

INCIDENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DESDE UNA PERSPECTIVA
DISCURSIVA-INTERACTIVA EN LA COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS
EXPOSITIVOS DE ESTUDIANTES DE GRADO 9º DE EBS, DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM FELIPE PÉREZ DE LA CIUDAD DE PEREIRA

JHON ALEJANDRO MARÍN PELÁEZ
DORA LUZ AGUIRRE QUINTERO

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
PEREIRA
2010

INCIDENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DESDE UNA PERSPECTIVA
DISCURSIVA-INTERACTIVA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS
EXPOSITIVOS DE ESTUDIANTES DE GRADO 9º DE EBS, DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM FELIPE PÉREZ DE LA CIUDAD DE PEREIRA

JHON ALEJANDRO MARÍN PELÁEZ
DORA LUZ AGUIRRE QUINTERO

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:
Magíster en Educación

Directora
Luz Stella Henao García
Psicóloga, Magíster en Educación y Desarrollo Humano

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
PEREIRA
2010

Nota de aceptación

Firma de la directora de tesis

Firma del jurado

Firma del jurado

Pereira, noviembre de 2010

DEDICATORIA

A la “Maestra”, compañera y amiga **Anacilia Aguirre Aguirre**, quien ha dedicado su vida a formar docentes con calidad humana y con sentido crítico.

Gracias Anita por tanto amor y dedicación puestas al servicio de la formación de maestros y por permitirnos encontrar nuestro estilo docente personal.

*Alejandro Marín Peláez
Dora Luz Aguirre Quintero*

AGRADECIMIENTOS

Al profesor, Doctor Luís Enrique Tabares Idárraga, director de la Maestría en Lingüística de la Universidad Tecnológica por todas las orientaciones y aportes fundamentales para nuestro proceso investigativo.

Maestro, compañero y amigo, mil gracias...

A las profesoras, Mg. Orfa Buitrago y Dra. Martha Cecilia Gutiérrez por el apoyo incondicional y la confianza depositada para la culminación de nuestra formación académica e investigativa.

Agradecemos especialmente a las maestras Martha Cecilia Arbeláez y Luz Stella Henao García por la dedicación, acompañamiento y asesoría continua; sus consejos fueron fundamentales para la construcción de este trabajo investigativo.

A la comunidad educativa INEM Felipe Pérez por otorgarnos la posibilidad de realizar este trabajo experimental. A las directivas del colegio, al Rector Álvaro Romero y en especial al Coordinador Juan Manuel Arbeláez por su interés y colaboración para el desarrollo de procesos investigativos en la institución, y a los estudiantes del grado 9-11 (2009) por brindarnos su apoyo en el desarrollo de este trabajo de investigación.

Por último, damos nuestros sinceros agradecimientos a nuestros familiares y amigos, copartícipes en la realización de este logro.

TABLA DE CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	17
1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.....	21
1.1 ANTECEDENTES RELACIONADOS CON LA DIFERENCIACIÓN DE LA TIPOLOGÍA TEXTUAL	22
1.2 ANTECEDENTES RELACIONADOS CON LAS EXIGENCIAS TEXTUALES DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS	22
1.3 ANTECEDENTES RELACIONADOS CON INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS DE TEXTOS EXPOSITIVOS.....	23
1.4 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS SOBRE EL RESUMEN ORIENTADOS A LAS TIPOLOGÍAS DE TEXTOS ACADÉMICOS	28
1.5 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS SOBRE EL RESUMEN EN CUANTO A LAS EXIGENCIAS DE COMPRESIÓN.....	29
2. JUSTIFICACIÓN	31
3. OBJETIVOS.....	34
3.1 GENERAL.....	34
3.2 ESPECÍFICOS.....	34
4. MARCO TEÓRICO	35
4.1 CONCEPCIONES DE LECTURA	36
4.1.1 La concepción de la lectura como conjunto de habilidades.	37
4.1.2 La concepción de la lectura como proceso interactivo.....	37
4.1.3 Desde la concepción de la lectura como proceso transaccional.....	37
4.2 MODELOS DE COMPRESIÓN LECTORA	43

4.2.1	Modelo ascendente de comprensión lectora.....	46
4.2.2	Modelo descendente de comprensión lectora.....	46
4.2.3	Modelo interactivo de comprensión lectora de Walter Kintsch y Van Dijk..	47
4.2.4	Modelo discursivo-interactivo de comprensión lectora de María Cristina Martínez Solís.....	48
4.3	LA SITUACIÓN DE ENUNCIACIÓN Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	50
4.4	LA ESTRUCTURA TEXTUAL	57
4.4.1	La microestructura.	58
4.4.2	La macroestructura.	59
4.5	LAS MACRORREGLAS.....	61
4.5.1	Macrorregla de selección y omisión.....	61
4.5.2	Macrorreglas de generalización o globalización.....	62
4.5.3	Macrorreglas de Construcción o integración.....	62
4.5.4	La superestructura.	63
4.6	EL TEXTO EXPOSITIVO	67
4.6.1	Definiciones de texto expositivo.....	69
4.7	FORMAS DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS.....	70
4.7.1	La descripción o enumeración	70
4.7.2	Comparación o contraste.....	72
4.7.3	Problema-Solución.....	73
4.7.4	Causal (causa-consecuencia).....	74

4.8	EL RESUMEN COMO ESTRATEGIA DE COMPRESIÓN LECTORA.....	75
4.8.1	Características del resumen..	78
4.9	SECUENCIA DIDÁCTICA (S.D).....	80
4.9.1	Fases de la secuencia didáctica.	80
	□ Presentación:	80
	□ Comprensión:.....	80
	□ Práctica:	81
	□ Transferencia:	81
5.	MARCO METODOLÓGICO	82
5.1	TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	82
5.2	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	82
5.2.1	Hipótesis.	82
5.3	VARIABLES	83
5.3.1	Variable independiente: Secuencia Didáctica	83
5.3.2	Variable dependiente: comprensión texto expositivo.	102
	□ Población.	103
	□ Muestra.	103
5.4	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	104
5.4.1	Criterios de evaluación.....	108
5.4.2	PROCEDIMIENTOS	104
	Etapas del proyecto	109
6.	RESULTADOS OBTENIDOS.....	110

6.1	USO DE LAS MACRORREGLAS DE LA FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: DESCRIPCIÓN.....	111
6.2	EXTRATEGIA ESCRITURAL MODOS DE HACER EL RESUMEN DE LA FORMA DE ORGANIZAR SUPERESTRUCTURAL: DESCRIPCIÓN.....	116
6.3	ESTRATEGIA ESCRITURAL DE ELABORACIÓN DE RESÚMENES CONSERVANDO LA FOS: DESCRIPCIÓN.....	122
6.4	USO DE MACRORREGLAS EN LA FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: CAUSALIDAD.....	127
6.5	ESTRATEGIA ESCRITURAL MODOS DE HACER EL RESUMEN DE LA FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL CAUSALIDAD	133
6.6	ESTRATEGIA ESCRITURAL DE ELABORACIÓN DE RESUMEN CONSERVANDO LAS FOS FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL:CAUSALIDAD.....	137
6.7	USO DE MACRORREGLAS EN LA FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: CONTRASTE	141
6.8	ESTRATEGIA ESCRITURAL MODOS DE HACER EL RESUMEN DE LA FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL CONTRASTE	144
6.9	ESTRATEGIA ESCRITURAL DE ELABORACIÓN DE RESÚMENES CONSERVANDO LA FOS: CONTRASTE.....	148
6.10	USO DE MACRORREGLAS DE LA FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL PROBLEMA-SOLUCIÓN.....	151
6.11	ESTRATEGIA ESCRITURAL MODOS DE HACER EL RESUMEN DE LA FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL PROBLEMA-SOLUCIÓN	153
6.12	ESTRATEGIA ESCRITURAL DE ELABORACIÓN DE RESÚMENES CONSERVANDO LAS FOS FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL PROBLEMA-SOLUCIÓN	155
7.	INTERPRETACIÓN FINAL DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS.....	158

8. CONCLUSIONES.....	161
9. RECOMENDACIONES.....	164
BIBLIOGRAFÍA.....	167
ANEXOS.....	177

LISTA DE CUADROS

	pág.
Cuadro 1. Esquema contextual.....	20
Cuadro 2. Estructura del marco teórico	35
Cuadro 3. La orientación social de los actos discursivos.....	55
Cuadro 4. Variable independiente secuencia didáctica (S.D).....	83
Cuadro 5. Categorías de los cuentos.....	87
Cuadro 6. Componentes de la situación de enunciación	90
Cuadro 7. El acto valorativo: Las tonalidades	90
Cuadro 8. Género discursivo y dinámica enunciativa	91
Cuadro 9. La construcción tridimensional del sujeto discursivo	91
Cuadro 10. Categorías superestructurales para el reconocimiento de las FOS del texto expositivo	92
Cuadro 11. Concepto Comprensión textual.....	102
Cuadro 12. Rejilla 1. Uso de las macrorreglas: estrategia cognitiva	105
Cuadro 13. Rejilla 2. Modos de hacer el resumen: estrategia escritural.....	106
Cuadro 14. Rejilla 3. Modos de hacer el resumen conservando la superestructura y macroestructura: estrategia escritural.....	107
Cuadro 15. Etapas del proyecto.....	109

LISTA DE TABLAS

	pág.
Tabla 1. Uso de macrorreglas en la forma de organización superestructural: Descripción	111
Tabla 2. Modos de hacer el resumen, forma de organización superestructural: Descripción	116
Tabla 3. Estrategia escritural de elaboración de resúmenes conservando la FOS: Descripción	122
Tabla 4. Uso de macrorreglas en la forma de organización superestructural: Causalidad.....	127
Tabla 5. Estrategia escritural modos de hacer el resumen de la forma de organización superestructural: Causalidad	133
Tabla 6. Estrategia escritural de elaboración de resumen conservando las FOS forma de organización superestructural: Causalidad.....	137
Tabla 7. Uso de macrorreglas en la forma de organización superestructural: Contraste	141
Tabla 8. Estrategia escritural modos de hacer el resumen de la Forma de Organización Superestructural: Contraste.....	144
Tabla 9. Estrategia escritural de elaboración de resúmenes conservando la FOS: Contraste	148
Tabla 10. Uso de macrorreglas de la Forma de Organización Superestructural Problema-solución	151
Tabla 11. Estrategia escritural modos de hacer el resumen de la Forma de Organización Superestructural: Problema-solución.....	153
Tabla 12. Estrategia escritural de elaboración de resúmenes conservando las FOS forma de organización superestructural: Problema-solución	155

LISTA DE GRÁFICAS

	pág.
Gráfica 1. Uso de macrorreglas en la forma de organización superestructural: Descripción	111
Gráfica 2. Modos de hacer el resumen, forma de organización superestructural: Descripción	117
Gráfica 3. Estrategia escritural de elaboración de resúmenes conservando la FOS: Descripción	122
Gráfica 4. Uso de macrorreglas en la forma de organización superestructural: Causalidad.....	127
Gráfica 5. Estrategia escritural modos de hacer el resumen de la forma de organización superestructural: Causalidad	133
Gráfica 6. Estrategia escritural de elaboración de resumen conservando las FOS forma de organización superestructural: Causalidad.....	137
Gráfica 7. Uso de macrorreglas en la forma de organización superestructural: Contraste	142
Gráfica 8. Estrategia escritural modos de hacer el resumen de la Forma de Organización Superestructural: Contraste.....	145
Gráfica 9. Estrategia escritural de elaboración de resúmenes conservando la FOS: Contraste.....	148
Gráfica 10. Uso de macrorreglas de la Forma de Organización Superestructural Problema-solución	151
Gráfica 11. Estrategia escritural modos de hacer el resumen de la Forma de Organización Superestructural: Problema-solución.....	153
Gráfica 12. Estrategia escritural de elaboración de resúmenes conservando las FOS forma de organización superestructural: Problema-solución.....	155

LISTA DE FIGURAS

	pág.
Figura 1. Género discursivo	52
Figura 2. Género discursivo de Martínez Solís	57

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A. PRETEST COMPRENSIÓN LECTORA.....	117
ANEXO B. RESPUESTAS ESPERADAS PRETEST.....	181
ANEXO C. TEXTO NARRATIVO.....	185
ANEXO D. TEXTO EXPOSITIVO FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: DESCRIPCIÓN	186
ANEXO E. MARCAS LINGÜÍSTICAS O CONECTORES PRESENTES EN TEXTOS EXPOSITIVOS	190
ANEXO F. TEXTO EXPOSITIVO FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: DESCRIPCIÓN	191
ANEXO G. TALLER DE ELIMINACIÓN.....	195
ANEXO H. TALLER DE COHERENCIA Y COHESIÓN.....	196
ANEXO I. TEXTO INFORMATIVO.....	197
ANEXO J. PRESENTACIÓN DE LAS MACRORREGLAS	198
ANEXO K. TALLER DE HIPERÓNIMOS E HIPÓNIMOS	203
ANEXO L. TALLER DE MACROESTRUCTURA	202
ANEXO M. POSTEST COMPRENSIÓN LECTORA.....	203
ANEXO N. RESPUESTAS ESPERADAS POSTEST	208
ANEXO Ñ. EJEMPLO PLANTILLA VALORATIVA PARA ESTADÍSTICA.....	212

RESUMEN

El propósito de esta investigación es presentar los resultados de la implementación de una estrategia de enseñanza-aprendizaje enmarcada en la didáctica de la lengua, consistente en el diseño e implementación de una Secuencia didáctica, desde la perspectiva teórica discursiva-interactiva de María Cristina Martínez Solís de la Universidad del Valle, cuyo objetivo fundamental fue mejorar los procesos de comprensión de textos expositivos, en un grupo de estudiantes de grado noveno de la institución educativa INEM Felipe Pérez de Pereira. En esta investigación cuantitativa de tipo cuasi-experimental, se trabajó la explicitación de las Formas de Organización Superestructural (FOS) de este tipo de texto. Dicha secuencia didáctica se fundamentó en el concepto utilizado en desarrollos españoles por los equipos de investigación coordinados por César Coll y Anna Camps.

Palabras Claves: macrorreglas, macroestructura, microestructura, superestructura, secuencia didáctica, comprensión lectora, texto expositivo, FOS, resumen.

ABSTRACT: the intention of this research is to present the results of the implementation of a teaching-learning strategy framed in the didactics of the language, consisting of the design and implementation of a didactic sequence, from the theoretical discursive perspective-interactive of the Maria Cristina Martinez Solís of Universidad del Valle, whose fundamental intention was to improve the processes of comprehension of explanatory texts in a group of students of ninth degree of INEM Felipe Perez, school in Pereira. In this quantitative investigation of quasi-experimental type, the explanation of the Forms of super structural Organization (FOS) of this type of text was worked. The above mentioned didactic sequence was based on the concept used in Spanish developments by the equipments of investigation coordinated by César Coll and Anna Camps.

Key words: terms of reference, statement, macrorreglas, macrostructures, microstructure, superstructure, didactic sequence, reading comprehension, explanatory text, summary.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación acerca de la comprensión de textos expositivos parte de la formulación del siguiente interrogante ¿Cómo incide una secuencia didáctica de tipo discursivo-interactivo en la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes de grado 9° de EBS de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira?

Por lo anterior, el propósito fundamental de este trabajo es validar una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva interactiva, como la estrategia de enseñanza–aprendizaje más apropiada para el logro de los objetivos en la comprensión de textos expositivos, guiados por la hipótesis de que en la medida en que los lectores reconozcan las Formas de Organización Superestructural – FOS- de este tipo de textos se mejorará la comprensión y elaboración de resúmenes de sus variedades textuales como: descripción, causalidad, contraste y problema-solución.

La propuesta teórica en la que se sustenta esta investigación plantea la comprensión desde el modelo discursivo-interactivo: discursivo del lenguaje e interactivo del aprendizaje, orientada por las ideas de Martínez Solís¹, como propuesta programática para el desarrollo de estrategias de comprensión y de producción de textos. Para el caso de esta investigación se retoman las propuestas de César Coll² y Ana Camps³, la didáctica de la lengua en donde se privilegian la mediación del maestro y la interacción maestro-saberes-estudiante, por lo cual se optó por la estrategia “secuencia didáctica” en lugar de “intervención pedagógica” planteada por Martínez Solís y otros⁴.

En esta propuesta se integran dos orientaciones en relación con los efectos de la intervención pedagógica en el incremento de las habilidades para un mejor procesamiento del texto: por un lado, se considera aquella orientación en la que se busca el desarrollo de estrategias metacognitivas, independientemente del contenido, para lograr la identificación de ideas principales y la realización de resúmenes apropiados; por otro, la orientación en busca del desarrollo de los conocimientos necesarios sobre los diversos niveles del texto, para lograr en el lector diversos tipos de inferencias que le permitan construir la representación

¹ MARTÍNEZ SOLIS, María Cristina; ÁLVAREZ, Diana; HERNÁNDEZ, Fanny; ZAPATA Fabiola y CASTILLO, Luis Carlos. Discurso y aprendizaje, Cátedra UNESCO para la escritura y la lectura. Escuela de ciencias del lenguaje de la Universidad del Valle. Impreso taller de artes gráficas, Facultad de Humanidades Univalle. Cali 2004.

² COLL, Cesar. Psicología y didácticas: una relación a debate. En revista infancia y aprendizaje N° 62-63. Madrid. España.1993.

³ CAMPS, Ana (Comp.) Secuencias Didácticas Para Aprender a escribir. Serie Didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona: Editorial Grao, 2003

⁴ MARTÍNEZ SOLIS, María Cristina y otros. 2004.

adecuada de un texto y lograr así una buena comprensión del discurso y el aprendizaje de su contenido. Parte del hecho de que una y otra orientación trabajan con textos leídos por seres humanos y contruidos por seres humanos y que toda construcción discursiva está basada en una multifuncionalidad de niveles que interactúan entre ellos y ocurren de manera simultánea en la dinámica significativa del texto.

El tipo de investigación que orienta este trabajo es de carácter cuantitativo y cuasi-experimental, con una metodología desarrollada a través de una secuencia didáctica fundamentada en las relaciones de discursividad e interactividad, que involucran procesos de intersubjetividad en las relaciones dialógicas entre maestros-saberes-estudiantes, en las que se evidencia y explicita la situación de enunciación, en el proceso de comunicación discursiva como práctica social. En este orden de ideas y tomando como referencia la propuesta teórica de Martínez Solís⁵, se intentó dar respuesta a una problemática institucional como lo es los bajos niveles comprensión de lectura de los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez, para lo cual el punto de partida fue el trabajo interdisciplinar que se realiza a través de los diferentes proyectos de dicho establecimiento educativo.

La *metodología* del proyecto se desarrolló en cuatro etapas las cuales se describen a continuación:

Primera etapa, el pretest: se realizó la valoración diagnóstica de los niveles de comprensión lectora de textos expositivos por parte de los estudiantes, mediante la técnica del resumen, antes de la implementación de la SD. Para la valoración de los resúmenes contruidos por los estudiantes, se utilizaron rejillas valorativas que evaluaron las estrategias cognitivas como: el uso de macrorreglas y estrategias escriturales como modos de hacer el resumen y conservación de las FOS. Los textos utilizados abordaron la temática ambiental, concretamente, la conservación de las especies, con título "La ballena". Cada estudiante tuvo acceso a los textos en sus cuatro FOS (descripción, causalidad, contraste y problema-solución) y elaboró para cada texto, un resumen para dar cuenta de lo comprendido; los resúmenes de los estudiantes fueron contrastados con los resúmenes de los mismos textos hechos por los autores, constituyéndose en la respuesta esperada.

Segunda etapa, diseño e implementación de la SD: en esta etapa se diseñó e implementó una SD como estrategia de enseñanza-aprendizaje, de la comprensión lectora enmarcada en la perspectiva discursiva-interactiva, con la cual se pretendió incidir en el mejoramiento de la comprensión de textos expositivos, a través del reconocimiento de las FOS: (descripción, causalidad, contraste y problema-solución); en esta secuencia didáctica se explicitaron:

⁵ MARTÍNEZ SOLÍS, María Cristina. La construcción de los procesos argumentativos en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos. 2005

géneros discursivos, tipología textual, situación de enunciación, roles enunciativos, modo de organización del discurso expositivo, estrategias lectoras, uso de macrorreglas, modos de hacer un resumen, entre otros tópicos. Así mismo, la SD se desarrolló a través de cuatro fases, las cuales para el objetivo de este proyecto se denominaron: presentación, comprensión, práctica y transferencia.

