’, ‘El dibujo: cómo se hace’.

El grupo control indicó las siguientes ideas secundarias: ‘El dibujo’, ‘Necesidad de plasmar cultura’, ‘El dibujo y la gente’, ‘El arte: hacer dibujos sobre el suelo’.

La pregunta tres estaba referida a la formulación de cuatro preguntas sobre el texto leído. En el grupo experimental surgieron más de cuarenta preguntas distintas, apuntando el mayor porcentaje de ellas a aspectos de detalle o a otras que no guardan directa relación con lo leído.

Algunos ejemplos: ¿por qué los nazcas hacían rayas enormes?, ¿de qué eran los dibujos?, ¿por qué se creía que hacían los dibujos de ese tamaño?, ¿en qué lugares hay figuras enormes?, ¿cómo se llamaba la cultura peruana que hizo los dibujos?, ¿a la gente le gusta dibujar?, ¿qué nacionalidad tenían los artistas que pintaron las visones del paraíso?, ¿por qué los indios acumularon tierra?, ¿en qué países amontonaron tierra en una línea ondulada?, ¿qué dibujará un niño si le das un lápiz?, ¿de dónde sale la imaginación?

El grupo control procede de manera bastante similar al grupo experimental al momento de hacer preguntas, efectuando veintisiete preguntas de detalle o que no guardan directa relación con lo leído. Sirvan como ejemplo las siguientes: si le das un lápiz a alguien, ¿qué hace?, ¿para qué dibujan tan grande?, ¿quiénes pintaron las visiones del paraíso?, ¿qué es dibujar?, ¿hace cuántos años se crearon los dibujos?, ¿quién creó el dibujo?, ¿cómo ha evolucionado el dibujo en el mundo?, ¿cómo crees tú que se hicieron estos dibujos?, ¿cuál es la necesidad que impulsa al ser humano a utilizar el arte?, ¿hace cuánto vivieron los nazcas?, ¿qué pintaron en Europa?.

### **3. Ejercicio de comprensión de texto: Texto 2**

Diferentes títulos fueron planteados por el grupo experimental. La mayoría de ellos no apuntó a la idea principal: “Los alimentos que se necesitan para conservar bien nuestro organismo”, “La alimentación y las enfermedades”, “Los tres alimentos para la vida”, “Los alimentos y sus funciones”, “Las comidas que logran un equivalente”. Hubo varios alumnos, sin embargo, que reconocieron la idea principal en títulos como los siguientes: “Sustancias alimenticias”, “Los tres nutrientes principales”, “Las sustancias”

De modo similar se presenta la situación con el grupo control. Una gran mayoría indica una serie de títulos que no reflejan la idea principal: “Los alimentos”, “Nutrición y alimentos”, “Las comidas desde adentro”, “Los alimentos influyen en nuestra salud”. No obstante, fueron varios los alumnos que lograron títulos adecuados. Algunos ejemplos: “Sustancias alimenticias”, “Las tres sustancias que necesita nuestro cuerpo”.

En relación con los temas más importantes del texto - pregunta número dos-, algunos alumnos lograron identificar los temas relevantes del texto: ‘Las tres sustancias’, ‘Las sustancias que

forman los alimentos', 'Proteínas, grasas, carbohidratos'. La mayoría no logró reconocer temas significativos a partir de lo leído: 'Las enfermedades', 'No hay que comer en exceso', 'Sustancias para el cuerpo'.

En el grupo control, una minoría señaló como tema importante las sustancias. En cambio, la mayoría indicó como ideas importantes: 'Comer bien', 'Nuestro organismo', 'Características de los nutrientes', 'Las enfermedades'.

Finalmente, en relación con la creación de preguntas, el grupo experimental formuló treinta y una. Algunos ejemplos: ¿qué nos puede producir la falta de proteínas?, ¿dónde se encuentran las grasas?, ¿por qué se produce la obesidad?, ¿qué alimentos contienen proteínas?, ¿cuáles sustancias son buenas para la salud?

El grupo control efectuó una serie de preguntas en cantidad similar al grupo experimental. La mayoría no guarda relación con las ideas relevantes: ¿por qué el cerdo da grasa?, ¿qué objetivo tiene comer?, ¿qué tienen las grasas?, ¿qué sucedería si estos nutrientes no se consumieran?, ¿qué sustancia es la más importante?, ¿cuál es la primera sustancia?, ¿qué producen las grasa en exceso?

Un pequeño grupo de preguntas refieren a los temas importantes del texto: ¿cuáles son las sustancias?, ¿cómo se llaman estas sustancias?