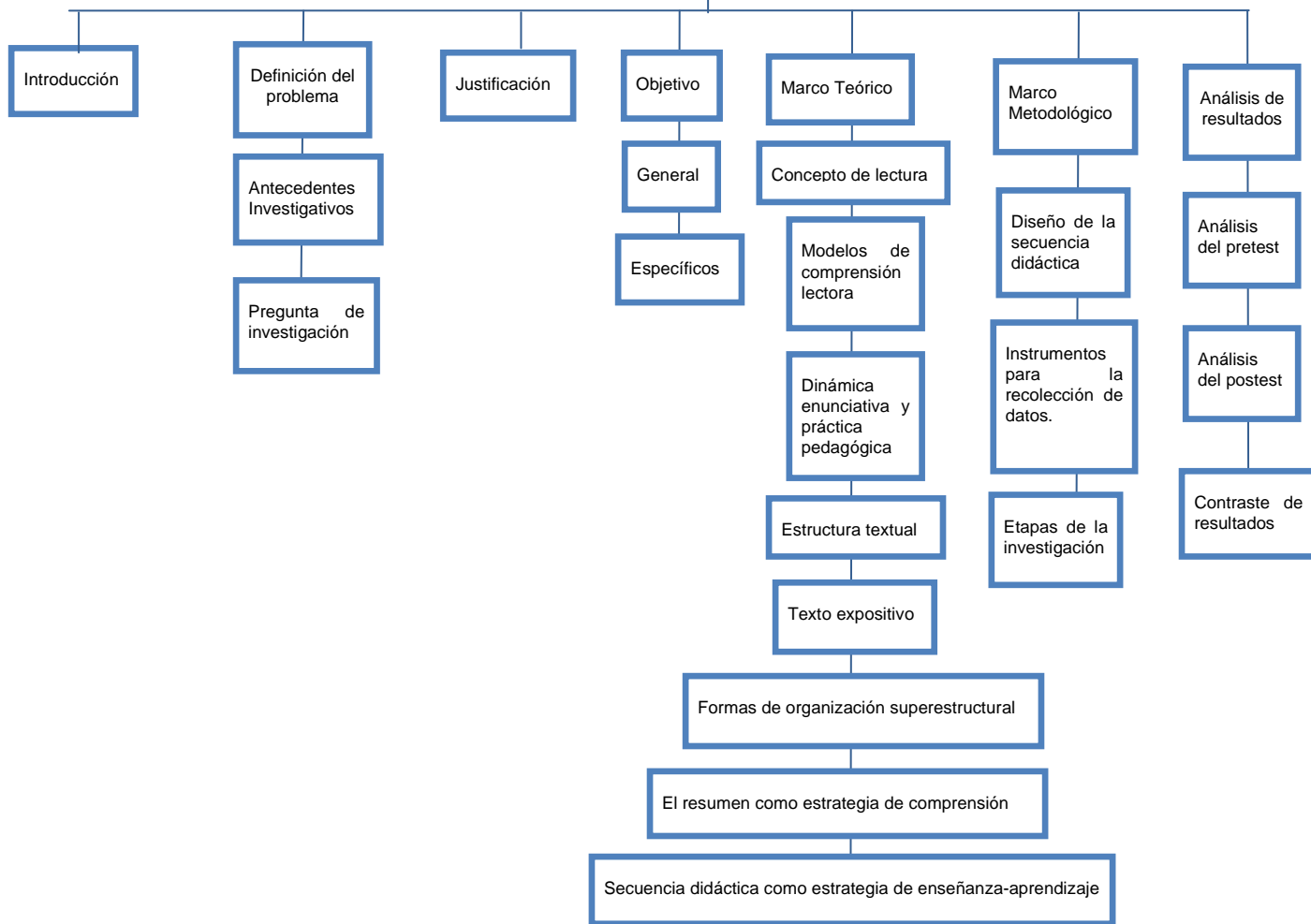
Tercera etapa, el postest: en esta etapa se realizó una valoración final de los niveles de comprensión lectora de textos expositivos por parte de los estudiantes, con la aplicación de un nuevo texto en sus cuatro FOS (descripción, causalidad, contraste y problema-solución) de temática ambiental, referente a la conservación del agua como recurso vital, denominado “El agua”; luego se propuso a los estudiantes la realización de un resumen para cada texto teniendo en cuenta la apropiación de las FOS, la macroestructura, la dinámica enunciativa y las macrorreglas para dar cuenta de lo comprendido. Dicha comprensión se valoró mediante la contrastación de la respuesta de los estudiantes (resumen) y la respuesta esperada, usando para esto las mismas rejillas usadas en el pretest.

Cuarta etapa, contrastación: Los resultados de la prueba final se contrastaron con los de la prueba inicial con el fin de determinar el grado de incidencia de la secuencia didáctica en la comprensión de textos expositivos.

Este informe de investigación se organizó en tres capítulos: el primero, el marco teórico donde se hace referencia a los conceptos de lectura, modelos comprensión lectora, la dinámica enunciativa y la práctica pedagógica, la estructura textual, las formas de organización superestructural del texto expositivo, el resumen como estrategia de comprensión y la secuencia didáctica como estrategia de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora. El segundo, presenta el marco metodológico en donde se explicita el diseño de la secuencia didáctica, se muestran los instrumentos utilizados para la recolección de datos y se enuncian las etapas de la investigación. El tercero, presenta un análisis de los resultados obtenidos en la implementación de la SD, con el propósito de determinar el grado de incidencia de esta estrategia en la comprensión de textos expositivos, contrastando los resultados obtenidos en la valoración diagnóstica y los obtenidos en la prueba final o postest. Al final del documento se presentan conclusiones que validan esta secuencia didáctica demostrando que se puede incidir en el mejoramiento de los procesos de comprensión lectora mediante la explicitación y uso de estrategias cognitivas y estrategias escriturales que dan cuenta de la comprensión de lo leído, a través de los procesos de discursividad e interactividad presentes en las relaciones dialógicas y el proceso de comunicación discursiva como práctica social. Así mismo el lector encontrará algunas recomendaciones que aportan a dos dimensiones del ámbito académico: formar lectores autónomos y críticos y lectores más estratégicos a partir del reconocimiento de las FOS

Cuadro de Esquema Contextual

Incidencia de una secuencia didáctica de tipo discursivo- interactivo, en la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes de grado 9° de EBS, de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira.



Cuadro 1. Esquema Contextual

1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Una de las tareas pedagógicas más importantes de los docentes del área de lenguaje es desarrollar en los estudiantes la comprensión lectora de todo tipo de textos, y en especial la de los textos expositivos, ya que el aprendizaje oportuno de las diferentes estrategias comprensivas y metacomprendivas, le permitirán desarrollar y mejorar competencias y habilidades comunicativas y discursivas, y a la vez, acceder a diferentes tipos de conocimiento, tal y como es el propósito de los estándares de calidad en la educación en el área de lenguaje.

En este sentido, son varias las maneras de intervención pedagógica que se proponen, teniendo como supuesto que la lectura es compleja y por tanto requiere de una dedicación constante para poder formar lectores autónomos, críticos y propositivos. Los enfoques de la psicolingüística y la nueva retórica, coinciden en asignar tareas al estudiante para que dé cuenta de aspectos que se relacionan y se interrelacionan con el texto y su contexto. Así la didáctica del lenguaje produce saberes didácticos, para resolver los problemas derivados de la comunicación del conocimiento, para lo que requiere de conceptos, entre ellos el de secuencia didáctica para la comprensión de textos académicos.

Tales intervenciones tratan de responder a una problemática ya reconocida: la comprensión lectora, ya que desde la perspectiva discursiva-interactiva ya no se puede asumir dicho proceso como la mera “extracción” de los significados del texto plasmados allí por el escritor, sino que debe reconocerse la complejidad del mismo al intervenir variables del enunciado, el enunciador, el enunciatario, el sujeto y el contexto.

En cuanto a los antecedentes revisados acerca del texto expositivo se tuvieron en cuenta investigaciones del contexto internacional y nacional, en especial aportes de autores latinoamericanos, artículos de revistas especializadas y tesis de postgrado que se relacionan con el propósito de esta investigación y se presentan al lector relacionados en categorías según el propósito investigativo.

Todos los investigadores que a continuación se referencian, tanto en trabajos individuales como colectivos, manifiestan la creciente preocupación en diversos ámbitos académicos por las dificultades para la comprensión de los textos especializados de los estudiantes de secundaria, pregrado e incluso postgrado; esta dificultad está centrada principalmente en la diferencia existente entre texto narrativo-con el cual el estudiante está familiarizado- y texto expositivo: en el primero el modo discursivo está centrado en una secuencia de hechos, mientras que en el segundo es necesario que en la mente del lector se realicen operaciones cognitivas de orden superior, como la comparación, la conceptualización y la

organización jerárquica; se señala además la necesidad de investigar con profundidad los textos que circulan en el contexto académico y profesional y determinar un conjunto de características desde las que pueda plantearse una clasificación de dichos textos.

1.1 ANTECEDENTES RELACIONADOS CON LA DIFERENCIACIÓN DE LA TIPOLOGÍA TEXTUAL

Un estudio aplicado sobre inferencias en el aula de clase lo constituye la investigación realizada por Viramonte de Ávalos, M.⁶, en la cátedra UNESCO para América Latina con instituciones educativas de países como Argentina y Chile; su investigación se enmarca dentro de un proyecto más general sobre la descripción de la estructura de textos escolares y su adecuación a los niveles de escolaridad, en el cual conjuntamente la autora decide analizar los procesos cognitivos que subyacen en una lectura comprensiva. La población objeto de estudio la conformaron estudiantes de secundaria de diferentes estratos sociales, a quienes se aplicaron pruebas de comprensión de textos expositivos cortos y extensos. Como resultado de este proyecto se proponen unas categorías para determinar las inferencias realizadas por los estudiantes en la comprensión textual, entre las que se cuenta la generalización, la especificación, la construcción y la eliminación.

1.2 ANTECEDENTES RELACIONADOS CON LAS EXIGENCIAS TEXTUALES DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS

Vílchez, Mayela y Manrique, Beatriz⁷ de la Universidad del Zulia, Venezuela con un corpus compuesto por un conjunto de trabajos de pregrado y postgrado, exploraron el uso de la función anafórica y deíctica para el mantenimiento o pérdida del referente en textos expositivos. Las conclusiones del análisis permiten afirmar que la tipología textual expositiva posee un grado de complejidad alto que impide que los estudiantes manejen la continuidad referencial en sus textos, pues no han internalizado tal modo de organización. Dicha dificultad está relacionada con la falta de atención respecto al tema que se presenta en la escuela y al escaso desarrollo de diferentes producciones escritas en la vida escolar. Las

⁶ VIRAMONTE de ÁVALOS, Magdalena (Comp.): Comprensión lectora, Buenos Aires, Ediciones Colihue. 2000

⁷ VILCHEZ M, Mayela y MANRIQUE U, Beatriz. De lo fórico a lo deíctico: Un obstáculo para escribir textos plenos. LIN. [Online]. Vol.8, No.14. 2004. [Citado 20 Diciembre 2007], 23-36 p. Disponible en: <http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S13166689200400600003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1316-6689

investigadoras exponen la necesidad de crear e implementar modelos pedagógicos que apunten a la solución del problema desde la Escuela Básica.

1.3 ANTECEDENTES RELACIONADOS CON INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS DE TEXTOS EXPOSITIVOS

García Madruga, J.A y otros⁸, en “Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos”, hacen referencia a las investigaciones realizadas por Van Dijk (1979, 1980), Van Dijk y Kintsh (1983), y B. Meyer (1975, 1983); parten de la pregunta de cómo se puede mejorar la comprensión de textos y, a través de ella, cómo se puede mejorar la adquisición de conocimientos. Para este propósito, plantean dos tipos de intervención o actuaciones en el marco de la escuela: primero, intervención sobre el texto y segundo, intervención sobre el sujeto.

La intervención sobre el texto es el conjunto de técnicas aplicadas directamente a la organización y presentación del material escrito y sus procesamientos. La intervención sobre el sujeto es aquella dirección y supervisión del profesor, quien debe enseñarle al estudiante a modificar la forma de procesar los textos, se relaciona con el aprendizaje y desarrollo de estrategias para la comprensión y memorización de textos.

De acuerdo con lo anterior los autores desarrollaron un trabajo experimental que consistió en una intervención centrada en el desarrollo de dos conjuntos de estrategias: primero, actividades destinadas a la identificación de ideas principales en un texto, y segundo, actividades destinadas a elaborar esquemas a partir de ideas principales. Los participantes en este trabajo fueron 90 estudiantes de tercer curso de bachillerato, pertenecientes a tres grupos escolares de un instituto educativo de Madrid. El diseño empleado fue el de tres grupos seleccionados al azar con medidas de pretest y posttest; en la sesión de pretest todos los estudiantes realizaron un test de inteligencia verbal y recibieron uno de los textos experimentales.

El programa de intervención fue aplicado por dos de los investigadores durante cuatro sesiones de 50 minutos cada una, dentro del horario normal de clase. La secuencia de instrucción consistió en la presentación y descripción de la estrategia mediante instrucción directa. Los resultados del trabajo experimental demostraron que el programa de entrenamiento a pesar de su brevedad, produjo mejoramiento en el recuerdo de los estudiantes de las ideas principales de los textos. Los autores de este estudio manifiestan finalmente, que este tipo de entrenamientos

⁸ GARCÍA MADRUGA, Juan Antonio · Aprendizaje, memoria y comprensión de textos expositivos: dos estudios de intervención sobre el texto. Universidad de Madrid, 1989.

en la toma de conciencia de la macroestructura por parte de los estudiantes, mejora la comprensión de textos expositivos.

Eduardo Vidal-Abarca⁹, de la Universidad de Valencia de España, en su trabajo “Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos”, presenta una investigación que se hizo con niños de 5° grado, quienes fueron instruidos en la identificación de las ideas principales de este tipo de texto, con las estructuras retóricas de enumeración y comparación y en la construcción de macroestructura textual. Dos grupos de niños fueron entrenados, uno en instrucción directa y otro sirvió como grupo de control. Se tomaron tres tipos de medidas dependientes tras la lectura de diversos textos con un diseño de pretest-postest incluyendo en cada uno de ellos varias pruebas. El primer tipo de medida se refería a la captación de ideas principales, mientras el segundo y el tercero medían la conciencia de estructura textual y el recuerdo respectivamente.

El investigador sustenta su trabajo en Van Dijk y Kintsh, de quienes deduce que: “La meta última de la comprensión es la formación de la macroestructura textual, entendiendo por tal, una descripción semántica abstracta del contenido del texto en orden a posibilitar una coherencia global del discurso”¹⁰.

La construcción de esta macroestructura textual se realizaría, según este modelo, a partir de la aplicación de unas macrorreglas (supresión, generalización y construcción) a las proposiciones individuales del texto, lo cual conduciría a la formación de macroproposiciones de diferente nivel. Además de estas macrorreglas existirían unas macroestrategias que operarían sobre el conjunto del discurso. Estas macroestrategias constituirían un componente arriba-abajo (Top-Down) del proceso interactivo que ocurre en la comprensión y permitirían al lector hacer inferencias y anticipaciones acerca de las macroproposiciones probables del texto. El modelo distingue entre macroestrategias contextuales derivadas de los esquemas de conocimiento del lector y macroestrategias textuales dentro de las cuales Van Dijk y Kintsh¹¹ citan a las señales estructurales, las estrategias sintácticas del escritor, los marcadores textuales, las estrategias semánticas y las estrategias esquemáticas. La aplicación de estas macrorreglas y macroestrategias, se vería facilitado por unos patrones organizativos de naturaleza esquemática consistentes en categorías convencionales que proporcionan una estructura al texto considerado como un todo.

⁹ VIDAL ABARCA, Eduardo. Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. 1990, p. 55.

¹⁰ VAN DIJK y KINSTH, 1980. Citado por: Vidal Abarca, Eduardo. Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. 1990, p. 55

¹¹ *Ibíd.*, p. 55

Otro de los puntos de su entrenamiento se basa en la estructura textual o estructura esquemática del texto expositivo según B. Meyer¹², compilación (secuencia y enumeración), causación, comparación/contraste, problema-solución y descripción, que proporcionan un mejor recuerdo debido al grado de interconexión de las ideas que producen en la memoria.

Los resultados mostraron una ejecución significativamente mayor del grupo experimental en el postest con respecto al grupo control en la mayor parte de las medidas dependientes. Tras un periodo de seguimiento de varios meses se aplicaron de nuevo algunas pruebas manteniéndose las mejoras del grupo experimental. Con estos resultados confirmaron sus hipótesis y demostraron la eficacia de su programa de instrucción.

María Cristina Martínez, Diana Álvarez, Fanny Hernández, Fabiola Zapata, Luis Carlos Castillo¹³, desde el *Grupo de Investigación en Textualidad y Cognición* (GITECLE), presentan en el libro "Discurso y Aprendizaje", los resultados del desarrollo de un proyecto sobre el mejoramiento de estrategias discursivas en diferentes niveles, en dos líneas de investigación: en la primera se evalúa la problemática de la comprensión textual, mientras que en la segunda se estudia el efecto de organizadores textuales en la comprensión de textos desde la intervención pedagógica. Para ello realizaron cuatro trabajos experimentales: los tres primeros relacionados con el texto expositivo en diferentes niveles de escolaridad, el cuarto con el texto argumentativo y la polifonía. Éstos fueron dirigidos por diversos objetivos relacionados con la comprensión y producción textual: la verificación de la incidencia que tiene el conocimiento de la organización textual en la comprensión y la comprobación de la eficacia de la práctica pedagógica sobre los niveles textuales. Los dos primeros trabajos experimentales fueron realizados en educación media y básica, con muestras representativas de estudiantes de colegios oficiales de la ciudad de Cali. Se tuvieron en cuenta diversas variables directas e indirectas como rendimiento académico en áreas básicas, tipo de texto, niveles estructurales, densidad textual, estrategias para el abordaje del texto, entre otras. La evaluación de los niveles de comprensión se realizó con pruebas específicas de acuerdo a los objetivos particulares de cada experiencia, con intervalos entre ellas. Para la categorización y clasificación de las respuestas frente a la comprensión se adoptaron dos criterios evaluativos según el nivel al que pertenecían las preguntas, sea de la microestructura o macroestructura, estableciendo los subcriterios que fueron necesarios. En la producción textual también se establecieron criterios según los modos de elaboración identificados: copiado local, copiado global, seudoparáfrasis, Paráfrasis y comentario.

¹² MEYER, B.J.F. The organization of prose and its effect on recall. New York: North Holland. 1975
MEYER, Bonnie J.F. "Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems". En B.K. Britton y J. B. Black, John B. (Eds.), *Understanding Expository Text*. Hillsdale, N.J: Erlbaum. 1985

¹³ MARTÍNZ SOLÍS, María Cristina y otros. 2004.

Los textos elegidos para las pruebas debían cumplir con requisitos fundamentales: extensión corta o moderada, temáticas diferentes que desarrollaran las cuatro FOS de los textos expositivos, tanto en densidad simple como compleja y relaciones de cohesión con los tres niveles microestructurales: lexical, referencial y causal; de acuerdo a estos requisitos se diseñaron las preguntas para las pruebas y los tiempos estimados para la aplicación de cada una.

En las tres primeras experiencias, centradas en el texto expositivo, el procesamiento porcentual y estadístico de las respuestas se realizó con el programa SPSS de la Universidad de Stanford. La tercera experiencia, cuya muestra era de nivel universitario en diferentes programas, incluía además de las pruebas de comprensión y producción diseñadas especialmente para la investigación, una intervención pedagógica en uno de los grupos (con grupo de control), pues en la hipótesis central se plantea la importancia de dicha intervención en la comprensión y producción de textos expositivos. Otra de las hipótesis consistía en corroborar si las FOS influyen en la comprensión del texto en estudiantes universitarios. Este trabajo experimental incluyó varias partes: una prueba inicial, una intervención pedagógica sobre las estructuras textuales (omitida en el grupo control), y una prueba final con base en las técnicas usadas por Meyer¹⁴ y Carrell¹⁵ para la medición de la memoria a corto plazo usando como instrumento la elaboración de resumen.

Los resultados de la tercera experiencia confirmaron las hipótesis: efectivamente los procesos de comprensión y producción de textos por parte de los estudiantes mejoraron con la intervención pedagógica. Igualmente, se comprobó que las FOS inciden en la comprensión de los mismos. Comparando estos resultados con los obtenidos en las investigaciones de Meyer y Carrell, se puede afirmar que el problema de la comprensión se ubica en el plano del discurso. Los niveles de dificultad en las FOS permitieron determinar que la experiencia educativa, la edad y la lectura de textos de diferentes disciplinas no son variables determinantes para la comprensión y producción efectiva de textos expositivos, como sí lo es el trabajo pedagógico que se aborde en los diferentes niveles textuales.

No obstante, los resultados de las dos primeras experiencias no fueron tan alentadores, pues los estudiantes de Educación Básica y Media mostraron el mismo rendimiento en el nivel inferencial, sin importar que estos últimos tuvieran un mayor número de conocimientos previos, experiencia académica y desarrollo cognitivo. Esto destaca el resultado de la tercera experiencia, valorando la intervención pedagógica significativa que mejoró notablemente los resultados en la

¹⁴ MEYER, B.J.F. The organization of prose and its effect on recall. 1975. Op cit

¹⁵ CARRELL, P. L. "Some Issues in Studying the Role of Schemata, or Background Knowledge, in Second Language Comprehension." *Reading in a Foreign Language*, 1983.

comprensión y producción textuales. En síntesis, los investigadores recomiendan la aplicación de las pruebas en otros niveles de escolaridad para corroborar los resultados.

Diana Isabel Álvarez Hoyos¹⁶, en su tesis de maestría en Lingüística y español de la Universidad del Valle, *“Incidencia de la explicitación de las Formas de Organización Superestructural de los textos expositivos en lengua castellana en la comprensión textual de un grupo de estudiantes de la Universidad del Valle”*, realizó una investigación cuasi-experimental utilizando una metodología descriptiva y analítica en la cual pretendía corroborar, a través de una intervención pedagógica desde una perspectiva discursiva e interactiva, la incidencia de las diferentes formas de organización superestructural de textos expositivos en lengua castellana para el mejoramiento de la comprensión textual y evaluar la incidencia de la explicitación de estas estructuras textuales en un grupo de estudiantes de la Universidad del Valle.

El grupo de la intervención estuvo conformado por veinte estudiantes de ambos sexos, con edades entre 16 y 27 años, pertenecientes a tres programas académicos de la Universidad del Valle. Esta investigación se realizó en un curso de fundamentación de lenguaje denominada español extracurricular, que todos los estudiantes deben cursar para mejorar su producción y comprensión de textos.