## **4.7 Análisis de Prueba de Postest**

### **1. Estrategias de lectura**

La primera pregunta alude a las estrategias empleadas por el lector cuando no entiende una o más partes del texto. Diez alumnos del grupo experimental expresan que le preguntan a alguien. Los otros diez plantean la estrategia de la relectura. La situación del grupo control, en cambio, es que trece de ellos releen el texto y los otros no responden.

En relación con la segunda pregunta la que señala que el texto se leyó, pero no se entendió, diez alumnos del grupo experimental indicaron la estrategia de la relectura y dos la de

preguntarle a alguien. El grupo control, en cambio, presentó once alumnos que vuelven a releer, dos resumen lo leído y otros dos le preguntan a alguien ( profesor o compañero ).

La forma de asegurarse que se ha comprendido el texto se efectúa en el grupo experimental de la siguiente manera: cinco alumnos señalan como mecanismo la comparación de opiniones acerca de lo leído. Por su parte, las estrategias de las autopreguntas, resumir y explicar lo leído, aparecieron sólo con dos preferencias cada una.

El grupo control señaló como estrategia preferencial el contárselo o comentárselo a otro: seis alumnos optaron por ella. Los demás no dieron respuesta.

## **2. Ejercicio de comprensión: Texto 1**

Del grupo experimental se obtuvieron los siguientes resultados: seis alumnos incluyen en sus títulos la idea principal del texto. Algunos ejemplos: “El arte de dibujar y sus misterios”, “Los misterios de los dibujos en el suelo”. Distinta es la situación del grupo control, ya que cinco alumnos indicaron como título “El dibujo” y el resto presenta títulos muy generales o poco claros: “Lápiz y dibujo”, “Historia del dibujo”, “El arte mundial”, “El arte en el tiempo”, “La necesidad del arte”.

En cuanto a la pregunta dos, el grupo experimental, en su mayoría, presenta los temas relevantes, pero no con mucha precisión. Algunos ejemplos: ‘Los dibujos y sus significados’, ‘Los dibujos de distintos pueblos’, ‘El dibujo y la forma de expresión que representa.

En el grupo control, se aprecia en su mayoría, mayor imprecisión de los temas relevantes. Algunos ejemplos: ‘El arte’, ‘El dibujo’, ‘El dibujo y la forma de dibujar en el piso’, ‘El dibujo y la tribu nazca’.

La tercera pregunta fue respondida de manera muy general e imprecisa y no hubo delimitación de las ideas más importantes. Algunos ejemplos de preguntas elaboradas por el grupo experimental: ¿qué tribu hizo grandes dibujos en la tierra de Perú?, ¿dónde mantenían registros los cazadores?, ¿qué pintaban los artistas europeos?, ¿qué significados tienen las rayas de los niños?, ¿por qué dibuja la gente?

El grupo control presentó un panorama similar, pues ninguna de las preguntas hechas incluyó la idea principal: ¿qué dibujaban los celtas en Inglaterra?, ¿qué figuras crearon los indios de Ohio?, ¿en qué país se desarrolló la cultura nazca?, ¿cuáles son las expresiones prehistóricas?

### **3. Ejercicio de comprensión: Texto 2**

En el grupo experimental, nueve alumnos indicaron como título “Los alimentos y sus nutrientes” y “Las tres sustancias esenciales”. Fueron capaces de determinar la idea central del texto. Otros dos alumnos titularon el texto “Sustancias esenciales para el organismo”. La situación difiere en el grupo control, ya que no hubo en general una adecuada identificación de la idea principal. Dos preferencias tuvo cada uno de los siguientes títulos: “Nutrición”, “Las sustancias de los alimentos”, “La importancia de los alimentos”, “La alimentación”. El resto fueron títulos variados con tan sólo una preferencia: “Los alimentos y sus contenidos”, “La salud en la vida humana”, “Los alimentos”.

En cuanto a los temas relevantes, diez alumnos del grupo experimental señalaron “Grasas, hidratos y proteínas”. En cambio, el grupo control presenta la siguiente realidad: cinco alumnos indicaron “Hidratos, grasas y proteínas”; cuatro mencionaron “La nutrición humana”; y otros temas diversos como: “La comida, la buena alimentación”, “¿Qué son los alimentos?”, “Las sustancias en los alimentos”.