La autora utilizó 32 textos expositivos, 16 para la prueba diagnóstica y 16 para la prueba final con las siguientes características: 4 textos de diferentes temáticas y cada temática organizada en cada una de las cuatro formas de organización superestructurales: descripción, problema-solución, causalidad y comparación. Estos textos contenían entre 150 y 250 palabras; las temáticas de los textos utilizados se determinaron con base a las preferencias de los estudiantes acerca de los temas más interesantes para ellos: científicos ecológicos, tecnológicos y sociales. A cada estudiante se le asignaron cuatro textos para la prueba inicial o diagnóstica y cuatro para la segunda prueba o prueba final.

En cuanto a las conclusiones la autora culmina su investigación afirmando que el reconocimiento de una manera consciente de las FOS de los textos expositivos en lengua castellana mejora los niveles de comprensión textual. De igual manera los resultados mostraron que las FOS descripción, causalidad y comparación, generaron mayor dificultad al definir la macroestructura de los textos expositivos y la FOS problema-solución causó menor dificultad; además se concluyó que la enseñanza de la lengua materna puede realizarse desde una orientación pedagógica discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje que permita en los

¹⁶ ÁLVAREZ HOYOS, Diana Isabel. Incidencia de la explicitación de las Formas de Organización Superestructural de los textos expositivos en lengua castellana en la comprensión textual de un grupo de estudiantes de la Universidad del Valle. [Tesis de Maestría]. Escuela de ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. Cali. Colombia.2002

estudiantes de cualquier nivel de escolaridad apropiarse de las estructuras textuales para una mejor adquisición del conocimiento.

Con respecto a los antecedentes investigativos del resumen se encontró que la mayoría de las aproximaciones teóricas frente al tema tienen un fuerte sustrato en el trabajo experimental; al respecto se destacan los siguientes trabajos que han sido categorizados para visualizar mejor los enfoques de elaboración:

1.4 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS ORIENTADOS A LAS TIPOLOGÍAS DE TEXTOS ACADÉMICOS

Giovanni Parodi y Aída Gramajo¹⁷, perteneciente al Grupo de investigación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile (PUCV), describieron tres corpus de discurso especializado escrito, cuyo análisis permitió definir las clases textuales desde lo operacional y detectar la variabilidad tipológica desde diversos criterios y rasgos, encontrando doce tipos textuales. Determinaron que el artículo técnico, la descripción técnica, la glosa legal, el glosario, tienen una estructura textual predominantemente expositiva y el manual técnico y la guía didáctica tienen organización expositiva y normativa. Posteriormente, Giovanni Parodi reduce el número a nueve tipos de textos: artículo de investigación científica, conferencia, diccionario, guía didáctica, informe, manual, norma, texto, texto disciplinar. Después de la clasificación textual Parodi, se ocupa de la realización, enmarcada en un macroproyecto sobre la comprensión, de cooperación internacional con la Universidad del Valle, para la evaluación del discurso argumentativo y para diagnosticar el nivel de competencia discursiva del texto escrito desde la perspectiva cognitivo/textual. El trabajo experimental permitió detectar que un gran número de los sujetos que presentaron las pruebas no tenían las competencias adecuadas para la producción de textos escritos, ni conocían las estrategias necesarias para la construcción de macroestructuras textuales. Por esta razón Parodi enfatiza la necesidad de continuar con la investigación e intentar renovar, mediante ésta y otras propuestas las formas de evaluación del texto argumentativo.

Asociado a la investigación de la PUCV, René Venegas realizó una clasificación del Corpus del año 2006, mediante la comparación de métodos de categorización automática. Supone que desde la identificación de un número limitado y fijo de

¹⁷ PARODI, Giovanni y GRAMAJO, Aída. Los tipos textuales del corpus técnico profesional PUCV 2003: una aproximación multiniveles. En: Revista Signos [Online]. Vol.36, No.54 (2003, citado 06 Diciembre 2007). 207- 223 p. Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342003005400006&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0934

lexemas, su frecuencia y peso, se puede realizar una clasificación de los textos, para lo cual compara dos métodos: el BI (Bayes Ingenuo) y el MSV (Máquina de Soporte de Vectores). Aunque en ambos se obtuvieron resultados positivos, el MSV fue mejor para los textos académicos, por lo que se espera realizar futuras clasificaciones teniendo en cuenta no sólo el campo disciplinar sino el tipo textual, de manera que pueda conocerse con mayor profundidad el discurso académico, avanzando en el desarrollo del conocimiento lingüístico y el procesamiento natural del lenguaje.

1.5 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS SOBRE EL RESUMEN EN CUANTO A LAS EXIGENCIAS DE COMPRESIÓN

Daniel Anaya Nieto¹⁸, Madrid - España, desde una experiencia con 565 alumnos (grupo dividido en experimental y de control) de Educación Básica informa sobre los efectos positivos que tienen los resúmenes de textos leídos sobre las habilidades metacomprendivas, la comprensión lectora, y el rendimiento académico. Para el estudio tuvo en cuenta variables como el rendimiento académico y la comprensión lectora; se realizó un test previo de ECML (Escala de Conciencia Metacognitiva de la Lectura) y de comprensión lectora; posteriormente, una vez terminado el primer trimestre del curso se obtuvo el test de rendimiento académico. En el transcurso del proceso los grupos experimentales realizaron la actividad de resumir los textos leídos, mientras que los grupos de control no realizaron la actividad. Terminado el tiempo dispuesto para la composición de resúmenes se realizó el test posterior de ECML y de comprensión lectora y al finalizar el curso, se obtuvo el test posterior de rendimiento académico. Los resultados de la experiencia permitieron concluir que el entrenamiento guiado de los sujetos en la actividad de resumir los textos leídos potencia significativamente la comprensión.

Gloria Rincón Bonilla¹⁹ analizó las competencias textuales de un grupo de maestros como productores de un resumen escrito, tarea frecuente en el ámbito escolar en la evaluación de la comprensión sobre un tema o una lectura. El interés era indagar el conocimiento declarativo general a partir de una definición y el dominio sobre el procedimiento instruccional de los docentes hacia los estudiantes específicamente los de básica primaria. Esta autora realizó una revisión de la manera como se asume el resumen en los manuales o textos escolares y encontró

¹⁸ ANAYA NIETO, Daniel. Efectos del resumen de la mejora de la metacompreensión, de la comprensión lectora y del rendimiento académico. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes: Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes: Secretaría General de Educación y Formación Profesional 2005.

¹⁹ RINCÓN BONILLA, Gloria. Tarea: hacer un resumen. ¿Y los maestros saben hacerlo? En: Entre la lectura y la escritura. BUSTAMANTE, Guillermo y JURADO, Fabio (Comp.). Santafé de Bogotá: Magisterio, 1997. Capítulo 3.

que prevalece el interés por establecer pasos secuenciales de construcción lineal, recuperación de la lectura, organización de los párrafos, sin tener en cuenta la comprensión y la manera de organización en la expresión de las ideas. Se ignora la caracterización del resumen: su organización global y su organización textual que evidencia y requiere el uso de conectores y otras marcas de cohesión en la construcción y expresión de las ideas; se privilegia de manera exclusiva la expresión y conocimiento del tema, sin considerar la autonomía del estudiante. Las investigaciones demuestran que los manuales escolares cumplen una labor directiva en la práctica pedagógica, las observaciones de la práctica docente y la interacción en el aula evidencian que algunos docentes asignan tareas como realizar resúmenes escritos, sin aportar siquiera formas de organización y guías o estrategias para su elaboración.

Teniendo en cuenta lo anterior, se planteó la necesidad de pensar una secuencia didáctica que orientara al estudiante en el proceso de comprensión lectora donde se expliciten las Formas de Organización Superestructural de textos expositivos. Así, para el desarrollo del presente trabajo, se formuló la siguiente pregunta central:

¿Cómo incide una secuencia didáctica de tipo discursivo-interactivo en la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes de grado 9° de EBS, de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira?

2. JUSTIFICACIÓN

La comprensión lectora como problema de investigación preocupa tanto a educadores como a teóricos de varias disciplinas como la psicología cognitiva, la lingüística textual y la filosofía del lenguaje, entre otras, de quienes se espera ofrezcan propuestas que posibiliten mejorar las dificultades de aprendizaje relacionadas con la comprensión textual que presentan los lectores. En los entornos educativos, especialmente en la academia, se privilegia la transmisión de conocimientos a través de la exposición, la explicación y la argumentación; en particular, se presenta en los textos y manuales que utilizan los maestros para orientar sus prácticas. Sin embargo, la existencia de estos textos en el aula no garantiza su aprendizaje con ellos y a partir de ellos, por el contrario se agudiza el problema de su comprensión, en parte por el no reconocimiento de su estructura y funcionalidad.

En Colombia, de acuerdo a los resultados obtenidos en las diferentes estudios realizados por las investigaciones de la Cátedra Unesco para la enseñanza de la lectura y la escritura (2001, 2002, 2004, 2008), las pruebas censales para la calidad de la educación en el área del lenguaje (ICFES: 2002, 2004, 2006) y los aportes teóricos y experimentales de investigadores del lenguaje como: María Cristina Martínez, Diana I. Álvarez, Fanny Hernández, Fabiola Zapata, Luis C. Castillo y Gloria Rincón, se han constatado serias dificultades en la comprensión de textos por parte de los estudiantes, en los diferentes niveles de escolaridad (básico, media y superior).

Estos resultados señalan que las dificultades que presentan los estudiantes en la comprensión lectora están relacionadas con el desconocimiento de la situación enunciativa, la falta de reconocimiento de la intencionalidad comunicativa del autor y las FOS de los textos. Por lo tanto, las prácticas educativas requieren hoy más que nunca de acciones de innovación pedagógica tendientes a fortalecer los procesos de comprensión lectora para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes en la tarea de apropiarse del sentido de los textos y el reconocimiento de las intenciones comunicativas expresadas por el autor; es por esto que la intervención del maestro debe centrarse en proponer estrategias didácticas encaminadas a formar estudiantes competentes para interactuar *con los textos y con los contextos*, de manera autónoma, crítica y reflexiva, contribuyendo de esta manera en la formación de seres humanos capaces de asumir los retos que el mundo les depara.

En este sentido, esta investigación pretende evaluar la incidencia de una secuencia didáctica, desde una perspectiva discursiva-interactiva, donde se explicitan las FOS del texto expositivo: descripción, causalidad, contraste y

problema-solución, en la comprensión lectora de un grupo de estudiantes de grado 9º de EBS. La necesidad de implementar una secuencia didáctica para la solución de las dificultades de comprensión textual que presentan los estudiantes se fundamenta en el desconocimiento que tienen los maestros de enfoques teóricos y propuestas metodológicas acerca de la enseñanza de la lengua; además los estudiantes no se enfrentan con frecuencia a variedades textuales que les exijan el desarrollo de procesos de pensamiento complejo y la revisión permanente de esquemas previos. No se trata de que “no saben leer”; sino que desconocen las situaciones de enunciación en los textos, por lo cual la dinámica enunciativa es una perspectiva que puede aportar en el mejoramiento de la comprensión, ya que su implementación permite una interacción consciente de los sujetos con los textos en una relación de intersubjetividad, relacionando los contextos con el tejido semántico del texto, y permitiendo identificar la intencionalidad del escritor representada en las tonalidades hacia su interlocutor, mostrándose como solidario, oponente o proponente.

La relevancia y pertinencia de este trabajo de investigación está en la propuesta de formación de sujetos ubicados como lectores, quienes reconocen las orientaciones, las intenciones y las valoraciones de otros sujetos como escritores (intersubjetividad); en este sentido, el reconocimiento de la situación de enunciación, permite la determinación de una reflexión crítica y de una autonomía en estos sujetos, quienes interactúan en la práctica social y discursiva del aprendizaje.

Teniendo en cuenta la interacción *lector-escritor-texto y contexto*, se evidencian unos criterios que tal intersubjetividad implica y que la dinámica enunciativa explica; para tal fin, se propone una secuencia didáctica, como estrategia de enseñanza aprendizaje, para formar lectores capaces de reconocer la complejidad propia de los textos expositivos frente a los narrativos, considerando que si reconocen tal complejidad en su constitución, pueden ser mejores lectores, lo que se verá reflejado en la elaboración de resúmenes que den cuenta del nivel de comprensión.

Dicha secuencia didáctica se implementó en un ambiente natural de aprendizaje, es decir, en una práctica no simulada, con textos reales y cercanos a los intereses de los estudiantes y con unos propósitos pedagógicos claros. Se transversalizó en las disciplinas: ciencias naturales, ciencias sociales y lengua castellana, para la comprensión de textos expositivos, con unas actividades puntuales de inicio, desarrollo y finalización. Tal secuencia permitió la elaboración y valoración de resúmenes por parte de los estudiantes a partir de estrategias que posibilitaron acciones conscientes de sus aprendizajes *a través de la* explicitación y de la práctica en el reconocimiento de las FOS expositiva, la explicitación en el uso de las macrorreglas y los modos de hacer el resumen para dar cuenta de lo comprendido.

De acuerdo con los lineamientos curriculares del MEN (2002) para el área de lenguaje y los proyectos institucionales del INEM Felipe Pérez (Proyecto "Un cuarto de hora de lectura" y Proyecto ambiental "Gaía") que propenden por la formación en competencias, esta propuesta pretende aportar unas estrategias de trabajo en el aula que rompan con las prácticas tradicionales desarticuladas y descontextualizadas, en las que se privilegia el trabajo individual y la circulación de textos escolares ajenos al interés y necesidades del estudiante, posibilitando el ejercicio de una práctica interactiva y discursiva en tanto que la interacción de los sujetos con los textos y entre los sujetos, permite un ambiente organizado encaminado al aprendizaje significativo de los estudiantes.

Finalmente se puede concluir que esta propuesta se orienta a mejorar la comprensión de textos expositivos desde la perspectiva de la discursividad y la interactividad como práctica social, por lo que incluye una estrategia novedosa para preparar y cualificar a los maestros en su práctica pedagógica diaria, además de ayudar a los estudiantes a ser conscientes en sus aprendizajes a partir del reconocimiento de la estructura de los textos, el uso de procesos inferenciales para el desarrollo de pensamiento más complejo necesario en la comprensión de este tipo de textos.

3. OBJETIVOS

3.1 GENERAL

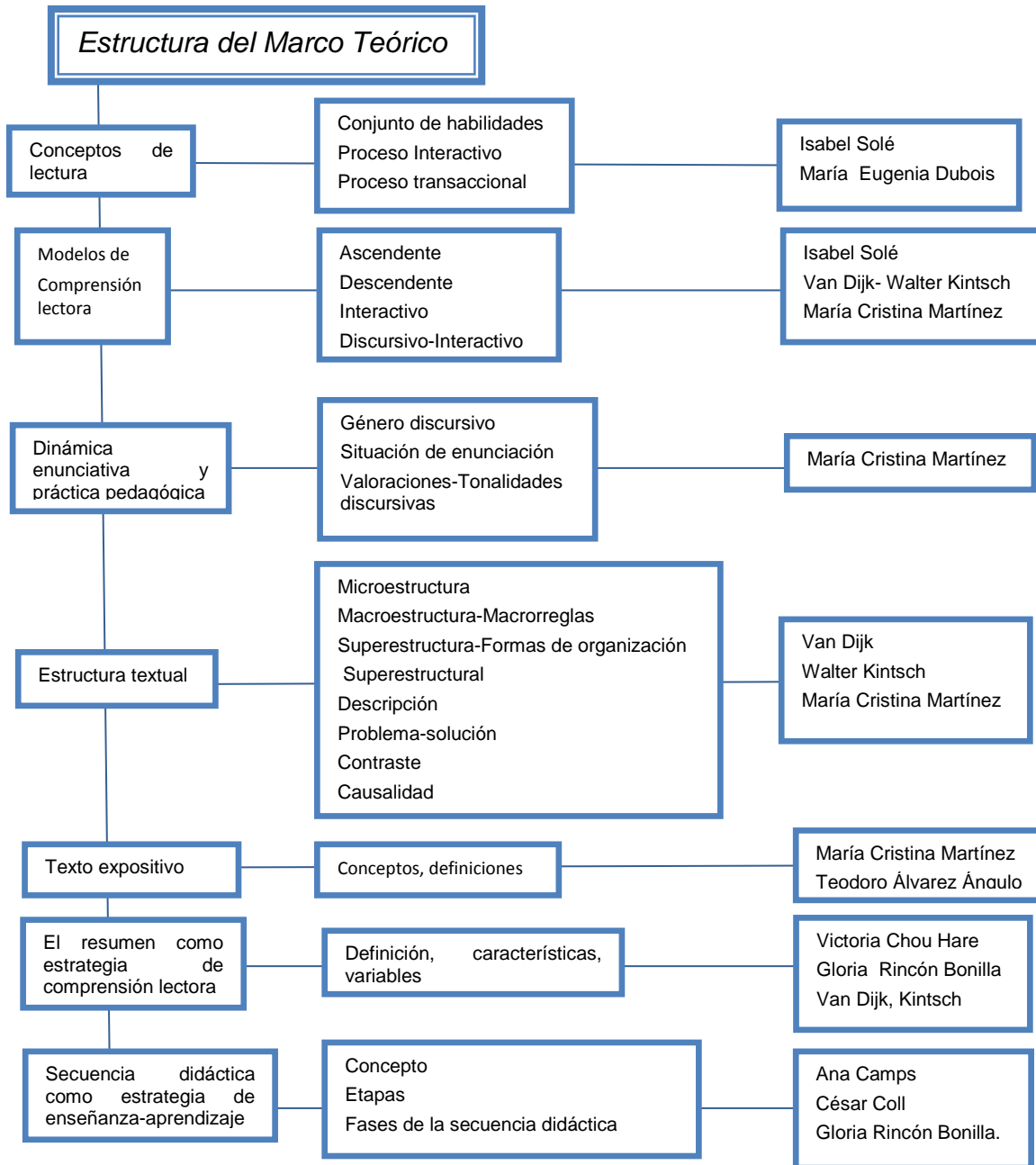
Evaluar la incidencia de una secuencia didáctica, desde una perspectiva discursiva-interactiva, donde se explicitan las Formas de Organización superestructural (FOS) del texto expositivo, en la comprensión lectora en estudiantes de grado 9° de EBS de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira.

3.2 ESPECÍFICOS

- Valorar de manera diagnóstica, antes de la implementación de la secuencia didáctica (SD) la comprensión lectora de textos expositivos mediante la técnica del resumen.
- Diseñar una secuencia didáctica (SD), desde la perspectiva discursiva-interactiva, que permita explicitar las Formas de Organización Superestructural (FOS) de los textos expositivos e implementarla en el grupo de estudio.
- Valorar después de la implementación de la secuencia didáctica (SD), la comprensión lectora de textos expositivos en diversas FOS, en el grupo de estudio.
- Comparar los resultados obtenidos en la evaluación inicial y final de la comprensión de textos expositivos en el grupo de estudio para determinar la incidencia de la secuencia didáctica implementada.

4. MARCO TEÓRICO

Cuadro 2. Estructura del Marco Teórico



El propósito fundamental de este trabajo es mejorar los procesos de comprensión de textos expositivos en un grupo de estudiantes de grado noveno de la institución educativa INEM Felipe Pérez, de Pereira, a través de la implementación de una secuencia didáctica, en la que se trabajará la explicitación de las FOS de este tipo de texto. Gloria Rincón, plantea que dicha secuencia se fundamenta en el concepto utilizado en desarrollos españoles por los equipos de investigación coordinados por César Coll y Anna Camps, “Que remite a un ciclo enseñanza aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas actividades articuladas en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos”²⁰.

En este sentido, se hace necesario revisar las actuales concepciones de lectura y comprensión lectora, retomar las tipologías textuales particularmente la expositiva y sus FOS, para dar paso a la explicitación de las estrategias de comprensión, en este caso, el resumen.

4.1 CONCEPCIONES DE LECTURA

Para abordar el proceso de lectura y su comprensión, es necesario hacer un acercamiento a las concepciones de lectura, desde las perspectivas tradicionales, hasta las actuales, ya que como es sabido, hasta hace algunos años leer era un privilegio de los que pertenecían a ciertas élites. En la actualidad, estas restricciones hacia la lectura se diría han desaparecido, en parte por la masificación de los medios de difusión de la información, además, nunca como en los momentos actuales se ha hecho tan evidente la necesidad de saber leer de manera comprensiva.

En tal sentido la escuela debe desempeñar un rol determinante en esta tarea (enseñar a leer comprensivamente) y el maestro es el llamado a posibilitarlo, dado que los estudiante requieren de su acompañamiento para el desarrollo pertinente de esta habilidad.

Pero ¿Qué es leer? Leer es entonces mucho más que el simple acto de decodificación de signos alfabéticos o desciframiento de palabras, es en esencia un acto que implica la relación lenguaje-pensamiento razonado que encamina acciones hacia la interpretación, más que de los códigos escritos, de la información que proviene del texto y de los conocimientos previos del lector. En este orden de ideas leer comprensivamente implica un proceso de interacción

²⁰ COLL Y CAMPS citados por RINCÓN BONILLA, Gloria. En: La Didáctica de la Lengua Castellana: Reconceptualización y Retos Actuales. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, 2004. p. 6.

lector- texto, un aporte de los saberes del lector, a los saberes que el autor expone en el texto. Así la comprensión tal y como se conoce, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto.

Al respecto, María Eugenia Dubois²¹, expone tres concepciones de lectura que a su juicio resumen el avance teórico ocurrido en este campo en las últimas décadas:

- La concepción de la lectura como Conjunto de Habilidades
- La concepción de la lectura como Proceso Interactivo
- La concepción de lectura como Proceso Transaccional

4.1.1 La concepción de la lectura como conjunto de habilidades. Predominante hasta los años setenta aproximadamente, se ocupó de describir las etapas de aprendizaje de la misma y las destrezas que se tenían que adquirir para el dominio del proceso, a través de los distintos niveles jerárquicos que incluían La lectura Literal o habilidad para comprender lo explícitamente dicho en el texto, La lectura Inferencial o habilidad para comprender lo que está implícito y La lectura Crítica o habilidad para evaluar la calidad del texto o las ideas o propósitos del autor.

De acuerdo con esta concepción, el lector comprende un texto cuando es capaz de extraer el significado que el mismo le ofrece, lo cual implica que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo.

4.1.2 La concepción de la lectura como proceso interactivo. Dentro de la cual se puede destacar (a) *El modelo psicolingüístico* y (b) *La teoría del esquema*; el primero hace énfasis en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él; en el segundo se plantea que el lector logra comprender un texto, cuando es capaz de encontrar la configuración de esquemas que permita explicarlo de manera adecuada. Para la teoría del esquema, al igual que para el enfoque psicolingüístico, el papel del autor es eminentemente activo, puesto que el sentido de la lectura es el producto de su actividad mental que busca los conocimientos archivados en su memoria y los proyecta sobre la página impresa.

4.1.3 Desde la concepción de la lectura como proceso transaccional. Se considera que el lector adquiere su carácter en virtud del acto de lectura y es a través de éste, que el texto adquiere significación. En este proceso, lector y texto

²¹ DUBOIS, María Eugenia. *El Proceso de Lectura: De la teoría a la práctica. La didáctica de la lengua materna.* Argentina: Editorial Aique, 1987. p. 9-19

son mutuamente dependientes y de su interpenetración surge el sentido de la lectura.

Dubois²² plantea que la lectura ha dejado de ser algo tangible, capaz de reducirse a sus partes componentes, con un lector y un texto ajenos entre sí, a ser un proceso fluido en el que el lector y el texto se confunden en una transacción que los desborda a ambos. Esta nueva concepción de la lectura, no se opone al enfoque interactivo, sino que va un poco más allá, se diría tal vez que lo trasciende, al enfatizar un proceso en el cual observador y observado, lector y texto se confunden en un tiempo único y surgen de él transformados.

La autora concluye que “no se trata de nuevos métodos para enseñar a leer, sino de nuevas actitudes frente a la lectura como proceso, frente al niño como sujeto cognoscente, frente al lenguaje como medio de comunicación social.”²³. En el proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de articular la información nueva con la antigua es el proceso de la comprensión

Las anteriores concepciones han llevado a Dubois²⁴ a reflexionar sistemática y profundamente acerca de las relaciones entre la teoría y la práctica de la lectura, de ello se desprende que la interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión.

Por su parte, Isabel Solé define el acto de lectura como: “un proceso de interacción entre el lector y el texto mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener la información que le resulta pertinente) los objetivos que guían su lectura”²⁵. Este planteamiento tiene implicaciones como que requiere la presencia de un lector activo que interactúe con el texto y se hace necesaria la existencia de un objetivo que guíe la lectura.

La autora plantea que: “...el proceso de la lectura es uno interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen; es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está lo que queremos leer”²⁶. Así mismo plantea que este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. Este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede construir ideas sobre el contenido, además de retomar la información y relacionarla con los conocimientos previos.

²² *Ibíd.*, p. 9-19.

²³ *Ibíd.*, p. 29.

²⁴ *Ibíd.*, p. 9-19.

²⁵ SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Editorial GRAO. Serie didáctica de la lengua y de la literatura 137. Instituto de ciencias de la educación. Universidad de Barcelona. España.2009. p. 17

²⁶ *Ibíd.*, p. 20

En este sentido, Solé divide el proceso lector en los siguientes tres subprocesos:

Antes de la lectura. En este subproceso se trata de determinar los objetivos de la lectura: ¿Para qué se lee?, ¿Qué se sabe del texto?, ¿De qué se trata el texto?, ¿Qué dice su estructura?

Durante la lectura. Este subproceso pretende formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto, formular preguntas sobre lo leído, aclarar posibles dudas acerca del texto, resumir el texto, releer partes confusas, consultar el diccionario, pensar en voz alta para asegurar la comprensión, crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas.

Después de la lectura. En este subproceso se pretende hacer resúmenes, formular y responder preguntas, recontar, utilizar organizadores gráficos, entre otras actividades.

Solé²⁷ plantea que se debe considerar la lectura como un proceso constructivo, distinto a los enfoques que se han venido utilizando para desarrollar la comprensión lectora, porque la lectura no es decodificar palabras de un texto, contestar preguntas después de una lectura literal, leer en voz alta y en silencio, o una simple identificación del proceso de lectura. Señala además la necesidad de considerar los siguientes niveles de comprensión lectora para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura:

- **Nivel Literal o comprensivo.** Implica el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto, así como distinguir entre información relevante y secundaria, encontrar la idea principal, identificar las relaciones de causa-efecto, seguir instrucciones, identificar analogías, encontrar el sentido a palabras de múltiples significados, dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad, etc. para luego expresarla con sus propias palabras. Mediante este trabajo el docente comprueba si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente, si fija y retiene la información durante el proceso lector y puede recordarlo para posteriormente explicarlo.
- **Nivel Inferencial.** Se activa el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, las cuales se van verificando o reformulado mientras se va leyendo. La lectura inferencial o interpretativa es en sí misma comprensión lectora, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones, esto permite al maestro ayudar a formular hipótesis durante la lectura, a sacar

²⁷ Ibíd., p. 21

conclusiones, a prever comportamientos de los personajes y a realizar una lectura vivencial.

- **Nivel Criterial.** En este nivel de comprensión el lector después de la lectura, confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee. Puede llevarse en un nivel más avanzado a determinar las intenciones del autor del texto, lo que demanda un procesamiento cognitivo más profundo de la información.

En este orden de ideas, Martínez Solís²⁸ plantea la comprensión desde el modelo discursivo-interactivo (discursivo del lenguaje e interactivo del aprendizaje), desarrollando una propuesta programática para el desarrollo de estrategias de comprensión y de producción de textos.

En esta propuesta se integran dos orientaciones en relación con los efectos de la intervención pedagógica en el incremento de las habilidades para un mejor procesamiento del texto: por un lado, se considera aquella orientación en la que se busca el desarrollo de estrategias metacognitivas, independientemente del contenido, para lograr la identificación de ideas principales y la realización de resúmenes apropiados; por otro, el desarrollo de los conocimientos necesarios sobre los diversos niveles del texto, para lograr en el lector diversos tipos de inferencias que le permitan construir la representación adecuada de un texto y lograr así una buena comprensión del discurso y el aprendizaje de su contenido. Parte del hecho de que una y otra orientación trabajan con textos leídos por seres humanos y construidos por seres humanos y que toda construcción discursiva está basada en una multifuncionalidad de niveles que interactúan entre ellos y ocurren de manera simultánea en la dinámica significativa del texto.

Por ello la perspectiva es discursiva, relacional e interactiva: discursiva porque destaca el papel del lenguaje como discurso (dimensión intersubjetiva) en el proceso de conceptualización semántica y de construcción de los esquemas mentales y por ello a través de la comprensión del funcionamiento discursivo, busca el enriquecimiento de los esquemas del lector en relación con los niveles del texto; relacional porque integra los niveles textuales (de arriba-abajo-arriba: interniveles) y sus mecanismos relacionales (intra-nivel); e interactiva porque por un lado, se basa en el proceso de comprensión y de producción de textos como un

²⁸ MARTÍNEZ SOLIS, María Cristina. El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? Ponencia presentada en Primer congreso Nacional de Lectura y Escritura. México, 19 de mayo de 2004. En: Revista Lenguaje N°32. Escuela de ciencias del lenguaje. Universidad del Valle. Cali. Colombia. P. 28-53. 2004

proceso interactivo (dialógico), interacción entre los diversos niveles del texto y por otro lado, la práctica pedagógica que promueve es una práctica de cooperación y de acompañamiento durante el proceso de desarrollo de habilidades de comprensión y de aprendizaje a partir de los textos y las estrategias discursivas a ellos ligadas. Se considera que el desarrollo de unas mejores maneras de aprender por parte de los estudiantes, tiene que ver con la apropiación gradual, casi inconsciente (por medio de talleres sobre los niveles textuales, con señalizadores y focalización) de las estructuras discursivas que se despliegan significativa y funcionalmente en la dinámica del texto. Este desarrollo va a permitir al estudiante apropiarse de los principios estructurales y relacionales que le facilitará más adelante el aprendizaje ágil de los contenidos del texto.

En este orden de ideas, la comprensión se trata de un acto más complejo, inscrito en la búsqueda de una respuesta comprensiva de la propuesta del otro, así, en el discurso escrito como en el oral, se ha contraído una dinámica enunciativa que busca una respuesta por parte del lector. Al respecto la autora, citando a Teun A. Van Dijk²⁹, plantea la identificación de una serie de macrorreglas o mecanismos que funcionan como operaciones cognitivas responsables del proceso de comprensión textual: supresión, seriación, selección, generalización e interacción; así mismo, retomando a Kintsch³⁰, distingue dos procesos elaborativos complementarios: (a) las estrategias de coherencia local e inferencias cognitivas, cuya función es enlazar semánticamente la información dada con la información nueva, explicitando relaciones implícitas entre ellas y b) las inferencias constructivas que suponen la identificación de una macroproposición para hacer comprensible uno o más datos del texto.

Sostiene además, al respecto de la interpretación textual, particularmente de la tipología expositiva, que en las últimas décadas numerosos estudios insisten en el papel fundamental que desempeña la organización estructural semántica de los textos expositivos en el aprendizaje de los contenidos, dado que el tipo y la frecuencia de las inferencias que interviene en el procesamiento del texto dependen tanto de las características del lector, sus estrategias y conocimientos previos, como de las características del material escrito (organización micro, macro y superestructural). Por eso es necesario conocer acerca de: la organización estructural de los textos, la incidencia de las diversas organizaciones en la facilitación o no de la comprensión, el tipo de estrategias que los estudiantes comúnmente utilizan cuando buscan extraer información de un texto, la incidencia que un programa de intervención pedagógica pertinente acerca de

²⁹ VAN DIJK, Teun A. Texto y contexto: Semántica y pragmática del discurso. 5ª Edición. España: Ediciones cátedra, 1995.

³⁰KINTSCH, W., y YARBROUGH, J. C. Role of rhetorical structure in prose comprehension. En: Journal of Educational Psychology, 74, 6.1982.

los niveles de organización del texto puede tener en el mejoramiento de la comprensión de textos³¹, entre otras.

En cuanto a la comprensión lectora El Ministerio de Educación Nacional (MEN), brinda unos referentes para los diseños de currículos, a las instituciones educativas y maestros, a través de los lineamientos curriculares en lengua castellana, en los cuales plantea que “Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector”, en este sentido el acto de leer se entiende como: “Un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector”³².

Delia Lerner plantea que la comprensión es entonces un “proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del texto con los esquemas relativos a sus conocimientos previos”³³. En la medida que los sujetos son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto.

Es así como la comprensión está determinada por el lector, el texto y el contexto. Con respecto al *lector*, éste utiliza diversas estrategias para construir significados, dichas estrategias son utilizadas de manera espontánea y en ocasiones no se toma conciencia de su uso. Goodman sustenta que: “diversos componentes facilitan u obstaculizan la comprensión del lector, entre estos se encuentran, por ejemplo, las estrategias cognitivas de muestreo, predicción, inferencia, verificación y autocorrección”³⁴.

Martínez, sostiene que otro factor que determina la comprensión lectora es el *texto*, el cual define como: “Un conjunto de proposiciones que se relacionan entre sí por medio de lazos formales explícitos que ayudan a determinar su significado”³⁵. En síntesis, lo que determina al texto no es la extensión sino la intención comunicativa, la cual está, a su vez, determinada por la manera como las oraciones se relacionan entre sí hasta construir el hilo argumental del tema.

³¹ MARTÍNEZ, María Cristina y otros. Op cit., p.17

³² COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana, Bogotá: Colombia. Editorial Magisterio, 1998.p. 72

³³ LERNER, Delia. En: COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana, Bogotá: Colombia. Editorial Magisterio, 1998. p. 73

³⁴ GOODMAN. En: COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana, Bogotá: Colombia. Editorial Magisterio, 1998. p. 74

³⁵ MARTÍNEZ. En: COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana, Bogotá: Colombia. Editorial Magisterio, 1998. p. 76

Cuando se concibe el texto de esta manera se identifican también diferentes factores que facilitan u obstaculizan su comprensión por parte del lector, que van desde el contenido, o el vocabulario, hasta la forma como está redactado para lo cual Cassany plantea “que es importante considerar las reglas que permiten elaborar textos: la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección gramatical”³⁶.

Desde esta óptica interesa considerar en último lugar, el *contexto*, el cual alude a las condiciones que rodean el acto de lectura. Existen tres tipos de contexto: el textual, el extra textual y el psicológico.

En los lineamientos curriculares se plantean así mismo, algunas estrategias cognitivas para facilitar la comprensión textual; es así como las destrezas necesarias para desarrollar la comprensión lectora deben promoverse en el mismo proceso de lectura. En concordancia con la propuesta de Isabel Solé se plantea implementar estrategias pedagógicas antes, durante y después en el desarrollo del proceso lector. Las actividades antes y durante pretenden focalizar en los niños la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, y promover la predicción. Las estrategias para después de la lectura buscan facilitar la reconstrucción del significado global y específico del texto, así como el reconocimiento de su estructura organizativa.

En dichos lineamientos se plantean además tres categorías para el análisis de la comprensión lectora, que explican los niveles que se han definido como referentes para caracterizar los modos de leer, dichos niveles no se asumen de manera tajante, definitiva, sino como una opción metodológica para caracterizar estados de competencia en la lectura tanto para la básica primaria como para la secundaria, a saber: nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico-contextual³⁷.

4.2 MODELOS DE COMPRESIÓN LECTORA

Para acercarse al concepto de la comprensión lectora se debe conocer tanto sus antecedentes, como las concepciones actuales o propuestas modélicas para dicha comprensión.

³⁶ CASSANY. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana, Bogotá: Colombia. Editorial Magisterio, 1998. p. 77

³⁷ Estos niveles se referenciaron en la propuesta de Solé en las páginas 52-53 de esta investigación, por lo tanto no se explicitarán nuevamente.

Colina y Pineda³⁸ plantean que el inicio de las investigaciones sobre comprensión lectora, se remonta a los albores del conductismo, como paradigma de la investigación educativa y como referente para la teoría sobre comprensión, la cual implicaba que lo más importante para aprender a leer eran los contenidos como objeto de enseñanza.

Con base en la teoría conductista, sólo se buscaba que el lector repitiera exactamente las ideas del autor; es decir, no se consideraba el desarrollo de una interacción entre éste y las personas que leían un texto. Se creía que si una persona era capaz de distinguir adecuadamente las letras y los sonidos de su lengua y podía pronunciarlos bien entonces podía leer correctamente.

Posteriormente hacia los años 60 y los 70, los especialistas en la lectura postularon que la comprensión era el resultado directo de la decodificación, Si los alumnos eran capaces de decodificar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática.

En la década de los 70 y los 80, los investigadores Anderson y Pearson, Smith y Spiro³⁹, adscritos al área de la enseñanza, la psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el tema de la comprensión y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación.

Fue a través de la orientación teórica sociolingüística basada en las concepciones de Basil Bernstein⁴⁰ que se empezó a concebir que las dificultades de los niños para comunicarse y comprender textos escritos en la escuela, no sólo se debían a sus habilidades, sino que en ello influía el ambiente social del cual provenían. Bajo esta concepción, para la comprensión y expresión del saber era importante tener en cuenta una situación y un contexto. Así, la comunicación en contexto ayudaría a mejorar los procesos de comprensión y producción de saberes.

En el congreso Pedagógico Nacional Colombiano de 1986 un grupo encabezado por Antanas Mockus⁴¹, expuso una propuesta para el mejoramiento de la calidad de la educación, donde se resaltaba la importancia de enseñar la comprensión como integrante y producto de una situación y un contexto.

³⁸ COLINA, Jesús y PINEDA, Carla. Modelos de lectura (Presentación Trascricción). Comprensión de la lectura y la escritura "Modelos de enseñanza de la lectura.1978.

³⁹ ANDERSON y PEARSON; SMITH y SPIRO citados por COLINA, Jesús y PINEDA, Carla. Modelos de lectura (Presentación Trascricción). Comprensión de la lectura y la escritura "Modelos de enseñanza de la lectura. (1978)". p.54

⁴⁰ BERNSTEIN, Basil La construcción social del discurso pedagógico. Bogotá, El Griot, 1995

⁴¹ MOKUS, Antanas. Educación Física y Pedagogía Latinoamericana. En: Congreso Pedagógico Nacional Colombiano. Bogotá : A CPEF, 1992

Bajo la orientación sociolingüística, la lectura en los últimos años se aborda desde las teorías de la textualidad y el análisis del discurso, focalizando el trabajo en la comprensión del texto, acto que no sólo involucra el texto sino el conocimiento previo y el marco sociocultural en el cual se realiza la lectura. La comprensión se ve como un proceso interactivo entre el texto y los conocimientos previos del lector (Adams y Collins⁴², Rumelhart⁴³).

Lo anterior lleva a Martínez Solís⁴⁴, a determinar dos perspectivas: la primera concibe la comprensión textual desde la perspectiva del lector; esta orientación explica cómo inciden los conocimientos previos del lector sobre los procesos de inferir, interpretar y comprender el discurso escrito. La segunda concibe la comprensión desde la perspectiva del texto y su arquitectura, es decir, cómo incide la estructura misma del texto en la comprensión del mismo.

Las investigaciones hechas bajo estas orientaciones han logrado resultados que indican, en general, que los esquemas formales de los lectores así como los conocimientos previos sobre la estructura de los textos, afectan el nivel de comprensión. También estos trabajos han comprobado que el género en que está escrito el texto, incide en los niveles y modos de comprenderlo. Al respecto se ha logrado demostrar que hay una mejor capacidad para comprender textos narrativos que expositivos y argumentativos (Meyer). Entre las investigaciones que se han hecho en España bajo esta concepción, está la de García Madruga⁴⁵. Este investigador toma como base teórica el modelo propuesto por Van Dijk para evaluar la comprensión de textos expositivos.

Los trabajos hechos bajo la perspectiva del texto y su arquitectura textual han mostrado en general, que la estructura y el género de los textos no sólo inciden en la comprensión e interpretación sino que también proveen al lector de esquemas cognitivos acerca de la textualidad. Sandford y Garrod⁴⁶, citados por Martínez (1997), concluyen en sus trabajos que “la interpretación correcta de un texto

⁴² ADAMS M.J. y COLLINS A. 1979 “A schema-theoretic view of reading”. En R.O.Freedle (ed) *New Directions in Discourse Processing*, Ablex Pub. Corporation, USA.

⁴³ RUMELHART, D. E. Esquemas: Los bloques de construcción de la cognición. En R. J. Spiro, B. C. Bruce. WF y Brewer (Eds) *cuestiones teóricas en la comprensión de lectura*.1980

⁴⁴ MARTÍNEZ SOLÍS María Cristina. (comp.) *Los procesos de la lectura y la escritura*, Edit. Universidad del Valle, Cali. 1997

⁴⁵ GARCÍA MADRUGA, Juan Antonio. Op. Cit.

⁴⁶ SANDFORD y GARROD. The mental representation of discourse in a focussed memory system: implications for the interpretation of anaphoric noun phrases». *Journal of Semantics*, vol.1 (21-41). 1982

estaría en relación con la eficacia de la coherencia del mismo”.⁴⁷ En el mismo sentido las investigaciones de Meyer y Meyer Freedle⁴⁸ revelan que la forma como se organiza el contenido en los textos provoca diferencias en la comprensión. Es así como en este contexto han ido emergiendo varios modelos que han pretendido dar cuenta de la comprensión lectora. Actualmente se reconocen tres modelos teóricos que pretenden configurar una teoría del procesamiento de la información, estos son: El modelo ascendente, el modelo descendente y el modelo interactivo. A continuación se presentan sus principales ideas:

4.2.1 *Modelo ascendente de comprensión lectora.* En palabras de Martínez Solís⁴⁹, el modelo ascendente, también conocido como procesamiento de abajo-arriba, es dirigido por la naturaleza del texto y su contexto. Básicamente: “es un proceso unidireccional que transcurre por etapas sucesivas en el cual primero se procesan las unidades de bajo nivel (morfofonemas) luego prosigue con unidades de mayor nivel como sintagmas, cláusulas y oraciones”⁵⁰ Este modo de procesamiento que se inicia desde el texto, va siendo dirigido por la naturaleza estructural del texto y es de carácter automático. De aquí se asume que el papel del sujeto lector es más bien pasivo o no controlado y que la calidad del procesamiento dependerá más de la naturaleza estructural de los datos, es decir, del texto ya que en este modelo la comprensión se aborda entonces desde la perspectiva del texto. Este modelo no explica cómo el lector procesa otros tipos de información que el texto configura como por ejemplo el propósito del autor (función pragmática) dado que este no da cuenta del procesamiento del texto en otros niveles como son: el retórico, pragmático y situacional.