En la última actividad de creación de preguntas, se apreció una diferencia significativa en la calidad de las 20 interrogantes del grupo experimental y las 26 del grupo control. Algunos ejemplos del primer grupo: ¿Cuáles son las tres sustancias de la alimentación?, ¿dónde se encuentran las tres sustancias?, ¿por qué es bueno comer alimentos que posean las tres sustancias?. Algunos ejemplos de preguntas del grupo control: ¿dónde encontramos los hidratos de carbono?, ¿qué alimentos contienen proteínas?, ¿qué tiene grasa?, ¿cuáles son los males de comer en exceso?, ¿cuáles son las tres sustancias? Este tipo de preguntas pone de manifiesto la importancia que tiene la tarea de formular preguntas para lograr una mejor comprensión de los textos.

## 5. DISCUSIÓN GENERAL

Los principales beneficios de este programa fueron los siguientes: la dinámica de trabajo con los textos y su estructura, la sistematización de los pasos metodológicos en la consecución de la comprensión del texto, la interrelación de las actividades de comprensión y redacción, y la comprobación de la importancia de los textos expositivos en las tareas de aprendizaje escolar.

En cuanto a la aplicación de los principales planteamientos de Sánchez (1993), se constataron las ventajas que ofrece desarrollar las estrategias para operar con estructuras textuales, el empleo de macrorreglas y la progresión temática.

Se pudo, también, corroborar varios planteamientos del marco teórico referidos al modelo interactivo, pues el trabajo en comprensión tuvo en cuenta tanto los conocimientos y estrategias del lector como los aportados por el texto.

En el análisis de las pruebas de pretest y postest se apreciaron diferencias favorables al grupo experimental, vinculadas con la calidad de las autopreguntas, pues éstas apuntaban a ideas principales de los contenidos leídos, situación que no se presentó en el grupo control, cuyas preguntas fueron más superficiales y apuntaban más a detalles. También se encontró en el grupo experimental, a partir de las preguntas referidas a los títulos, mayor discriminación de los temas centrales de los textos.

Considerando los datos anteriores, se observa que el programa de instrucción de estrategias ayuda a mejorar el procesamiento de los textos significativamente, en comparación con los resultados que se obtienen con el método tradicional de lectura-pregunta y respuesta, comprobándose de manera general la hipótesis planteada.

Con respecto a las estrategias más exitosas destacaron la del reconocimiento de la “superestructura” y la de “autopreguntas”, permitiendo esta última apreciar un mayor grado de madurez en la comprensión en los alumnos del grupo experimental. Los lectores más

incompetentes en la prueba de pretest del grupo experimental pudieron mejorar sus resultados en el postest.

Finalmente, considero importante señalar la gran relevancia que, en el desarrollo de este programa tienen los pasos metodológicos que le permiten al profesor una mayor claridad sobre su labor de guía directo en el proceso de la comprensión en las fases de explicación y modelado. Además, el papel que tiene en las fases de práctica supervisada y práctica independiente.

## BIBLIOGRAFIA

Alliende, F. y M. Condemarín. (1997). **De la asignatura de Castellano al área del lenguaje**. Santiago: Dolmen.

Alonso J. y M.M. Mateos. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. **Infancia y Aprendizaje**, 31-32: 5- 19.

Bocaz, A. (1984). El procesamiento cognitivo del discurso escrito, **Lenguas Modernas 11**, 33-53

Bocaz, A. y G. Soto. (2000). Narrar y exponer: el tratamiento del discurso en la reforma educacional en el **suplemento “Artes y Letras” de El Mercurio**, 26 de noviembre.

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. **Infancia y Aprendizaje**, 41: 131-142.

Dopkins, S y J. Nordlie. (1995). Process of anaphor resolution. En R.Lorch y E.O'Brien (eds.). **Sources of coherence in reading**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

García Madruga, J.A. y J.L.Luque. (1993). Estrategias en la comprensión y memoria de textos. En J.I. Navarro (comp.). **Aprendizaje y memoria humana: aspectos básicos y evolutivos**. Pp. 303-338, Madrid: McGraw- Hill.

Hernández, R., C. Fernández, y P. Baptista. (1991). **Metodología de la investigación**. Madrid: Mc Graw-Hill.

Kintsch, W. y T. van Dijk. (1978). Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, 85: 363-394.

León, J.A. (1991). Intervención en estrategias de comprensión. Un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura de texto. **Infancia y Aprendizaje**, 56: 77-92.

- Mateos, M.A. (1991). Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. **Infancia y Aprendizaje**, 56: 61-76.
- Sánchez, E. (1993). **Los textos expositivos**. Madrid: Santillana.
- Sánchez, E. (1998). **Comprensión y redacción de textos**. Barcelona: Edebé.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. **Infancia y Aprendizaje**, 39-40: 1-13.
- Solé, I. (1993). Lectura y estrategias de aprendizaje. **Cuadernos de Pedagogía**, 216: 25-27.
- de Vega, M. (1984). **Introducción a la psicología cognitiva**. Madrid: Alianza Editorial. Pp.367- 437.
- Vidal-Abarca, E. y R. Gilabert. (1991). **Comprender para aprender**. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Pp.17-91.
- van Dijk, T. (1993). **La ciencia del texto**. Barcelona: Paidós Comunicación. Pp.13-145.

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Álvarez, G. (1991). Coherencia textual y enseñanza de lenguas. **RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada**, 29: 85-96.
- Ashman, A. y R. Conway. (1990). **Estrategias cognitivas en Educación Especial**. Madrid: Santillana. Pp. 67-119.
- Crowder, R. (1985). **Psicología de la lectura**. Madrid: Alianza Editorial. Pp. 103-123.
- Contreras, H. (1992). Capacidad lectora: experiencias para su evaluación y desarrollo. **RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada**, 30, pp. 139-143.
- Nisbet, J. y J. Schuksmith. (1987). **Estrategias de aprendizaje**. Madrid: Santillana. Pp.45-58.
- Pozo, J.I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi (eds.), **Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación**, pp. 199-221. Madrid: Alianza Editorial.
- Parodi, G. (1992). Estructura textual y estrategias lectoras. **Lenguas Modernas**, 19: 89-98.
- Parodi, G. (1994). Macroestrategias en la comprensión textual: relaciones retóricas explícitas. **RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada**, 32: 189-195.
- Peronard, M. (1994). La evaluación de textos escritos: el problema del resumen. **Lenguas Modernas**, 21: 81-93.
- Prieto, M. D. (1989). **Modificabilidad cognitiva y P.E.I.** . Madrid: Editorial Bruño. Pp. 28-38.

del Río, P. (1985). Investigación y práctica educativa en el desarrollo de la comprensión lectora. **Infancia y Aprendizaje**, 31-32:21-43.

de Vega, M. (1984). **Introducción a la psicología cognitiva**. Madrid: Alianza Editorial. Pp.367- 437.

de Vega, M. y otros (1990). **Lectura y comprensión**. Madrid: Alianza Editorial. Pp.107-148.

## ANEXO

### Comprensión de lectura

Los profesores necesitamos saber cuál es el nivel de comprensión de lectura que tienen nuestros alumnos. Para ello, te agradeceré contestar las siguientes preguntas. Tus respuestas me serán de mucha utilidad para mejorar tu comprensión de lo que lees. ¡Muchas gracias!

### Estrategias de lectura

1. ¿Qué hago cuando no entiendo una o más partes de lo que estoy leyendo?

---

---

---

2. ¿Qué hago luego de haber leído un texto y no entenderlo?

---

---

3. ¿Cómo me aseguro que he comprendido bien un texto que he leído?

---

---

### Ejercicios de comprensión de texto:

Lee atentamente los siguientes textos y luego responde las preguntas incluidas al final de ellos.

### **Texto 1**

Si le das un lápiz a un niño pequeño, dibujará algo. El dibujo puede ser tan sólo un par de rayas, pero significará algo para él.

A la gente siempre le ha gustado dibujar, desde los cazadores que mantenían un registro en las paredes de sus cuevas de los animales que veían a su alrededor, hasta los artistas europeos que pintaron las visiones del paraíso y de la Tierra en las iglesias. Algunas gentes en diversos lugares del mundo han dibujado cosas sobre el suelo.

En Perú, hace más de 1500 años, la tribu de Nazca hizo rayas en el suelo removiendo la capa superficial de roca en los terrenos llanos y en las laderas. La capa arenosa de debajo, que era más clara, se ve nítidamente. Las rayas son largas y rectas. También dibujaron pájaros y ballenas, una araña y un mono.

Lo extraño es que los dibujos son tan grandes que sólo pueden apreciarse al máximo desde el aire. Pero los nazcas nunca vieron sus obras como las ve la gente hoy desde el aire.

El mundo se pregunta cómo hicieron los dibujos y para qué servían. Quizás los dibujaron para que los dioses los vieran desde lo alto.