4.2.2 *Modelo descendente de comprensión lectora.* Según Martínez, “el modelo descendente también conocido como de arriba-abajo es dirigido por los conceptos, esquemas, scripts y/o guiones almacenados en la memoria a largo plazo del lector”⁵¹.

En él se presume que el lector es un actor del proceso en tanto que desde sus conocimientos previos y sus habilidades cognitivas y estratégicas dirige y orienta su interacción con el texto. Así, el sentido del texto sería el producto de los procesos cognitivos de alto nivel del lector. Por lo tanto, según este modelo, la lectura no es un proceso automático, sino un proceso controlado y activo, la perspectiva que se destaca es la del lector.

⁴⁷ Cátedra UNESCO para la escritura y la lectura. En: Discurso y aprendizaje, Escuela de ciencias del lenguaje de la Universidad del Valle. Impreso taller de artes gráficas, Facultad de Humanidades Univalle. Cali 2004.

⁴⁸ MEYER, B. J. F., y FREEDLE, R. O. Efectos del tipo de discurso en el recuerdo. Revista Panamericana de Investigación para la Educación. 1984. p. 121-143.

⁴⁹ MARTÍNEZ SOLÍS, María Cristina y otros. Discurso y aprendizaje. Óp. cit., p. 59

⁵⁰ *Ibíd.*, p. 59.

⁵¹ *Ibíd.*, p. 22

Aunque este modelo consiguió instalar en la visión de la lectura el papel activo del lector también opacó el papel de los procesos automáticos del procesamiento del texto, tal como se plantea desde el modelo discursivo-interactivo, en el cual se considera que los modos de estructuración de los textos, su estructura semántica y modos de organización también inciden en la interpretación. Y puesto que estos modos de estructuración son inherentes al texto, es evidente que su incidencia ocurra durante el procesamiento léxico, sintáctico-semántico de las proposiciones, procesos que son de naturaleza automática. En consecuencia, el modelo descendente desconoce la incidencia de los aspectos formales del texto en la comprensión e interpretación.

4.2.3 *Modelo interactivo de comprensión lectora de Walter Kintsch y Van Dijk.* Con respecto a este modelo Martínez Solís, plantea que “en vista de que los modelos anteriores (ascendente y descendente), dejaban por fuera aspectos relevantes para la comprensión de los procesos implicados en la lectura, se propusieron los modelos interactivos, estos sintetizan los dos modelos anteriores”⁵².

El aporte de este modelo consiste en que la comprensión es el producto de la interacción entre la forma como la información está expuesta en el texto y los tipos, naturaleza y control de los conocimientos previos que el lector tiene y pone en acción para procesar el texto.

La comprensión en el modelo constructivo integrativo sostiene que “el texto está estructurado por tres unidades semánticas y que por tanto aquél puede ser comprendido, reconstruido y almacenado semánticamente en tales unidades estructurales, estas unidades son: la microestructura, la macroestructura y la superestructura”⁵³.

El proceso de comprensión es interactivo en tanto que el lector activa sus esquemas para procesar la información textual y al mismo tiempo el texto; debido a su estructura, exige al lector confrontar sus esquemas y desplegar estrategias y recursos cognitivos. De este modo, desde este modelo la comprensión es automática y controlada. Estos esquemas de naturaleza discursiva orientan al lector durante el procesamiento de la información.

En este orden de ideas el ejercicio de comprensión se da de la siguiente manera: Del texto a la microestructura (coherencia lineal), de la microestructura a la macroestructura (coherencia global), a través de las macrorreglas “omisión,

⁵² *Ibíd.*, p.23.

⁵³ VAN DIJK, Teun A. Estructuras y funciones del discurso. Madrid: Siglo XXI Editores, 1980. p.28

selección, generalización, integración, construcción”, como categorías organizativas jerárquicas en el proceso de redacción. En términos generales, este modelo establece que la comprensión de la lectura es un proceso que involucra el análisis inicial del texto a un nivel proposicional, el reacomodo de estas proposiciones dentro de una estructura coherente denominada texto-base; el uso del conocimiento previo para organizar los elementos individuales del texto-base en relación con conceptos globales y la construcción de la macroestructura son definitivas en el proceso de comprensión. En este orden de ideas, la macroestructura juega un papel esencial tanto en la comprensión como en la producción del discurso, puesto que permite al lector reconocer la estructura del texto y, por tanto, aplicar las estrategias necesarias para recordar y recuperar la información deseada.

Según este modelo, el procesamiento del texto es un proceso cíclico donde la memoria juega un papel activo y, como cualquier otro proceso complejo, involucra la construcción de una representación mental del texto en la memoria (texto-base y macroestructura), utilizando para tal fin, tanto información interna como externa, con el propósito de llegar a la comprensión.

El lector debe contar con estrategias que le permitan seleccionar adecuadamente la información que entra en la memoria de trabajo, ya que si esto no es así provocará sobrecargas que pueden generar una errónea comprensión de lo leído. El éxito del proceso de comprensión depende, según las derivaciones que se han hecho del modelo de Kintsch y Dijk, de las estrategias de selección usadas para determinar cuáles proposiciones serán transferidas a la memoria a largo plazo.

4.2.4 Modelo discursivo-interactivo de comprensión lectora de María Cristina Martínez Solís⁵⁴. Resalta que en el modelo Interactivo de Walter Kintsch y Van Dijk se introducen en el proceso de comprensión los conocimientos previos y los esquemas textuales en general, pero que este modelo no explica la génesis de los mismos, sino que se apoya en ellos, dando por hecho su existencia; más tarde Van Dijk⁵⁵ propone estos esquemas como producto de las interacciones sociales; la autora sostiene que los esquemas son producto de los diferentes tipos de interacciones sociales en las cuales el sujeto se ve involucrado y participa en el transcurso de su existencia y que permiten sentar las bases para los procesos de interacción a través del discurso.

Es así como la propuesta modélica discursiva-interactiva de Martínez Solís⁵⁶ reactiva la hipótesis sobre el papel activo del lenguaje en el proceso de

⁵⁴ MARTÍNEZ SOLÍS, María Cristina y otros. Discurso y aprendizaje. Óp. cit., p. 59

⁵⁵ VAN DIJK, Teun A. Óp. Cit., p.37

⁵⁶ MARTÍNEZ SOLÍS, María Cristina y otros. Discurso y aprendizaje. 2004. Óp. cit., p. 59

pensamiento, e insiste en dar una mirada hacia el concepto de lenguaje, dado que se trata del lenguaje como acción, estrechamente fusionado con el contexto social (El lenguaje como práctica social enunciativa), es decir, del lenguaje como comunicación discursiva.

Martínez Solís ha insistido en la necesidad de establecer un vínculo entre:

Una teoría del discurso y una teoría del aprendizaje, en ello intervienen dos aspectos: uno de carácter teórico, sobre el papel del discurso en la construcción de los esquemas cognitivos y otro de carácter aplicado en el que se prolonga el modelo hacia una práctica pedagógica que insiste en el procesamiento activo y significativo de los niveles del discurso para incidir en los cambios de los esquemas previos sobre los textos y desarrollar en los estudiantes estrategias que les permitan el acceso al aprendizaje a partir de los textos⁵⁷.

Los maestros enseñan, según el concepto que tengan acerca de cómo la gente aprende. Igualmente enseñan el lenguaje según el concepto que tenga de cómo la gente aprende a categorizar el mundo. Aquí se asume la propuesta de que el lenguaje se aprende en las prácticas enunciativas reales en forma de discursos y que una perspectiva que asuma el lenguaje como discurso para la enseñanza de la lengua materna podría ser una buena alternativa para el desarrollo de estrategias que permitan a los estudiantes estar bien armados para la comprensión de los textos a los que estarán expuestos durante su proceso escolar y por supuesto para la composición de mejores textos. Hacer conscientes a los estudiantes, de los mecanismos funcionales inscritos en los discursos», podría incidir en el enriquecimiento de los esquemas lectores acerca de los textos y permitir el acceso a los principios de apropiación y seguramente de generación de conocimientos.

Desde el punto de vista metodológico, se trata de buscar optimizar los procesos cognitivos de generalización semántica, de reducción y de integración, a través de la identificación, la selección, el análisis, la relevancia de las operaciones relacionales y los grados de vinculación entre los niveles del texto, y de un texto con otros textos, de destacar el proceso relacional que se construye en el discurso, proceso que por supuesto no está basado en la memorización ni en esquemas mentales fijos sino en la utilización funcional del lenguaje.

⁵⁷ Ibíd., p. 38-39

Como principio metodológico, la propuesta de Martínez Solís⁵⁸ sugiere que una pedagogía discursiva e interactiva se ubica necesariamente en la perspectiva del lenguaje como comunicación discursiva puesto que responde a la intención de hacer aprender a otro. En una pedagogía de este tipo el aprendiz es el centro del proceso y el objetivo principal es dirigirlo hacia una autonomía en el aprendizaje. A partir de las condiciones sociales del estudiante, de sus conocimientos, de sus creencias, intereses, necesidades y estrategias, el profesor determina y selecciona los materiales y metodologías adecuadas para cada nivel textual. Una pedagogía interactiva se centra en el potencial de aprendizaje de los estudiantes; por eso se parte de la hipótesis de que los estudiantes pueden aprender a hacer las inferencias apropiadas para cada nivel textual, las cuales se convertirán en automáticas a medida que transcurre el desarrollo de estrategias discursivas. Este procedimiento estratégico sobre los niveles discursivos, posibilitará la aprehensión automática de las inferencias y la comprensión más acertada de los discursos, lo cual preparará mejor al estudiante para el estudio individual y el aprendizaje a partir de los textos académicos.

Se destaca en esta propuesta interactiva el trabajo en grupo (en clase particularmente) para posibilitar la confrontación continua y la toma en cuenta del otro y la importancia de la mirada evaluadora para un aprendizaje cooperativo, consciente y deliberado que beneficie el desarrollo de mejores maneras de procesar la información. Se trata de una práctica pedagógica inscrita en una pedagogía interactiva que busca desarrollar un ambiente cooperativo en el aula que posibilite la autoevaluación y la confrontación a la crítica constructiva, que permita al estudiante elevarse mediante un esfuerzo intencional propio pero en relación con la mirada evaluadora y constructiva de los otros. Una mirada que se irá perfeccionando en todos los estudiantes, en la medida en que aumenten las categorías y niveles de análisis que les posibilite la observación cercana del texto, que les permita hacer una evaluación de la producción lectora o de escritura del otro, pero por supuesto, con mayores criterios.

Se trata entonces de dar herramientas para una autorregulación grupal: desarrollar habilidades para descubrir las formas, las modalidades, las secuencias, apropiarlas, adoptarlas, generalizarlas y aprender a utilizarlas.

4.3 LA SITUACIÓN DE ENUNCIACIÓN Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Los estudios y análisis acerca del discurso y su aplicación en el aula, en los últimos años se ubican en el uso y el funcionamiento del lenguaje en situaciones reales, concretas y particulares; es decir, a una práctica social le corresponde una

⁵⁸ *Ibíd.*, p. 50

práctica discursiva. Por lo menos en esta teoría ubicamos tres momentos y varios autores: se inicia con Bajtín⁵⁹ quien es leído y difundido por los franceses tales como Ducrot y Todorov; luego, se desarrollan estos planteamientos acerca de la enunciación con Foucault⁶⁰, Derridá⁶¹, Vigotsky⁶² y Deleuze⁶³, quienes adelantan o aportan sobre las formaciones discursivas y el carácter complejo de la escritura. Y por último, un tercer momento que corresponde a los actuales trabajos investigativos de Charaudeau sobre el discurso político, publicitario y de los medios de difusión; como también los trabajos en América Latina y Colombia, liderados por las profesoras Elvira Narvaja de Arnoux⁶⁴, María Cristina Martínez⁶⁵ y Gloria Rincón⁶⁶ en los contextos de las aulas escolares y en problemáticas específicas de la lectura, la escritura y la comprensión de textos.

Se desprende de lo anterior, que desde la perspectiva discursiva-interactiva (Martínez Solís 2000, 2002, 2005), el lenguaje en uso es discurso; el discurso es enunciación y la enunciación es la acción de producir y comprender textos (orales o escritos) en contextos como el aula de clase, con unos agentes con roles propios, unas intencionalidades, unas orientaciones, unos propósitos, unas valoraciones y su respectiva evaluación sobre la comprensión. En síntesis y de manera general, en adelante las categorías de enunciado y texto; situación de enunciación y situación de comunicación; como también enunciación, elaboración y comprensión de textos serán equivalentes.

Para los autores Ducrot, Todorov, Foucault, Derridá, Vigotsky y Deleuze, *aprender a hablar es aprender a decir enunciados en situaciones de interacción social concretas*. Hablamos por medio de enunciados, a través de los cuales expresamos nuestras intenciones, saberes, deseos, exigencias, instrucciones y órdenes; en estos enunciados emergen las orientaciones y las imágenes de los sujetos, también se construye la situación de enunciación Martínez Solís⁶⁷. Los componentes de la situación de enunciación están relacionados con imágenes que

⁵⁹ BAJTIN, M. Estética de la creación verbal. España: Siglo Veintiuno editores, 1999.

⁶⁰ FOUCAULT, Michel. La arqueología del saber. Siglo XXI. México. 1989.

⁶¹ DERRIDÁ, Jacques. La escritura y la diferencia. Barcelona. España Anthropos. 1989

⁶² VIGOTSKY L. Pensamiento y habla: los conceptos científicos. Escritura y pensamiento. 1985.

⁶³ DELEUZE, Gilles. La lógica del sentido. Ediciones Paidós Ibérica S.A. Barcelona. España. 1969,2005.

⁶⁴ ARNOUX Y OTRAS. La escritura producida a partir de la lectura de textos polifónicos: Evaluación del desempeño de grupos con diferente entrenamiento escolar previo. En Comprensión y producción de textos académicos expositivos y argumentativos. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina, Vol. 3. Universidad del Vale, Cali. 2001

⁶⁵ BOLÍVAR, Adriana. La interacción en el texto escrito. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Caracas. Universidad Central de Venezuela. 1994

⁶⁶ RINCÓN BONILLA, Gloria. 1997. Óp. Cit., Cap. III

⁶⁷ MARTÍNEZ SOLÍS, María Cristina. Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos. Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del lenguaje. Cali, Colombia. 2002.

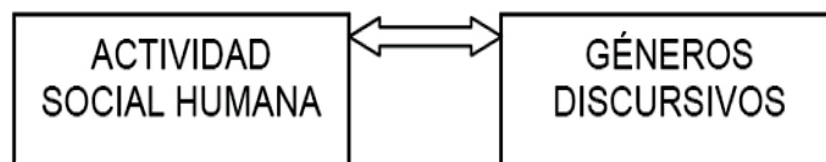
se construyen del locutor en términos de enunciador, del interlocutor en términos de enunciatario, y del tema en términos de lo referido, lo enunciado, el tercero o voz ajena.

Bajtin, plantea que el resultado de tal relación de práctica social se expresa en géneros discursivos:

Las diferentes esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales o escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Cada enunciado separado es por supuesto individual, Pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados a los que denominamos géneros discursivos⁶⁸.

De manera que esta riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las actividades humanas son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencian y crecen a medida que se desarrollan y complican las esferas mismas. El gráfico siguiente, muestra esa interdependencia bidireccional.

Figura 1. El género discursivo.



Fuente: AGREDO TREJOS, Nancy (2008)

⁶⁸ BAJTIN, M. Estética de la creación verbal. España: Siglo Veintiuno editores, 1999. p. 248

* Estos elementos y categorías que son modélicas en la teoría de la enunciación se explicitarán más adelante.

De ninguna manera, se debe subestimar la extrema heterogeneidad de los géneros discursivos y la consiguiente dificultad de definición de la naturaleza común de los enunciados, sobre todo hay que prestar atención a la diferencia, sumamente importante, entre géneros primarios (simples) y géneros secundarios (complejos); tal diferencia no es funcional. Los secundarios surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita: comunicación artística, científica, sociopolítica, etc. En el proceso de su formación absorben y reelaboran diversos géneros primarios constituidos en la comunicación discursiva inmediata. Los géneros primarios que forman parte de los géneros complejos se transforman dentro de estos últimos y adquieren un carácter especial: pierden su relación inmediata con la realidad.

La diferencia entre los primarios y los secundarios (ideológicos) es extremadamente grande y de fondo; sin embargo, por la misma naturaleza del enunciado debe ser descubierta y analizada mediante un análisis de ambos tipos. La misma correlación entre los géneros primarios y secundarios y el proceso de formación histórica de estos, explican la naturaleza del enunciado.

El estudio de la naturaleza del enunciado y de la diversidad de las formas genéricas de los enunciados en diferentes esferas de la actividad humana tiene una enorme importancia para las esferas de la lingüística y la filología. El menosprecio de la naturaleza del enunciado y la indiferencia frente a los detalles de los aspectos genéricos del discurso, llevan en cualquier esfera de la investigación lingüística, al formalismo y a una abstracción excesiva, desvirtúan el carácter histórico de la investigación, debilitan el vínculo del lenguaje con la vida porque según Bajtín: "El lenguaje participa en la vida a través de los enunciados concretos que los realizan, así como la vida participa del lenguaje a través de los enunciados."⁶⁹

El estudio de la naturaleza del enunciado y de los géneros discursivos tiene una importancia fundamental para rebasar las nociones simplificadas acerca de la vida discursiva, acerca de la llamada corriente del discurso, acerca de la comunicación, etc; que persisten aún en la lingüística, es más, el estudio del enunciado como la unidad real de la comunicación discursiva permitirá comprender de manera más correcta la naturaleza de las unidades de la lengua (como sistema) que son la palabra y la oración"⁷⁰.

Vargas Franco afirma que "el énfasis en el uso de la lengua es fundamental para comprender la esencia de las diferentes esferas de la actividad humana, en la cual

⁶⁹ BAJTIN, M. Op. Cit. p. 248

⁷⁰ *Ibíd.*, p. 248

la situación de enunciación ocupa un lugar privilegiado”⁷¹. Así pues, hablar y escribir es elaborar enunciados para situaciones de interacciones sociales concretas.

De acuerdo con Martínez Solís⁷² la situación de enunciación establece y especifica una relación entre un locutor (sujeto del discurso), un tema (referente de la enunciación) y un interlocutor (sujeto lector), quienes construyen o generan sentidos o significados a través de esta interacción enunciativa. Por tanto el discurso (también el texto) será fruto de estas interacciones sociales de estos tres sujetos de la situación de enunciación: el enunciador, el enunciado y el enunciatario; de donde se desprenden las tonalidades, intencionalidades en las manifestaciones de tal dinámica textual. Lo más importante para la comprensión de un texto es que estas evaluaciones sean construidas y manifestadas en la escritura y comprendidas en la lectura⁷³

Estas imágenes son producto de diferentes posturas valorativas con respecto a la construcción de los enunciados; del enunciador quien se orienta o se dirige a un enunciatario. Agredo establece tres valoraciones que se denominan tonalidades:

Una tonalidad predictiva que se refiere a la postura valorativa que asume el enunciador como autoridad, especialista, pedagogo y a su vez construye una imagen del enunciatario como aliado, testigo u oponente con respecto al enunciado; una Tonalidad apreciativa que se refiere a la postura del enunciatario frente al asunto o tema, creando una imagen de burla, ironía, aceptación o adhesión frente al enunciatario e inmersa en el enunciado, y por último, una Tonalidad intencional que se manifiesta a través de imágenes o voces que asume el enunciador para conocer, informar, seducir, proponer, hacer, actuar o persuadir al enunciatario⁷⁴.

⁷¹ VARGAS FRANCO, Alfonso. Escribir en la universidad: reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos. Programa editorial Universidad del Valle. Primera edición. Cali. Colombia. 2007. p.45

⁷² MARTÍNEZ SOLÍS, María Cristina. Análisis del Discurso y Práctica Pedagógica: Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor, Editorial Homo Sapiens, 3ª Edición, Buenos Aires, Argentina. (1995:1997:2000:2001)

⁷³ Así, el texto es el resultado de una dinámica interactiva de fuerzas enunciativas de relaciones léxicas, de progresión temática y de modos de organización superestructurales; entonces su producción y comprensión implican una actividad consciente e intencional por parte del escritor y una posición estratégica para comprender por parte del lector Martínez Solís. 2001; p. 19-40

⁷⁴ AGREDO, Nancy. Siguiendo la idea de Martínez Solís en su tesis postgradual. 2008. p. 38-39.

Cuadro 3. La orientación social de los actos discursivos

La orientación social de los actos discursivos		
TONALIDAD INTENCIONAL (desde la perspectiva del YO hacia sí mismo: Ethos- Ethos) Ser virtuoso, moderado	TONALIDAD PREDICTIVA (Desde la perspectiva del YO hacia el TU: Ethos – Pathos) Ser solidario	TONALIDAD APRECIATIVA (Desde la perspectiva del YO hacia el tema, hacia el tercero: Ethos – Tires) Ser racional, conocedor
Orientación (+) Asertivos: Afirma, declara, plantea, propone, supone, reivindica, asevera, constata, informa. Comisivos: Promete, acepta, acuerda.	Orientación (+) Directivos: Recomienda, aconseja, sugiere, solicita, pregunta, ordena, aprueba, autoriza	Orientación (+) Expresivos: Congratulación, condolencia, manifiesta alegría, enfado, cólera, arrepentimiento; opina acerca de algo o alguien: aprecia, respeta, acoge. A través del discurso referido: Ensalza, engrandece, respeta, cuida, acoge.
Declarativos: (institucionales): Proclama Declarativos de uso: Explica, define, precisa, amplía. (proposiciones descriptivas) Reclama, cuestiona, advierte, evalúa, exige, rechaza.		
Orientación (-) Se confiesa, se excusa	Orientación (-) Apelativos: amenaza, crítica, insulta, le advierte, refuta, regaña, amonesta, fastidia, provoca, atemoriza, rebaja, denuncia, invoca.	Orientación (-) Expresivos: Amonesta, reclama, llama la atención, ironiza, burla, minimiza. A través del discurso referido: minimiza, fastidia, provoca, atemoriza, amonesta, denuncia.

Fuente: MARTÍNEZ SOLÍS, María Cristina. La construcción de los procesos argumentativos en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos. 2005

En síntesis, de acuerdo con Martínez Solís⁷⁵, toda interacción de enunciados está relacionada con un género discursivo particular o una práctica social enunciativa concreta, como son por ejemplo la interacción madre e hijo o profesor -estudiante (en el discurso pedagógico). En esta misma interacción de enunciados se establecen las relaciones lexicales, sintácticas, semánticas y superestructurales que establecen los sujetos con respecto al texto. Además, en el enunciado mismo se construye una relación de intersubjetividad, puesto que la intencionalidad del YO está unida no sólo al tema, y su progresión, sino a otros enunciados anteriores y a la posibilidad de respuesta por parte del TU, en este sentido se habla de la relación dialógica de los sujetos discursivos y el contexto en la situación de enunciación.

⁷⁵ MARTÍNEZ SOLÍS, María Cristina. 2005.Op.Cit.p.21

En el enunciado se construyen entonces diferentes miradas que los sujetos tienen del mundo natural, social y cultural y se construyen las pertenencias a un grupo, a una cultura, a una familia; en él y por él nos construimos y construimos a otros como sujetos discursivos, traemos otras voces anteriores y posteriores de otros enunciados. En esta situación de enunciación, el sujeto que expresa su punto de vista y construye una imagen de sí es el que se denomina ETHOS; cuando se evalúa y se responde a enunciados anteriores, apoyando u objetando se denomina *TIERS*; cuando se anticipan los posibles enunciados de su enunciatario para buscar un acuerdo o desacuerdo se denomina PATHOS y cuando se construye una imagen de un ser racional o idónea se denomina RATIO. Así el enunciado no será el resultado de un sujeto, sino producto de interacción de por lo menos dos sujetos socialmente organizados que intervienen semánticamente en su construcción.

Martínez Solís⁷⁶ resume lo anterior diciendo que el enunciado es la instancia del discurso, el escenario interpretativo de lo real, la metáfora de la realidad donde ocurre la transformación de la experiencia en sentido, donde el enunciatario despliega intencionalmente su posición y evaluación de su voz o de otras voces ajenas con respecto a la posición creada de su enunciatario. Este sujeto no crea sólo su presencia, sino la de otros con ciertas tonalidades, orientaciones e intencionalidades, esperando una respuesta activa por parte del enunciatario.

La situación de enunciación se presenta como la base de toda práctica social discursiva y estará siempre presente en los diferentes niveles de organización (comprensión) discursiva (oral y escrita). Estos niveles, situaciones, imágenes, orientaciones o intencionalidades se han tomado como modélicas para representar esta teoría (discursiva-interactiva) propuesta, siguiendo a los autores que sustentan este desarrollo teórico a saber: Bajtín, Vigotsky, Foucault, Charaudeau, Van Dijk y Martínez Solís.

La siguiente ilustración resume esta propuesta que se pretende sea modélica:

⁷⁶ *Ibid.*, p.22

Figura 2. Género discursivo de Martínez Solís



Fuente: MARTÍNEZ SOLÍS, María Cristina. 2005

4.4 LA ESTRUCTURA TEXTUAL

El modelo psicosociolingüístico estratégico que surge de los trabajos de Van Dijk y Kitsch⁷⁷ y Van Dijk⁷⁸ pone énfasis en el análisis estructural de los textos y puede resumirse en dos componentes esenciales: una descripción de la estructura semántica del texto y un modelo de procesamiento psicosociolingüístico. Para el presente capítulo interesa el primero, con el propósito particular en la comprensión de textos expositivos y la validación de la hipótesis de que un reconocimiento de las estructuras textuales posibilita su mejor comprensión y elaboración de resúmenes.

Estos autores sostienen que la estructura de los textos está compuesta por una serie de significados oracionales o proposiciones, unidas por medio de relaciones semánticas. Algunas de estas relaciones están explícitas en la estructura textual,

⁷⁷ VAN DIJK y KINSTH, 1980. Strategies of discourse comprehension. San Diego, California. Academic. 1983.

⁷⁸ VAN DIJK. Macroestructuras. Hillsdale. New York. Academic Press.

pero otras deben ser inferidas por el lector durante o con posterioridad al proceso de interpretación, ya sea basado en sus conocimientos previos o en claves del contexto.

El modelo teórico de Walter Kitsch y Van Dijk⁷⁹, también denominado los niveles estructurales del texto, propone que el texto está estructurado por tres unidades semánticas y que por tanto aquél puede ser comprendido, reconstruido y almacenado semánticamente en tales unidades estructurales. Estas unidades son: la microestructura, la macroestructura y la superestructura.

4.4.1 *La microestructura.* A partir de la selección del léxico de la lengua, el enunciador del texto se manifiesta con un punto de vista particular (y los puntos de vista de otros) y permite desarrollar las proposiciones en una especie de progresión o continuidad temática. Estos dos puntos de relaciones, constituye este primer nivel de la estructura textual y tiene en cuenta tanto al enunciador (escritor) como al enunciatario, del cual se espera recupere la información nueva y se produce, cuando el lector es capaz de vincular la información nueva (comentario del enunciado o rema) con la información anterior o tema, a partir de conocimientos previos fundamentales para el proceso de comprensión. Tal proceso requiere: reconstruir proposiciones, jerarquizar las ideas e interrelacionarlas para dar una forma global al texto. Van Dijk y Kintsh⁸⁰ lo llaman representación textual o base del texto. De tal manera que esta base textual no es una oración o una frase, ni siquiera un enunciado, sino la interrelación de fuerzas, intenciones e inferencias entre las proposiciones que explicitan un tema.

Existen procedimientos que utiliza el autor para el desarrollo de su cadena semántica y para la conexión entre párrafos y lograr así un texto con cohesión. Un párrafo recupera parte del tema anterior (referente) a través de la sinonimia, la concurrencia y la superordenación entre el léxico seleccionado por el enunciador.

Para Martínez Solís⁸¹ estos procedimientos de la construcción de la cohesión textual son: la reiteración o repetición de un concepto; cuando aparecen varias veces en el texto se llaman repetición; cuando se evita repetir el mismo referente se denomina sinónimo; cuando utiliza términos que establecen una relación asimétrica donde uno incluye al otro se denomina superordenación; también cuando generaliza en una metáfora. La coocurrencia se refiere no a un proceso de repetición, sino más bien de contraste y de ampliación semántica; es decir, hacen parte de la misma dimensión o campo semántico y puede ser por contraste, coordinación o asociación.

⁷⁹ VAN DIJK y KINTSCH Walter. «Hacia un modelo de comprensión del discurso y la producción». *Psychological Review* 85, 1978.

⁸⁰ VAN DIJK y KINTSCH. *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, California. Academic. 1983.

⁸¹ MARTÍNEZ SOLÍS, María Cristina. *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos*. 2002. *Op. cit.*, p.144

La microestructura supone identificar las ideas elementales del texto y establecer la continuidad temática en términos causales, motivacionales o descriptivos.

4.4.2 *La macroestructura.* En la macroestructura el enunciario da un sentido unitario y global a las ideas contenidas en el texto; para Van Dijk⁸² el tema en el texto se define en términos de esta clase de estructura (macroestructurales); en este sentido, los textos son más que secuencias de oraciones; son una continuidad de proposiciones que responden a criterios de coherencia y cohesión. La macroestructura es un tipo de estructura textual global de naturaleza semántica, para Vargas Franco, “Es la representación abstracta y general de un texto completo, puesto que ciertas FOS tienen sus propias macroestructuras”⁸³. El autor aclara que el procedimiento de elaboración de la macroestructura coincide con las estrategias para elaborar un resumen.

La macroestructura en el modelo teórico de Walter Kintsch y Van Dijk⁸⁴, es un producto del procesamiento del texto en el nivel microestructural que esencialmente representa semánticamente el asunto, la situación-evento que el texto ha construido en su interior. Más específicamente, es una representación semántica global del texto producto de la transformación de la microestructura en un conjunto de proposiciones de mayor jerarquía (macroproposiciones) que contienen el tema del texto.

Para Cristina Martínez (2004), esta macroestructura tiene una organización jerárquica de ideas que se construye en función de una idea más general que sería igual al significado global del texto. Las investigaciones realizadas con textos académicos (en particular los de carácter expositivo) muestran que este procesamiento de ideas está en íntima relación con una estructura semántica y se interpreta la idea general del discurso como un todo, la cual depende de la interpretación lineal de las proposiciones subsecuentes o ideas secundarias (microestructura). La investigadora anota que este proceso se da también a la inversa; Por lo tanto, este análisis define a un buen lector o escritor de otro que no lo es; si se pretende formar estudiantes con capacidad de análisis, así como de escritores competentes para elaborar resúmenes, se debe procurar que tengan el reconocimiento del significado global del texto (Macroestructura). La autora agrega que cuando se lee un texto, no se puede recuperar toda la estructura lineal y superficial que lo compone (microestructura) sino que el lector realiza inferencias de la estructura semántica que engloba todo el texto. Esta recuperación depende de aspectos contextuales y discursivos que construyen los

⁸² Van Dijk. La ciencia del texto. 3ª Edición, Edit. Paidós. Madrid. 1992

⁸³ VARGAS FRANCO. 2007. Op. Cit. p. 76

⁸⁴ VAN Dijk. y KINTSCH Walter. «Hacia un modelo de comprensión del discurso y la producción». Psychological Review 85, 1978

lectores, así como de los contenidos e intencionalidades que usa el enunciador o escritor.

En esta relación de ideas, Van Dijk y Kintsh, afirman que las macroestructuras representan:

- Bases semánticas comunes para conectar secuencias o proposiciones muchas veces aparentemente incoherentes.
- Una estructura semántica relativamente simple, que puede ser retenida brevemente.
- Un recurso para la organización jerárquica de las ideas por episodios. (Lo primero, lo segundo . . .)
- Un guía importante para actualizar ideas en largas extensiones de discursos, acciones o procedimientos.
- Un recurso para reactivar algunos datos significativos necesarios en la semántica del texto.
- Una construcción explícita que define lo esencial o relevante del texto (Organizador gráfico)⁸⁵.

Así que esta macroestructura, no sólo está relacionada con el texto, sino también, con aspectos discursivos en los cuales se generan textos expositivos o resúmenes de los mismos⁸⁶. Desde la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina (UNIVALLE) se vienen realizando investigaciones y publicaciones orientadas a este propósito de generar lectores autónomos, propositivos y críticos en cuanto a la comprensión y elaboración de textos expositivos y han demostrado hipótesis de trabajo acerca de la incidencia de la organización textual en la comprensión y el reconocimiento de la situación de enunciación para la construcción de enunciadores y enunciatarios con orientaciones, intenciones y valoraciones de las voces de los otros. Para realizar este procesamiento de las ideas o proposiciones, un buen lector lleva a cabo cuatro tipos de operaciones de generalización semántica llamadas *macrorreglas*, las cuales satisfacen una relación de conexión significativa y un grado de vinculación de diferentes partes de la estructura semántica (las acciones, los procesos, los procedimientos, los fenómenos y estados) de los textos expositivos.

⁸⁵ Van Dijk y Kintsh. *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, California. Academic.1983

⁸⁶ CUBO DE SEVERINO, Liliana. *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Coordinadora en trabajos sobre estrategias de comprensión lectora de la Universidad del Cuyo-Argentina en Lengua y Discurso. Argentina: Comunicarte, 2007. p.131

4.5 LAS MACRORREGLAS

Para llegar al significado global del texto o macroestructura, el lector pone en marcha una serie de estrategias⁸⁷ que tienen la misión de transformar y reducir la información semántica del texto; a estas estrategias se las ha denominado macrorreglas⁸⁸ y son las siguientes:

4.5.1 *Macrorregla de selección y omisión.* El lector elimina ruidos o interferencias durante el procesamiento estratégico de ideas o proposiciones y determina que no toda la información es importante o relevante y omite; como también simultáneamente selecciona las ideas más pertinentes de la estructura global del texto. Para Van Dijk esta regla se divide así:

Omisión: Toda la información irrelevante y superflua puede ser omitida. Esto implica suprimir detalles, ejemplos y repeticiones. En síntesis, eliminar todo lo que se considere innecesario para reconstruir el sentido global del texto.

Selección: se omite también cierta cantidad de información en aras de una síntesis. Un ejemplo de esto puede ser:

Para la conservación de las ballenas francas el Dr. Payne propone cuatro acciones:

Eliminar los basureros que alimentan y proliferan las gaviotas.

Disminuir la urbanización cerca al hábitat de las ballenas francas.

Eliminar prácticas pesqueras que ponen en riesgo la vida de las ballenas.

Reconocimiento e implementación de leyes a favor de las ballenas francas de la península de Valdés.

La macroproposición aplicando esta Macrorregla sería:

Para conservar las ballenas Francas se propone: eliminar basureros, disminuir las urbanizaciones, no seguir prácticas lesivas y aplicación de las leyes vigentes.

4.5.2 *Macrorreglas de generalización o globalización.* Una idea general contiene otras ideas secundarias o que la amplían. En este caso el lector hace un proceso de inclusión de ideas dentro de otra que se considera más general.

Ejemplo:

⁸⁷ VAN DIJK y KINTSH determinan estrategias como la elección del camino que permite llevar a cabo una acción de modo efectivo; esto es, de forma rápida y con el mínimo esfuerzo; con el uso de estas estrategias el lector puede inferir de manera eficaz las ideas en el texto y necesitan ser aprendidas. 1983.

⁸⁸ VAN DIJK, Teun A. La Ciencia del Texto. Barcelona: Paidós, 1980.

Tipos de ballenas según su manera su forma de alimentarse:

Unas tienen dientes como la ballena blanca, la cual se alimenta de grandes presas como el calamar gigante, a las cuales atrapa recorriendo varios kilómetros bajo el agua, tras detectarlos con su sonar en la más absoluta oscuridad. Otras especies no tienen dientes, habiendo sido sustituidos por unas barbas que actúan como un gran filtro para atrapar su alimento preferido. Otras especies sin dientes, tienen barbas más cortas. Recorren el fondo y hurgando en el limo con la boca abierta, filtrando así los seres como gusanos, moluscos y pequeños crustáceos.

La macroproposición aplicando la regla de Generalización, quedaría así:

“Existen tres clases de ballenas: con dientes, sin dientes, pero con barbas y otras con barbas cortas, que les sirven para la consecución de sus alimentos”.

4.5.3 Macrorreglas de Construcción o integración. Las ideas son sustituidas por otra nueva. Se pone en relación aspectos nuevos introducidos en el texto aparentemente desligado. El lector establece interacciones entre los diferentes momentos de la comprensión de estas ideas.

Ejemplo:

Descripción de la ballena:

“La ballena es el animal más grande que existe en la actualidad; mide entre 25 y 30 metros de longitud, y pesa de 150 a 200 toneladas. Su cuerpo es estilizado y acaba en una gran aleta horizontal, que le permite alcanzar velocidades de 40 a 50 Km. /h. Algunas, han perdido el pelaje, el que se reduce a algunas cerdas, ubicadas en la cara. Su corazón es del tamaño y peso de un auto pequeño y su cuerpo está recubierto de una espesa capa de grasa que le permite mantener su temperatura corporal entre los 36 y 37 grados, incluso en aguas muy frías”.

La macroproposición aplicando esta macrorreglas sería:

“Las ballenas son los animales más grandes que habitan en la tierra por su peso y tamaño, nadan a grandes velocidades grandes a sus aletas, pelaje y corazón”.

Las macrorreglas se utilizan para inferir una macroestructura según Van Dijk⁸⁹. Estas operaciones son realizadas de acuerdo con el tipo de texto, según los conocimientos previos del lector y la competencia textual del lector.

El objetivo de estas macrorreglas es reconocer las construcciones o proposiciones que contienen las ideas principales y se basan en procesos semánticos utilizados de diferente manera por los lectores; es esta misma diferencia en donde radica el interés de las investigaciones sobre la comprensión de acuerdo a las motivaciones

⁸⁹ VAN DIJK. . Texto y contexto: Semántica y pragmática del discurso. 1995

y necesidades de los lectores. A través de unas estrategias o talleres⁹⁰, se pretende que se apropien de los elementos que subyacen en la construcción de la macroestructura para la construcción de sus propios textos como las notas y los resúmenes. Tal comprensión lleva a que un buen lector identifique la macroestructura desarrollada por el escritor (enunciador) y la consiguiente superestructura textual, que se explicitará después.

Una lectura crítica y autónoma requiere lectores que reconozcan estos elementos organizativos del texto y puedan a su vez expresar de manera fácil, pertinente y organizada sus ideas y las de otros en sus escritos.

4.5.4 *La superestructura.* Es un tipo de esquema organizativo abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías y jerarquías, cuyas posibilidades de expresión se basan en formatos convencionales logrados a través de la situación de enunciación, la perspectiva del género discurso y las tipologías textuales.

La superestructura es la estructura formal que representa las partes en que se organiza el contenido de un texto. Es la arquitectura reconocible que caracteriza una macroestructura, por su forma habitual y por ello convencional de estructurar las ideas o temas: organiza las secuencias de oraciones y les asigna una función específica en la expresión.

Van Dijk⁹¹ citado por García Madruga como también por B. Meyer la denomina esquema retórico o estructura retórica superior; alude a la forma o a la organización formal de los diferentes modos de organización de los textos; es decir, lo que se conoce en los ámbitos investigativos del texto expositivo como FOS (Formas de organización Superestructural).

Sánchez Miguel⁹², alude a la forma u organización de los textos; responde a la idea de que existen diferentes modos de organización de los discursos.

De manera comparativa, los maestros han demostrado que existe una diferencia en estas categorías superestructurales, tal como ocurre con la narración y la exposición; todo lector si se le conmina a escribir un relato parte de un esquema que contiene espacio, agentes, tiempo y acciones; también como secuencia inicio, trama y desenlace. En la secuencia expositiva, los lectores elaboran categorías tales como: rasgos o propiedades (superestructura descriptiva), fases o series (superestructura secuencial), semejanzas o diferencias (superestructura

⁹⁰ Propuesta que en la secuencia didáctica será explícita y aplicada en el aula.

⁹¹ VAN DIJK. . The organization of prose and its effect on recall. Op cit.

⁹² SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio. Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión. Madrid: Editorial Aula XXI – Santillana, 1993.

comparativa), causas y consecuencias (superestructura causal) y problemas, soluciones (superestructura de respuesta). El reconocimiento de la superestructura, facilita la comprensión que el lector realiza de las ideas relevantes en el texto. En este proceso de comprensión, el lector identifica las FOS y reconoce la forma como se relacionan entre sí, tales categorías y jerarquías para organizar e interrelacionar las ideas que se van expresando en el texto. Como también, en este mismo orden de ideas la elaboración de sus propios textos; cuando se le solicita elaborar un resumen para dar cuenta de lo comprendido.

En otras palabras, la superestructura es una especie de esquema de organización global al que el contenido del texto (macroestructura) se adapta.

También los autores e investigadores han discutido acerca de las interrelaciones de las secuencias superestructurales. Según Van Dijk⁹³, determinados tipos de textos responden a un esquema estructural básico (como la narración o la argumentación), mientras que otros no presentan una estructura convencional clara (el texto poético, por ejemplo). No obstante, puede distinguirse una serie de superestructuras convencionales, es decir, que la mayoría de hablantes de una lengua conoce o reconoce. Algunos autores (Charaudeau (1992), Charaudeau y Maingueneau (2002) citados por Martínez Solís 2004) han planteado el inconveniente de aplicar la noción de superestructura tanto a esquemas de organización del discurso muy generales (la narración, la argumentación) como a géneros de discurso particulares (artículo científico, soneto, etc.). La noción recubre unidades textuales muy diferentes, por lo que parecería más operativo reservarla para la organización de los géneros discursivos particulares, y trabajar con el concepto de secuencia textual en los otros casos.

En didáctica del lenguaje, las superestructuras esquemáticas ofrecen la posibilidad de elaborar un texto a partir de un esquema preestablecido convencionalmente. Además, el enunciatario, mediante el conocimiento de la superestructura, puede hacer anticipaciones antes de la lectura y durante ella sobre el tipo de ideas que queda por procesar: por ejemplo, si se les entrega a los estudiantes un texto acerca de las clases de ballenas, el estudiante espera:

- Una definición.
- Un criterio o varios para su clasificación.
- Un contraste o valoración de acuerdo a la clasificación.

Por lo tanto, las superestructuras organizan cognitivamente el proceso de lectura, comprensión y (re-)producción de los géneros discursivos. Partir de estructuras globales en la producción y comprensión de textos, en definitiva, permite

⁹³ VAN DIJK. . The organization of prose and its effect on recall. Op cit.

determinar estrategias cognitivas y metacognitivas superiores para el desarrollo de la competencia en la elaboración de textos por parte de los estudiantes.