En otros lugares también hay figuras enormes sobre el suelo. En Inglaterra, los celtas dibujaron un caballo, cavando en el suelo y exponiendo la capa blanca de greda debajo de la superficie. En Ohio, Estados Unidos, los indios amontonaron tierra en una línea ondulada que parece una serpiente.

Muchos de los misterios de este arte persisten todavía. Pero nosotros podemos ver mejor estas figuras desde un avión que los artistas que las hicieron.

1. Ponle un título al texto que has leído y justifica la elección de dicho título.

---

2. ¿Cuáles son los temas principales tratados en este texto?

---

---

3. Formula cuatro preguntas con sus respectivas respuestas. Preguntas y respuestas deben informar sobre los contenidos centrales del texto.

---

---

---

---

## Texto 2

Todos los alimentos están formados por tres sustancias que son necesarias para que nuestro organismo funcione bien.

Una de estas sustancias son las proteínas. Su falta nos puede producir muchas enfermedades. Podemos encontrar las proteínas en alimentos como la carne, los huevos, el pescado o la leche, entre otros.

Otra de las sustancias que forman los alimentos son las grasas. Estas sustancias están en alimentos como el aceite, los frutos secos y el cerdo. Consumir grasas en exceso puede producir diversas enfermedades, tales como la obesidad, que es una enfermedad ocasionada por el consumo excesivo de grasas.

La tercera de estas sustancias son los hidratos de carbono. Los hidratos de carbono son necesarios, pero no en mucha cantidad. Los encontramos en alimentos como el pan, las papas, el azúcar y las frutas secas.

Es importante para la salud comer alimentos que tengan estas tres sustancias, pero en cantidades adecuadas.

*1. Ponle un título al texto que has leído y justifica la elección de dicho título.*

---

---

*2. ¿Cuáles son los temas principales tratados en este texto?*

---

---

*3. Formula cuatro preguntas con sus respectivas respuestas. Preguntas y respuestas deben informar sobre los contenidos centrales del texto.*

---

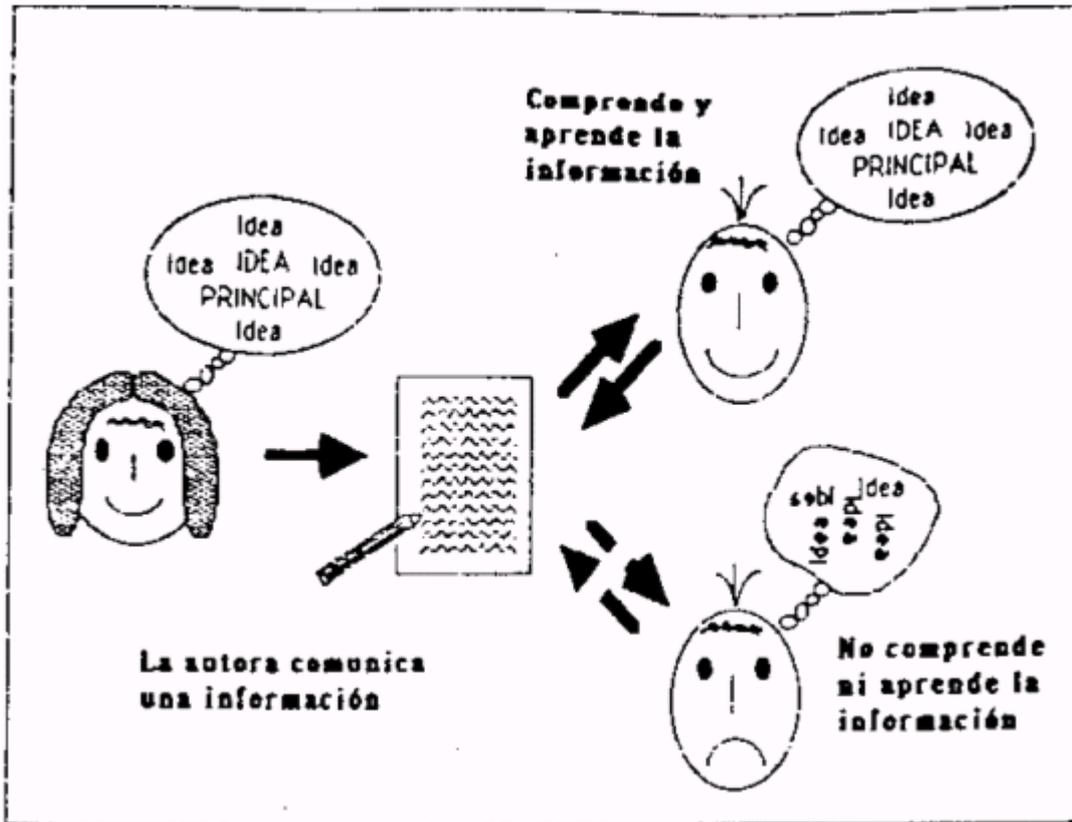
---

---

---

## Material 1

Esquema 1



Ma

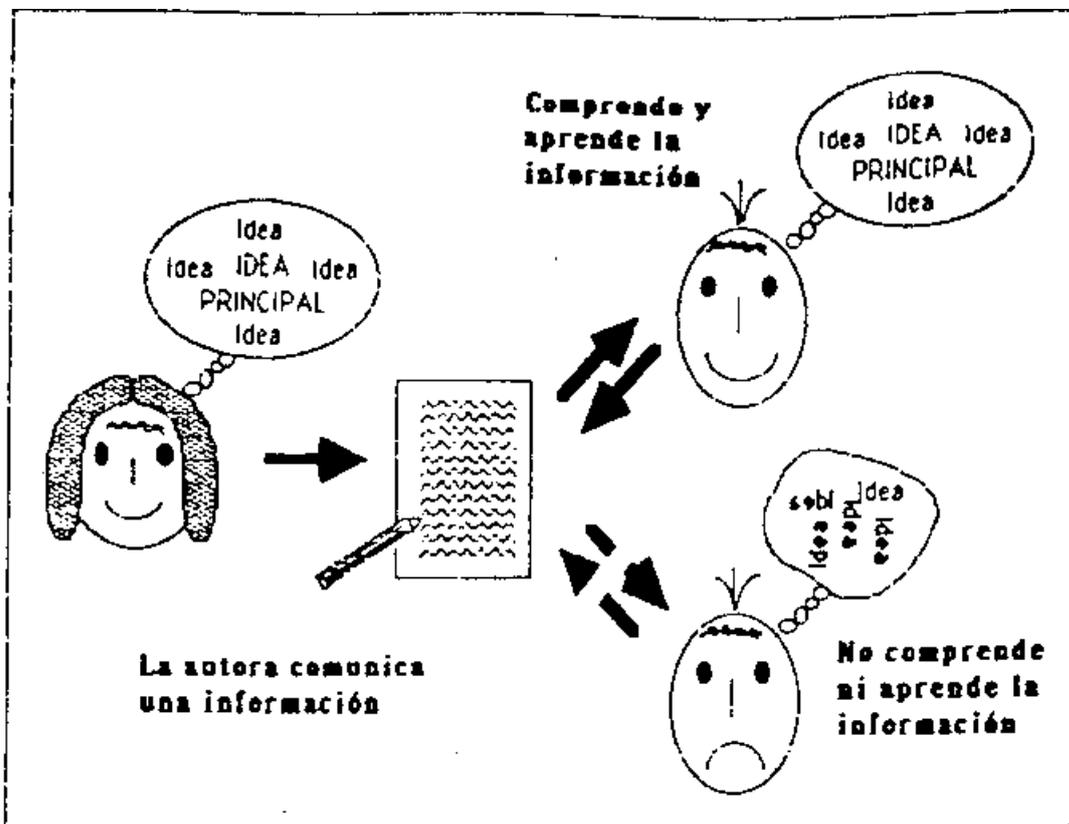
Si n  
seca

La  
Esp

En l  
casi

En  
abu

La  
hún



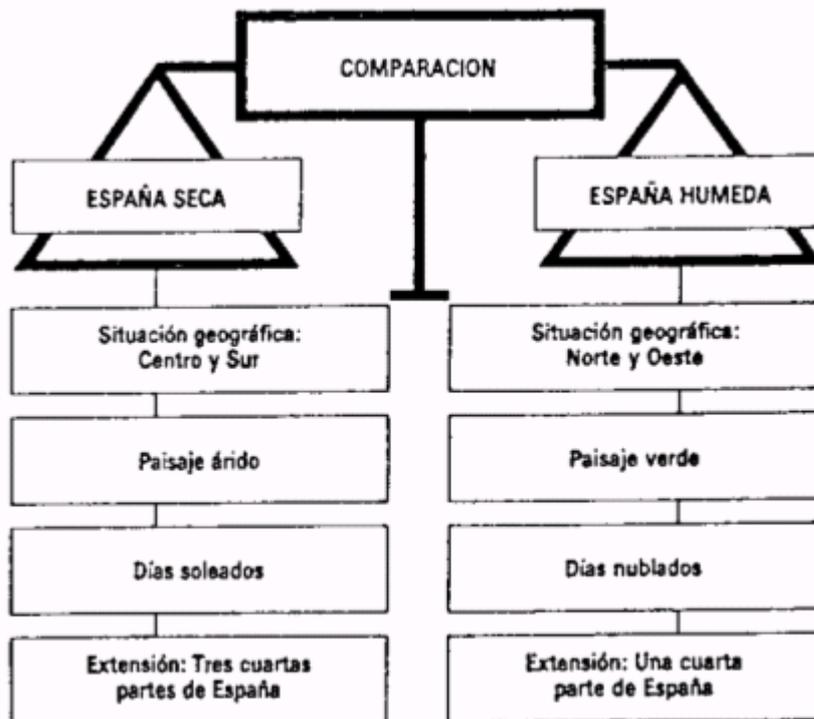
España

tra la

saje es

donde

España

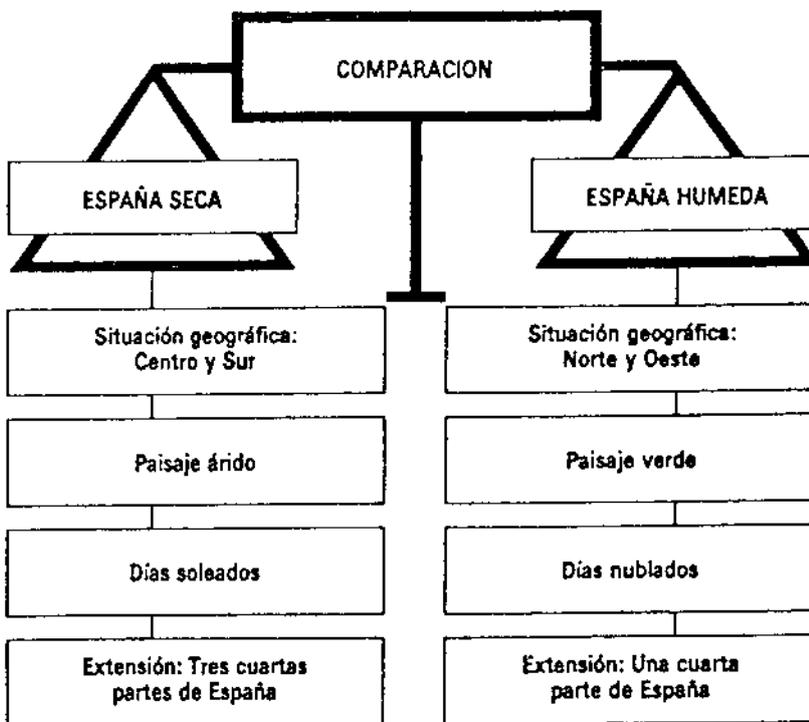


Material

Las comarcas litorales son varias.

En primer lugar están densamente pobladas en terreno que es poco habitado.

Una segunda categoría de comarcas litorales tienen una gran densidad de poblaciones del interior.