Los esquemas superestructurales se caracterizan por ser convencionales y arbitrarios, es decir, existe un acuerdo entre lectores y escritores de los textos, por tanto, no son universales ni idénticos para todas las culturas y requieren ser aprendidos. Son también abstractos ya que se tratan de constructos mentales o retóricos que no forman parte de ninguna tipología, sino que aparecen superpuestos y permanecen hasta que los lectores se apropien de ellos. Al ser esquemas como constructos mentales, permiten ser expresados en varios códigos y no exclusivamente con el uso de la lengua, estos esquemas también actúan como patrones de organización que establecen una jerarquía entre las partes, la que se manifiesta en la posibilidad de inclusión de unas en otras; estos esquemas facilitan una predicción del tipo del texto (Prototexto) esperable y de enunciado en la práctica discursiva.

Las superestructuras están formadas por unidades denominadas categorías y reglas. Las primeras son cada una de las partes que la conforman; su función es distribuir y relacionar las ideas, actúan como principios formales del texto en su totalidad (macroestructura) o en los subtextos o partes menores (microestructura), y aportan información sobre la función que dichas partes cumplen en los esquemas retóricos⁹⁴. El orden y la composición de las categorías son de naturaleza estratégica.

Las reglas, se refieren a pautas aceptadas convencionalmente para establecer las relaciones de orden y de aparición de las categorías. Es posible formular reglas sobre el orden en que las categorías pueden sucederse; como por ejemplo en la FOS de respuesta en relación con la supervivencia y riesgo de extinción de las ballenas francas de la península de Valdés, se plantea una regla para la aparición del problema: Las gaviotas al incrementar su población se alimentan de la grasa que hay en la piel de las ballenas; como también la categoría soluciones: eliminar los basureros cerca a la playa, reglamentar la construcción cerca al hábitat de las ballenas; modificar la prácticas pesqueras y promulgar la ley de conservación de esta especie de ballenas.

Las superestructuras admiten ser clasificadas a partir de tres rasgos opuestos; según el criterio de la extensión o campo pueden ser:

Globales: las cuales representan relaciones de jerarquía superior; es decir afectan a la FOS en su totalidad.

Locales: las cuales representan relaciones de nivel intermedio o menor, es decir afectan a segmentos o partes de la FOS.

⁹⁴ Se llaman también organizadores formales, según Liliana Cubo. En: Leo pero no comprendo. Op.cit., p.85.

Según el criterio del orden de distribución de las categorías pueden ser:
Canónicas: las cuales siguen un orden prototípico o habitual para los usuarios; responden a patrones preestablecidos y sus series organizativas son convencionalmente reconocidas en unas prácticas sociales y discursivas.

No canónicas: las cuales desarrollan sus categorías en un orden más libre; es decir no fijo ni necesario, como por ejemplo: en los textos expositivos los cuales tienen una superestructura global de orden canónico: introducción, desarrollo y conclusión; es frecuente encontrar en muchos de ellos sólo la introducción, o el desarrollo.

El tercer par considera el nivel del discurso y los clasifica en gráficas y semánticas:

Gráficas, las cuales se conforman con unidades o categorías paratextuales. Así cada elemento a su vez constituye unidades como las señales, las marcas, los gráficos, los formatos, el diseño gráfico, las mayúsculas, entre muchas otras. En muchos casos los lectores de los textos expositivos reconocen estos gráficos.

Semánticas, aluden al significado que aportan las relaciones entre los segmentos de un texto. El lector sólo puede asignar sentido al texto (coherencia global) al complementar el significado de sus partes con el significado de las relaciones entre las mismas (coherencia local). La asignación de significado a la totalidad del texto o a sus partes se lleva a cabo de modo simultáneo. En los textos expositivos, estas relaciones se dan en un orden no establecido y se relacionan con la coherencia local, se organiza por tanto en: comparación, causalidad, ejemplificación, seriación, descripción, problema y solución.

Aclarada la estructura y organización de los textos, interesa ahora abordar el texto expositivo en sus categorías representativas en el nivel semántico y relacional. En particular la manera como estas categorías se organizan en una *progresión temática* y van procesando las ideas para hacer más comprensible por parte de los lectores. Los estudiantes cuando llegan a la escuela, han tenido alguna experiencia con las secuencias narrativas, mientras que frente a los textos expositivos, los cuales abarcan aspectos y eventos de los seres en relación con los objetos, los fenómenos y otros seres, demandan de ellos un aprendizaje para el reconocimiento de sus categorías. De esta manera, los profesores y los estudiantes necesitan reconocer e interiorizar estas FOS que subyacen a los textos académicos de carácter expositivo.

El propósito de la presente investigación trata sobre la experimentación en una secuencia didáctica donde los estudiantes se enfrentan con textos concretos, reconociendo en ellos las superestructuras en colaboración del maestro y elaborando textos propios aplicando las macrorreglas, que se denominan en la práctica escolar como resúmenes, donde se da cuenta de lo comprendido. Esta organización arquitectónica en la manera como se constituyen los textos en ciencias sociales y naturales, evidencia que un reconocimiento de las estructuras

textuales y el carácter específico de sus categorías en cada esquema semántico, permitirá definirlo como un *prototexto*⁹⁵ e incidirá en un mejoramiento del procesamiento de las ideas y el aprendizaje por parte del estudiante. La identificación por ejemplo, de la falta de una de las categorías en el texto⁹⁶ o la elaboración de un resumen con una sola de las macrorreglas permitirá a los profesores evaluar el contenido abordado en el texto estudiado.

4.6 EL TEXTO EXPOSITIVO

En esta parte del marco teórico, se abordará el género de discurso, el modo de organización expositivo y sus variedades prototípicas, con lo cual se pretende acercar al lector a los orígenes, definiciones, pertinencia del uso y valoración en las aulas escolares de este tipo de texto, por parte de maestros y estudiantes, en particular con intereses afines en ciencias naturales y sociales. Si hemos aprendido de formaciones de montañas llamadas cordilleras y de formaciones en las condiciones sociales, denominadas clases, es porque se han privilegiado en nuestro aprendizaje, en los niveles secundarios, tales textos.

Para Mijaíl Bajtín⁹⁷, el género representa una actividad social convencionalizada y para autores como Charaudeau⁹⁸, Ciapuscio⁹⁹, Bolívar, Rincón B. y Martínez Solís¹⁰⁰, dicho género está construido por: un nivel *situacional*, un nivel *de organización discursiva* y uno de las *marcas formales del acto de los usos del lenguaje*. De tal manera que, a toda práctica social corresponde una práctica discursiva que se concreta en la realización de enunciados¹⁰¹; toda interacción de enunciados está relacionada con un género discursivo particular y una práctica enunciativa concreta, como ocurre en la interacción docente-estudiante en la situación particular de enseñanza: el género pedagógico, donde emergen las prácticas escolares y las prácticas discursivas: oralidad, escritura y lectura, en todos sus usos, funciones, propósitos, restricciones y evaluaciones.

⁹⁵ A los textos que tienen características estables a través de los cuales se derivan otros tipos de texto se les llama prototexto; por ejemplo el prototexto de estructura física, el prototexto de estructura social, de funcionamiento, de procesamiento, entre otros. Martínez Solís, 2001.

⁹⁶ Como la generalización que exige un nivel complejo de abstracción.

⁹⁷ Mijaíl Bajtín. "El problema de los géneros discursivos" en *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Edit. 7ª Edición. México. 1956, 1961, 1982, 1984, 1997

⁹⁸ CHARAUDEAU, P. *Language et discours*, Hachette-Université, Paris. 1983.

CHARAUDEAU, Patrick. *Análisis del discurso: lectura y análisis de textos*. Revista Lenguaje No. 22. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. Cali. Colombia. 1995.

⁹⁹ CIAPUSCIO, Guiomar. La noción de género en la lingüística sistémico- funcional y en la lingüística textual. En *Revista Signos*. Vol. 38, N° 57. 2005

¹⁰⁰ MARTÍNEZ SOLÍS, María Cristina y otros. *Discurso y aprendizaje*. 2004. Op. Cit.

¹⁰¹ Se refiere a la enunciación o situación de enunciación, Martínez Solís, 2004.

Para Vigotsky¹⁰², el lenguaje escrito corresponde a un género secundario de mayor complejidad y aprendizaje que la oralidad; para su elaboración, el sujeto necesita construir el contexto y situarse en el lugar del otro o de los otros, en un acto volitivo e inteligible. En un sentido pedagógico, la práctica social de la escuela debe propiciar esa zona de encuentro de quien sabe la escritura y sus prácticas discursivas (el maestro), con otro quien aprende (estudiante), quien escribe y lee a otro (el par) y la instrucción-evaluación del escrito.

Los géneros de discurso se configuran en modos de organización del discurso de los que dispone el hablante para establecer su intención; no se consideran tipos discursivos sino condiciones a través de las cuales se realizan las restricciones del discurso; cada uno de ellos tiene unas características determinadas no exclusivas y puede pertenecer a objetivos situacionales y comunicacionales diferentes, los cuales se denominan narración, explicación, exposición y argumentación.

Del mismo modo, la escuela, en el nivel secundario con sus prácticas pedagógicas de divulgación del conocimiento y valoraciones, refrenda los usos del modo de organización expositivo, el cual suministra información transpuesta de la ciencia y convertida en saberes escolares (Chevellard, Yves¹⁰³), como ocurre con las *acciones de unos agentes*. Ej.: Las ballenas de la península de Valdés, en La Argentina, nadan cerca de las costas habitadas por pobladores y pescadores; *acciones - proceso con unos pacientes*. El instituto de conservación de ballenas con el Dr. Payne, trabajan por la conservación de las ballenas de la Península de Valdés; *Procesos*: La manera de alimentarse las gaviotas cocineras de la grasa de las ballenas Francas de la península de Valdés y el aumento descontrolado de su población a causa de los desechos producidos por el hombre, *procedimiento*: las acciones tomadas por el Instituto de conservación de ballenas son: Promoción del cumplimiento de la ley vigente, impulsar normas necesarias, suministrar información científica, colaborar con el gobierno y fomentar la participación activa en la conservación¹⁰⁴.

De igual manera, se consideran los esquemas textuales de los textos expositivos en términos de categorías de eventos y sus constituyentes como ya se mencionó anteriormente; como por ejemplo: un texto cuyo evento es un proceso contiene secuencias de categorías como material (o sustancia), transformación, Estado 1, Estado 2, la causa del cambio y las condiciones.

¹⁰² VIGOTSKY L. Óp cit., p.42

¹⁰³ CHEVELLARD, Yves. La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. 3ª edición. Editorial Aique. Buenos Aires. Argentina. 1998

¹⁰⁴ Todos los ejemplos que se utilizan en esta investigación son tomados de los textos utilizados en el pretest o el postest y se pueden ver en los anexos.

4.6.1 *Definiciones de texto expositivo.* Con Teodoro Álvarez Angulo¹⁰⁵ se planteará una aproximación a las definiciones y variedades textuales y de su utilización en manuales escolares de este modo de organización expositivo. Black¹⁰⁶ considera los textos expositivos como la esencia del universo textual, en cuanto que transmiten información nueva y explican nuevos temas. En esta misma línea tenemos la concepción de Pietro Boscolo¹⁰⁷, quien define el texto expositivo como todo texto cuyo objetivo principal es expresar información o ideas. Añade a continuación que el ejemplo más fidedigno son los libros de textos escolares. Así mismo, se presenta en su secuencia retórica una heterogeneidad de textos.

Isabel Solé¹⁰⁸, expresa que el rasgo fundamental del texto expositivo es que no presenta una única organización, la cual varía de acuerdo con el tipo de texto que se trate y de acuerdo con los objetivos que se persiguen; y propone las siguientes organizaciones: *agrupación, causación, aclaración y comparación*. Álvarez Angulo¹⁰⁹, pone de manifiesto que *los textos no son "puros" desde el punto de vista textual*, sino que aparecen mezclados, aunque, claro está, predomina un tipo determinado, que es el que le da nombre dentro de la tipología. De acuerdo con el propósito del autor la información en el texto estará organizada de una forma que lo caracterizará con respecto a otros tipos.

Martínez Solís¹¹⁰ afirma que la estructura de un texto es siempre jerárquica porque a partir de la escogencia que el escritor hace de los conceptos que va a desarrollar debe, enseguida, ordenarlos teniendo en cuenta los contenidos, la intención y la comprensión del lector; este tipo de texto puede contener a la vez no sólo contenidos nuevos, sino también elementos narrativos y argumentativos.

Además, dentro de un mismo tipo de texto expositivo, hay que distinguir, a su vez, varios subtipos en función una vez más de la intencionalidad y orientación que predominen, ya que en la realidad textual los casos puros son raros. Aparecen mezclados; éstos son los subtipos de textos expositivos que propone Kintsch: *identificación, definición, clasificación, ilustración, comparación / contraste y*

¹⁰⁵ ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. El texto expositivo explicativo: su superestructura y características textuales. España: Universidad Complutense de Madrid, 1996. Documento en pdf.

¹⁰⁶ *Ibíd.*, p.33

¹⁰⁷ BOSCOLO, Pietro, The construction of expository text, first language 10, 217-230. 1990. En: ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. El texto expositivo explicativo: su superestructura y características textuales. España: Universidad Complutense de Madrid, 1996. Documento en pdf.

¹⁰⁸ SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Editorial GRAO. Serie didáctica de la lengua y de la literatura 137. Instituto de ciencias de la educación. Universidad de Barcelona. 21ª reimpresión. España. 1992-2009. p.71-73

¹⁰⁹ ÁLVAREZ, Angulo. *Op cit.*, p.34

¹¹⁰ MARTÍNEZ SOLÍS, María Cristina. Lectura y Escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Cátedra UNESCO, Universidad del Valle. Cali, Colombia, 2002. p.105-110

análisis. Más adelante Meyer B¹¹¹, afirma igualmente que los textos expositivos, a diferencia de los narrativos, no obedecen a una superestructura común, sino que se ajustan a cinco maneras básicas de organizar el discurso: *colección, causa-consecuencia, problema-solución (o pregunta-respuesta), comparación, descripción*. Una de estas relaciones puede permitir organizar a las demás y constituir la superestructura del texto (*TOP - level structure*).

Para Álvarez Angulo¹¹², la relación entre ambos autores sería de la siguiente manera: *definición-descripción, clasificación-colección, comparación y contraste, problema-solución, pregunta-respuesta, causa-consecuencia*. En esta clasificación prototípica entran todos aquellos textos que presentan combinaciones de secuencias superestructurales tales como: problema/solución, descripción, Seriación/ordenación, comparación-contraste y causalidad; Ahora, de acuerdo con las formas de organización globales o superestructuras de los textos expositivos, en relación con los estudios de Meyer B. Et al¹¹³, Kitsch & Yarbroug¹¹⁴ citados por Álvarez Angulo¹¹⁵ se acogen como categorías de organización global para la estructura expositiva, *la descripción, la causalidad, la comparación y el problema-solución*, los cuales son motivo de estudio para la presente investigación.

En síntesis, los textos expositivos además de contenidos (semántico) ofrecen diversas maneras de interrelacionar las ideas y en concreto se tienen las siguientes:

4.7 FORMAS DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS

4.7.1 *La descripción o enumeración*. Se define como rasgos o propiedades de un elemento o tópico; temas como los fenómenos naturales, culturales, los seres animados o inanimados para su caracterización. Las relaciones que revelan estos constituyentes son de generalización o de especificación de estos rasgos. Esta Forma de Organización Superestructural no sólo es exclusiva de la secuencia expositiva, sino que aparece también en narraciones, argumentaciones e instrucciones. Para Sánchez Miguel¹¹⁶, la descripción consiste en caracterizar un

¹¹¹MEYER, B.J.F. AND C.YOUNG. B.J. BARTLETT. Memory improved: Reading and Memory Enhancement Across de life Span Through Strategic Text Structures, Hillsdale, N.J. LEA. 1989

¹¹²ÁLVAREZ, Angulo. Op cit., p.36

¹¹³MEYER B. et al Op. Cit.

¹¹⁴KINTSCH, W., y YARBROUGH, J. C. «Role of rhetorical structure in prose comprehension» en Journal of Educational Psychology, 74, 6.1982.

¹¹⁵ÁLVAREZ, Angulo. Op cit., p.34

¹¹⁶SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio. Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión. Madrid: Editorial Aula XXI – Santillana, 1999.

fenómeno, en ella los elementos son agrupados en torno a una determinada entidad como rasgos, atributos o características. En este tipo de organización, el tema o la entidad objeto de descripción, está en una posición jerárquica superior a los elementos que actúan como descriptores; para Martínez Solís¹¹⁷ apoyándose en Mayer y Carrel¹¹⁸, esta forma de organización consiste en la clasificación, la identificación, la caracterización, la enumeración y en la secuencia o colección de hechos, sucesos, detalles, componentes relacionales, etc; algunos lo llaman colección o caracterización.

Marcadores lingüísticos o textuales:

Los lectores utilizan estrategias para el reconocimiento y uso de las formas de organización retórica de los textos, la cual se denomina estrategia estructural según Meyer¹¹⁹ y consiste en reconocer el patrón organizativo del texto, a través de marcas o señales que aparecen en los textos e indican la presencia de la FOS.

También utilizan este patrón para comprender las ideas que se van derivando del texto; ordenándolas y creando una representación o esquema de la estructura del texto y finalmente para recordar en la elaboración de resúmenes que dan cuenta de lo comprendido¹²⁰.

Las marcas lingüísticas más usuales son:

Verbos que señalan presencia en modo indicativo: Ser, estar, haber, existir, tener, poseer, contener, mostrar y sus formas equivalentes o en perífrasis como: parecer, comprender, formar, abarcar, caracterizar, situar, aparecer, entre otros.
Adverbios o formas adverbiales: atrás, encima, en adelante, a la derecha, de este modo.

Sustantivos y adjetivos: Las ballenas, las ballenas francas, el agua potable, la atmosfera.

Se reconocen dos modos de realizar estas características de la descripción: *Un modo lineal*, determinado por la intención del autor quien decide qué rasgos

¹¹⁷ MARTÍNEZ SOLÍS, María Cristina. Análisis del Discurso y Práctica Pedagógica: Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor.

¹¹⁸ MAYER, R. E., DYCK, J.L. COOK, L.K. & CARREL, PATRICIA. «Techniques that Help Readers Build Mental Models From Scientific Text: definitions Pretraining and Signaling». Journal of Educational Psychology. 1984.

¹¹⁹ MEYER BONNIE, J. F. "Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems". En B.K. Britton y J. B. Black, John B. (Eds.), Understanding Expository Text. Hillsdale, N.J: Erlbaum.1985

¹²⁰ Esta idea de B. Meyer tiene validez en cada una de las FOS explicitadas en esta investigación, ya que se espera que el estudiante recupere en el resumen las marcas lingüísticas que corresponden a cada Forma de Organización Superestructural.

presenta antes o después. Tales rasgos tienen el mismo valor y la relación entre ellos es de suma o adición.

De orden secuencial, los rasgos se muestran según su aparición en el tiempo y establecen una relación existencial entre ellas. Esta descripción es característica de los procesos. Esta descripción además de las marcas lingüísticas ya mencionadas indican una sucesión en el tiempo y suelen usar conectores que dan la idea de continuidad y enumeración como: en primer lugar, en segundo término, en último lugar, a continuación, ahora bien, después de.

La descripción tiene variantes como: *la división* (consiste en distinguir las partes de una unidad y separarlas), *la definición* (describe el significado de un vocablo o concepto de la realidad y responde al interrogante ¿Qué es?); y *la clasificación* (las partes se agrupan en conjuntos llamados clases, especies o géneros, atendiendo a sus rasgos o propiedades de similitud).

4.7.2 Comparación o contraste. Esta FOS se define como la confrontación de semejanzas (comparación) y diferencias (contraste) entre dos objetos, seres, fenómenos o estados. Tales categorías se concretan mediante el procedimiento de destacar los rasgos o atributos que asemejan en el primer caso, o diferencian, en el otro, a cada uno de los eventos comparados. Las relaciones entre los constituyentes son, entonces, de paralelismo u oposición. Según B. Meyer¹²¹ el texto expositivo se organiza en torno a la confrontación de dos entidades o fenómenos para hacernos notar sus características de igualdad y de oposición; para la autora existen tres variantes en la comparación: es alternativa cuando los objetos o fenómenos poseen el mismo valor; es adversativa cuando una de las opciones aparece como más importante en relación con la otra; como por ejemplo, cuando se destacan o se resaltan las diferencias; y es analógica cuando uno de los elementos sirve como ilustración de otro previamente establecido y se subordina a éste. En estas variantes no existen límites de carácter temporal o causal.

Para Martínez Solís¹²² la comparación implica el uso de expresiones que indican contraste en tres grados: identidad, similitud y diferencia; la comparación establece relaciones no sólo entre los objetos sino también entre sus propiedades y sus relaciones. Es una característica de tipo semántico más que gramatical; toma ejemplos de Halliday y Hasan¹²³:

¹²¹ MEYER, Bonnie J.F. "Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems". En B.K. Britton y J. B. Black, John B. (Eds.), *Understanding Expository Text*. Hillsdale, N.J: Erlbaum. 1985

¹²² MARTÍNEZ SOLÍS, María Cristina. *Análisis del Discurso y Práctica Pedagógica: Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Óp. Cit.

¹²³ HALLIDAY Y R. HASAN. *Cohesion in English*. Longman, London. 1976

X es como X1

- i) Son las mismas ballenas que avistamos el año pasado.
 - ii) Son iguales a las ballenas que avistamos el año pasado.
 - iii) Son unas ballenas parecidas a las que avistamos el año pasado.
 - iv) Son unas ballenas totalmente diferentes a las que avistamos el año pasado.
- Las categorías *mismas*, *iguales*, *parecidas* y *diferentes*, no implican referencia a alguna cosa, sino, que establecen una comparación de tipo semántico.