tipos distintos: los de comarcas

comarcas litorales la extensión de las, es decir, hay

estas comarcas del interior, las comarcas interiores, así hay entre otras.

Una tercera diferencia consiste en la lengua. Mientras que la práctica totalidad de comarcas litorales hablan el valenciano, una parte considerable de las comarcas del interior hablan el castellano.

## Material 4

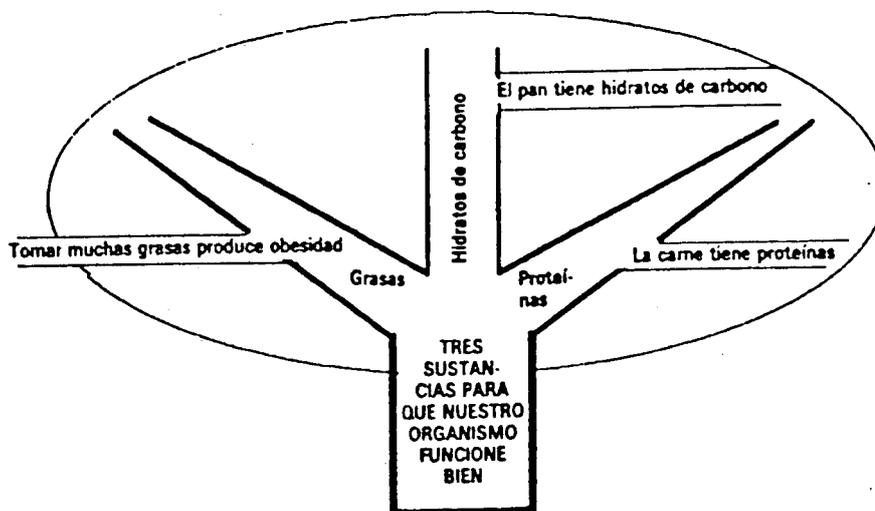
Todos los alimentos están formados por tres sustancias que son necesarias para que nuestro organismo funcione bien.

Una de estas sustancias son las proteínas. Su falta nos puede producir muchas enfermedades, Podemos encontrar las proteínas en alimentos como la carne, los huevos, el pescado o la leche, entre otros.

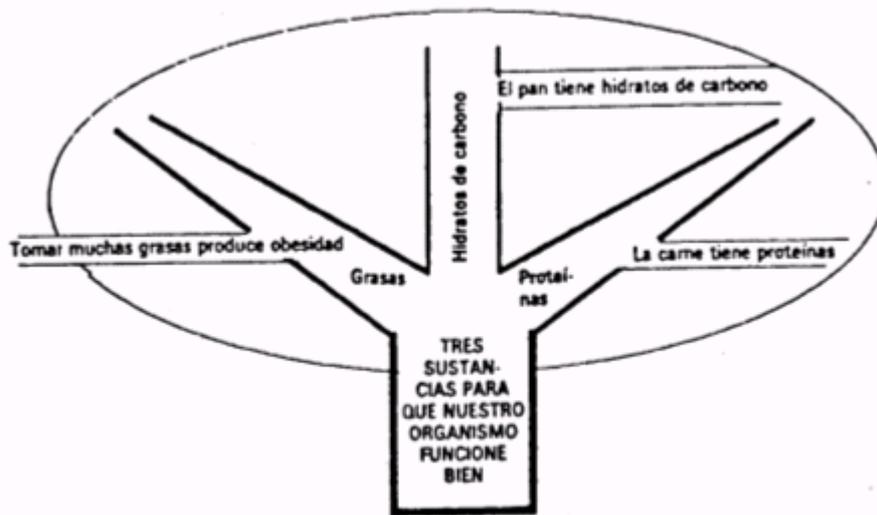
Otra de las sustancias que forman los alimentos son las grasas. Estas sustancias están en alimentos como el aceite, los frutos secos y el cerdo. Tomar excesivas grasas nos puede producir diversas enfermedades tales como la obesidad que es una enfermedad ocasionada por tomar demasiados alimentos con grasas.

La tercera de estas sustancias son los hidratos de carbono. Los hidratos de carbono son necesarios, pero no en mucha cantidad. Los encontramos en alimentos como el pan, las patatas, el azúcar y las frutas frescas.

Es importante para la salud comer alimentos que tengan estas tres sustancias, pero en cantidades adecuadas.



### Esquema 3



## Material 5

Es muy importante que los ecosistemas estén en equilibrio, es decir, que todas las especies animales y vegetales que viven en una zona tengan posibilidades de sobrevivir. Para conservar el equilibrio en los ecosistemas el hombre puede tomar dos tipos de medidas: evitar su destrucción y corregir los desequilibrios naturales.

Para evitar la destrucción de los ecosistemas hay que procurar que no mueran los seres vivos que viven en ella. Así, por ejemplo, se puede impedir que corten árboles, se puede prohibir la caza de especies en peligro de desaparición o tomar medidas para disminuir la contaminación.

La otra medida consiste en corregir los desequilibrios naturales. Para ello se sueltan crías de peces en los ríos y lagos para repoblarlos o se construyen muros para evitar la erosión.

## Material 6

Hay muchas personas que confunden los lagartos con las salamandras porque tienen un aspecto externo parecido. Sin embargo, los lagartos y las salamandras tienen unas diferencias muy importantes.

Las salamandras son anfibios, es decir, pueden vivir tanto en la tierra como en el agua. La mayoría de ellas incluso nacen en el agua y respiran mediante branquias, como los peces, mientras son pequeños. Sin embargo, los lagartos son reptiles, nacen con pulmones y viven siempre en la tierra.

Otra diferencia clara se puede observar su piel. Los lagartos tienen el cuerpo cubierto de escama, mientras que las salamandras tienen la piel lisa, húmeda y sin escamas. Además, a los lagartos se les puede ver con frecuencia tomando sol, mientras que las salamandras huyen de él.