Las marcas lingüísticas más usuales son:

- a) *Semejanza*: Como...; igual que...; a semejanza de...; del mismo modo que...; de idéntica forma como ...; así...; tal como...; como así también...; asimismo...; lo mismo que...; así como... también...; más... que...; similar a como...
- b) *Contraste*: de diferente manera...; por el contrario...; a diferencia de...; en cambio...; si bien...; por otra parte...; mientras que...

4.7.3 Problema-Solución. Casi todos los autores coinciden en definir esta FOS como la presentación de un problema y una (o varias) propuesta(s) de solución. Sánchez Miguel¹²⁴ afirma que en esta FOS se ordenan las ideas de un texto en torno a dos categorías básicas: el problema y la solución, que mantienen entre sí las siguientes relaciones: a) *temporal* si el problema es anterior en el tiempo a la solución. b) *un vínculo causal o casi causal* entre ambos de tal manera que la solución afecta de una u otra manera a la trama causal de la cual surge el problema: la solución elimina o mitiga los efectos de algunas de las condiciones causantes del problema. c) Quizás como consecuencia de lo anterior, debe haber una imbricación, cuando menos parcial, entre las proposiciones o ideas que expresan el problema y las que sirven para exponer las soluciones.

Según B. Meyer¹²⁵ esta FOS se relaciona con la estructura causal, pero está más explícita la exposición de las soluciones. Un vínculo causal puede ser parte del problema, pero también de la solución. Puede haber un vínculo causal roto por el problema y restaurado por la solución, o bien la solución puede implicar el bloqueo de la causa de un problema. La autora menciona dos categorías básicas, un problema y una solución; entre las cuales se mantiene una relación temporal y un vínculo causal. También señala que esta FOS es habitual en textos sobre seres vivos en ciencias sociales y biología.

¹²⁴ SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio. Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión. Madrid: Editorial Aula XXI – Santillana, 1999.

¹²⁵ MEYER, Bonnie J.F. "Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems". En B.K. Britton y J. B. Black, John B. (Eds.), Understanding Expository Text. Hillsdale, N.J: Erlbaum. 1985

Para Martínez Solís¹²⁶ se trata de la búsqueda de una respuesta a un problema expuesto con anterioridad, la autora reconoce que la descripción y la causalidad acompañan en muchos casos como antecedente o consecuente con la exposición de un problema y la presentación sucesiva de soluciones a los mismos. Lo anterior nos demuestra la conjetura de que cualquier texto expositivo está organizado mediante una de estas superestructuras, entendida como organización general predominante, en el sentido de que es la que expone la mayor parte de las ideas en la *progresión temática*.

En pocos casos se encuentran en los textos formas puras, en general los textos concretos presentan varias FOS, pero una de ellas domina y a la vez denomina la información global del texto (macroestructura).

Los lectores pueden encontrar en los textos expositivos ciertas marcas o señales que indica la presencia de esta FOS así: *Un problema que debe solucionarse cuanto antes...; las soluciones.... Que proponemos para esta problemática son...; las medidas que deben tomarse son...; un problema consiste en...; las soluciones podrían ser...; la respuesta es...; frente a este problema se proponen las siguientes soluciones, entre otros.*

4.7.4 Causal (causa-consecuencia). Se define en tanto que implica dos constituyentes: *un antecedente y un consecuente*, unidos por relaciones causa – consecuencia y de sucesión en el tiempo. El antecedente, constituido por: estados, fenómenos, acontecimientos, motivaciones y circunstancias, es anterior al consecuente y se constituye en una condición necesaria y suficiente para que exista el segundo. Esta FOS es frecuente en los textos expositivos, particularmente en ciencias sociales y ciencias naturales y también aparece en los textos narrativos, sobretodo en la trama. Sánchez Miguel¹²⁷, también la denomina causativa y mantiene las dos categorías mencionadas, existiendo entre ambas una relación temporal en tanto que los antecedentes preceden a los consecuentes y unos vínculos causales o casi causales entre ellos; en tanto que los antecedentes facilitan o son una condición necesaria y suficiente para que aparezcan los consecuentes.

Para B. Meyer¹²⁸ en este tipo de FOS se avanza hacia una mayor elaboración por cuanto incluye vínculos causales entre los constituyentes; además de descripciones y seriaciones. El antecedente funciona como la causa y el consecuente como el efecto. En los textos reales aparecen diferentes maneras: Una causa y un efecto; una causa y varios efectos; varias causas y un efecto.

¹²⁶ MARTÍNEZ SOLÍS, María Cristina. Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos. 2002 Op cit.

¹²⁷ SÁNCHEZ, Miguel. Op cit., p.43

¹²⁸ MEYER, Bonnie J.F. "Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems.1985. Op. cit.

Asimismo, también pueden presentarse en distinto orden: Primero las causas y luego los efectos; o primero los efectos y luego las causas.

Para Martínez Solís¹²⁹, lo más importante es la relación temporal que se establece con la consecuencia una vez aparece el antecedente o causa.

El lector puede encontrar en los textos expositivos ciertas marcas o señales que indica la presencia de esta FOS: *La causa de.., tiene como resultado..., en efecto..., el desencadenante de..., el factor responsable..., son originadas por...; por esta razón...; la causa fundamental de...; la explicación de tal hecho es que...; debido a esto...; por este motivo...; debido a esta razón...; la causa principal de...; en consecuencia de lo anterior se tiene que...; los siguientes son los efectos de...; por con siguiente...; como resultado...; así que...; en consecuencia...; entre otros.* En algunos casos los escritores acuden a estrategias retóricas, sobre todo cuando elaboran conceptos, definiciones o explicaciones tales como la analogía, la paráfrasis; y también numerosas marcas paratextuales (gráficos, láminas, fotografías y mapas).

4.8 EL RESUMEN COMO ESTRATEGIA DE COMPRESIÓN LECTORA

En cuanto a los estudios sobre el resumen, los conceptos se han centrado en el procedimiento de encontrar las ideas principales en un párrafo; Al respecto Gloria Rincón Bonilla¹³⁰ de manera crítica llama la atención por el reduccionismo al que han sumido este proceso complejo, ya que según ella, en la escuela este se concibe como una técnica de estudio y de comprensión de textos. La tarea de resumir en la educación ha sido tomada como una tarea simple para dar cuenta de algo, por lo que sigue siendo un proceso evaluativo, es decir, *“Una síntesis de alguna actividad, de un texto de lectura, de temas estudiados o de clases recibidas, cuya práctica busca desarrollar en los niños la capacidad de concentración y de asimilación”*¹³¹. La autora evidencia a través de sus investigaciones con docentes¹³² que para la mayoría de ellos la construcción de resúmenes no es un tema a ver en la asignatura de lenguaje, pero en cambio si es una manera para sustentar y evaluar al estudiante, no sólo en esa materia, sino en otras que tratan de justificar los aprendizajes por medio de insipientes escrituras sobre algo que se leyó.

¹²⁹ MARTÍNEZ SOLIS, María Cristina. Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. 2002. Op. Cit., p.127

¹³⁰ RINCÓN BONILLA, Gloria. Tarea: hacer un resumen. ¿Y los maestros saben hacerlo? En: Entre la lectura y la escritura. BUSTAMANTE, Guillermo y JURADO, Fabio (Comp.). Santafé de Bogotá: Magisterio, 1997. Capítulo 3.

¹³¹ Definición de resumen propuesta en el Marco teórico del programa de Español y Literatura de la educación colombiana, propuesto en la última reforma curricular 1987, p.89.

¹³² Estas reflexiones y conclusiones las expone RINCÓN BONILLA, Gloria en: *Tarea: hacer un resumen. ¿Y los maestros saben hacerlo?* 1997.

Otros autores, desde una teoría que considera la lectura y la escritura como procesos complejos de desarrollo permanente y dinámico¹³³, investigan y proponen medios para su enseñanza. Hare¹³⁴, afirma que para resumir es fundamental dominar las macrorreglas; por eso, propone y demuestra en sus trabajos la influencia del aprendizaje de las reglas como alternativa para mejorar los resúmenes de los estudiantes. Sin embargo, no se ha podido comprobar un éxito absoluto: la regla de *construcción*, con sus contrapartes en la identificación explícita e implícita de ideas importantes, ha demostrado ser resistente en la enseñanza. A quienes se les enseña su uso aprenden a resumir con mayor eficacia; es decir, utilizan menos palabras para expresar las ideas básicas, pero necesariamente aumenta la cantidad de ideas que expresan. Otra estrategia para la enseñanza de elaboración de resúmenes, además de las macrorreglas, es la reciprocidad: propiciar la interacción con los estudiantes; esta estrategia según Haré y Solé¹³⁵, ayuda al profesor a saber qué puede y qué no puede pedir en los momentos del proceso¹³⁶.

Gloria Rincón Bonilla¹³⁷, considera que el modelo propuesto por Kintsh y Van Dijk ofrece el marco más válido para comprender el resumen¹³⁸. En él se consideran esenciales los conceptos de macroestructura, macrorreglas y esquema del lector. Van Dijk, define el resumen como “*un tipo de discurso que proporciona una variable personal, una macroestructura general del discurso que resume*”¹³⁹. El resumen, aún cuando implica transformación (brevedad, condensación, eliminación, sustitución) tiene que guardar con el texto base una relación que preserve el contenido genuino. Van Dijk, relaciona este concepto con el de macroestructura: “una representación abstracta (semántica) de la estructura global del significado de un texto [...] que aporta una idea de la coherencia global y del significado del texto que se asienta en un nivel superior que el de las proposiciones por separado”.¹⁴⁰

¹³³ Y en la cual se inscribe esta investigación.

¹³⁴ Para llegar al significado global del texto o macroestructura, el lector pone en marcha una serie de estrategias que tienen la misión de transformar y reducir la información semántica del texto; a estas estrategias se las ha denominado macrorreglas; Van Dijk, 1980 Omisión, selección, generalización y construcción.

¹³⁵ SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Editorial GRAO. Serie didáctica de la lengua y de la literatura 137. Instituto de ciencias de la educación. Universidad de Barcelona. 21ª reimpresión. España. 1992-2009.

¹³⁶ Se refiere a una estrategia pedagógica basada en las instrucciones y en el acompañamiento o interacción del maestro con el estudiante y la tarea, en lo que Vigotsky determina como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

¹³⁷ RINCÓN BONILLA, Gloria. Tarea: hacer un resumen. ¿Y los maestros saben hacerlo?” en: Entre la lectura y la escritura, de Guillermo Bustamante Zamudio y Fabio Jurado Valencia (Comp.). Santafé de Bogotá: Magisterio, 1997, p.p. 45 - 83.

¹³⁸ Este modelo es el que se adopta para la enseñanza del resumen como estrategia de comprensión lectora en esta investigación.

¹³⁹ VAN DIJK, Teun A. 1980. Op. Cit. p.231.

¹⁴⁰ *Ibíd.*, p. 231

En cuanto a los procedimientos, Van Dijk¹⁴¹ plantea que deben realizarse a través de unas operaciones de reducción de información semántica. Es así como se considera que los lectores aplican unas macrorreglas como la supresión o anulación de información irrelevante o las reglas de sustitución; la aplicación real de éstas puede ser variable dentro de ciertos límites, pero las reglas mismas son generales y gramaticales; así pueden sólo proporcionar predicciones teóricas de la conducta que no explican un proceso real.

Kintsh y Van Dijk¹⁴², sostienen que los lectores construyen las macroestructuras necesarias para la comprensión durante la lectura y éstas sirven como base en la producción del resumen. Por el contrario, Brown, Day y Johnson, sostienen que en la construcción de un resumen, “la recuperación es meramente la precursora de dos actividades de resumen primarias: la selección de ideas importantes y su condensación”¹⁴³. Victoria Hare, en una posición intermedia, sugiere que el proceso de hacer un resumen “...puede continuar mucho más allá del nivel automático, inconsciente, según el producto final que se desea. Para obtener un resumen más sucinto, especialmente un resumen escrito, quienes deben hacerlo tienen que ser más conscientes y estratégicos en cuanto al procesamiento. Sin embargo las reglas para resumir siguen siendo las mismas...”¹⁴⁴.

Interesada en la relación entre la lectura y la escritura, afirma que la línea divisoria entre el resumen como actividad de escritura y como actividad de lectura no es clara, ya que la selección y la condensación se dan recursivamente desde el momento de la lectura hasta su redacción.

4.8.1 Características del resumen. Fidelidad: el resumen, implica transformaciones como: supresión, condensación, construcción y brevedad, pero siempre tendrá que guardar con el texto base una relación que mantenga el contenido genuino esencial.

Objetividad: se debe tener cuidado de no introducir en la elaboración de resúmenes apreciaciones personales, datos novedosos que provengan de la experiencia previa del lector ni críticas del texto base. En los resúmenes esto de ninguna manera, riñe con la *creatividad*, pero evita alterar el sentido del texto.

Unidad y coherencia: como ya se dijo, el resumen es un *nuevo texto* que incluye la macroestructura semántica de otro texto. Por lo tanto, un resumen reunirá todas

¹⁴¹ *Ibíd.*, p. 232

¹⁴² Kintsh y Van Dijk. *Cognitive Psychology and discourse: Recalling and summarizing stories*. En W.U. Dressler (Ed.), *Current Trends in text linguistics*. 1978. p.61-80

¹⁴³ Brown, Day y Johnson citados por HARE, Victoria Chow. *El resumen de textos*. En: *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*. IRWIN, Judith y DOYLE, Mary Doyle (Comp.). Buenos Aires: Aique, 1992. p. 127.

¹⁴⁴ HARE, Victoria Chow. *Op. Cit.* p.129

las condiciones propias de la textualidad: es un texto completo que contiene todas las ideas básicas necesarias, y las presenta interrelacionadas por medio de los diversos mecanismos de cohesión: espacios, conectores y signos de puntuación.

Brevidad: los procedimientos de selección de ideas importantes y condensación (aplicación de macrorreglas) durante y después de la comprensión, conllevan a una reducción de la información, a una síntesis o abstracción. Entonces, es lógico que el resumen sea de menor extensión que el texto base.

Creatividad y originalidad: la macrorregla de construcción exige que no sólo el lector acomode las ideas importantes y las disponga en un orden jerárquico, sino que exige además una labor de reconstrucción de un texto coherente haciendo uso de recursos lingüísticos (como conjunciones, sinónimos, entre otros), que den cohesión al texto. La originalidad hace referencia a que el resumen no es una simple *copia* sino un procesamiento activo del texto base.

En la calidad del resumen inciden también variables como: *variables referidas a la persona* (el carácter de la tarea, el nivel de habilidad y el conocimiento del contenido), *la influencia del género textual* (tipo, tema, extensión y complejidad), *el nivel de conocimiento del contenido y la variable referida a la tarea*.

La variable referida a la persona ha sido estudiada desde diversas perspectivas; Brown y Day¹⁴⁵ anotaron que la estrategia frecuente para resumir es la copia-supresión. En cuanto a la selección de las ideas más importantes, aún implícitas, resultan evidentes las dificultades. Así, Hare, Rabinowitz y Schieble¹⁴⁶ observaron que en los resúmenes de los alumnos se tendía a favorecer la inclusión de información ajena a su propia experiencia de vida. Por su parte Taylor¹⁴⁷ encontró que los alumnos de cuarto y quinto grado pensaban que los resúmenes debían incluir ideas inusuales y poco familiares, en las cuales el auditorio podría estar interesado. En cuanto a las ideas claves implícitas, Affeblerbach y Johnston¹⁴⁸ informa que los adultos lectores expertos se basan en tres fuentes para encontrar pistas sobre la importancia textual en textos poco familiares o difíciles: el contexto

¹⁴⁵ HARE, Victoria Chow. El resumen de textos. En: Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación. IRWIN, Judith y DOYLE, Mary Doyle (Comp.). Buenos Aires: Aique, 1992. P 126

¹⁴⁶ HARE, Victoria Chow; RABINOWITZ, M. Y SCHIEBLE, K.M. Text effects on main idea comprehension. Reading research quarterly. 1989. 24, 72-88. En: HARE, Victoria Chow. El resumen de textos. En: Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación. IRWIN, Judith y DOYLE, Mary Doyle (Comp.). Buenos Aires: Aique, 1992. 123 – 146 p.

¹⁴⁷ TAYLOR, K.K. Summary writing by Young children. Reading Research Quarterly, 21, 193-208. 1986

¹⁴⁸ AFFEBLERBACH, P y Johnston,P. The process of constructing main ideas from text. Cognition and Instruction, 2,207-232.1985.En: HARE, Victoria Chow. El resumen de textos. En: Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación. IRWIN, Judith y DOYLE, Mary Doyle (Comp.). Buenos Aires: Aique, 1992. 123 – 146 p.

o conocimiento, el texto y las creencias personales sobre el autor. Un aspecto en el que coinciden los investigadores es la diferencia de resultados entre tareas que implican resúmenes, el conocimiento declarativo y las características de sus producciones, al igual que los niveles para seleccionar o condensar ideas y determinar las transformaciones en sus configuraciones; quienes tienen pocos recursos para evaluar la importancia de un texto estarán confinados a la información explícita en su orden y forma originales.

En relación con **la influencia del género textual**, como lo han observado Garner, Guillingham y White citados por Hare¹⁴⁹, la longitud del texto que se va a resumir afecta la facilidad o dificultad para hacerlo. En un texto breve el resumen consiste en la selección de una oración típica y es más fácil notar los detalles irrelevantes; cuando el texto es largo exige procedimientos a nivel local y a nivel global, así como la manipulación de más ideas en la memoria por lo cual es más probable que los estudiantes se desvíen hacia detalles seductores o novedosos. Hare¹⁵⁰, anota que la capacidad para hacer resúmenes de textos expositivos se desarrolla tardíamente puesto que tenemos una estructura simple y bien conocida para la narrativa, pero no para la exposición. Kintsch y Van Dijk¹⁵¹ también han analizado la relación entre los conocimientos previos de un esquema textual, específicamente narrativo, como el proceso de recuerdo de una historia, llegando a la conclusión de que los textos que poseen un esquema no disponible para los lectores presentarán más dificultad para la comprensión y serán resumidos de manera idiosincrática.

En cuanto al **nivel de conocimiento del contenido**, Hare¹⁵², y otros investigadores, afirman que los diferentes puntos de vista acerca de la naturaleza de los resúmenes tienen consecuencias para su procesamiento: los estudiantes con representaciones inadecuadas o incorrectas saltan comprensiblemente las arduas actividades; quienes piensan que deben ser versiones breves suprimen información de bajo nivel y escriben la cantidad de palabras para llenar la página, lo que es una prioridad mayor que elegir y condensar las propias.

En la **variable referida a la tarea** se tienen en cuenta dos aspectos: el acceso al texto que facilita la tarea y evita la estrategia de supresión-copia cuando se tienen dudas; y el propósito de quien hace el resumen, pues según Hare existen resúmenes destinados a lectores que exigen fidelidad, atención y conformidad con

¹⁴⁹ HARE, Victoria Chow. El resumen de textos. En: Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación. IRWIN, Judith y DOYLE, Mary Doyle (Comp.). Buenos Aires: Aique, 1992. 123 – 146 p.

¹⁵⁰ HARE. Op. Cit. 135-136

¹⁵¹ Kintsch y Van Dijk. Cognitive Psychology and discourse: Recalling and summarizing stories. En W.U. Dressler (Ed.), Current Trends in text linguistics. 1978. p.61-80

¹⁵² HARE. Op. Cit. 133

el auditorio y aquellos que hacen los escritores para sí mismos, más personales, e implican un procesamiento gradual.

4.9 SECUENCIA DIDÁCTICA (S.D)

Desde la perspectiva de la didáctica de la lengua castellana o didáctica del lenguaje, Gloria Rincón¹⁵³, propone asumir la didáctica como un campo de saber en construcción, con un objetivo propio: la reflexión, comparación y proposición de prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lengua. Como campo de saber produce saberes, denominados saberes didácticos, para intentar resolver los problemas derivados de la comunicación del conocimiento, para lo que requiere disponer de una serie de conceptos, entre ellos el de secuencia didáctica entendida como una estructura de acciones e interacciones, relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje; noción propuesta desde la investigación en didáctica de la lengua, adelantada en España por Anna Camps¹⁵⁴.

De manera más concreta, la SD está referida a la organización de acciones de enseñanza orientadas al aprendizaje, a las características de la interacción, los discursos y materiales de soporte. Una secuencia didáctica debe permitir identificar sus propósitos, sus condiciones de inicio, desarrollo y cierre, los procesos y resultados involucrados. En tal sentido no es necesariamente una secuencia lineal ni es de carácter rígido. Debe comprenderse como una hipótesis de trabajo, se refiere a una toma de posiciones respecto de los saberes, las creencias, la cultura escolar, el marco de las políticas, el discurso disciplinar, las concepciones sobre el enseñar, el aprender y el interactuar.

4.9.1 Fases de la secuencia didáctica. Según las características de las actividades y la función que desempeñan, se puede identificar diversas fases en una secuencia didáctica: presentación, comprensión, práctica y transferencia.

- *Presentación:* tiene diversos propósitos, como despertar en los alumnos el interés o la necesidad de aprender los contenidos que se pretenden enseñar en la lección. En esta fase de motivación se puede dar una actividad de lluvia de ideas. Así mismo, otro propósito de estas actividades es activar los esquemas de conocimiento que el alumno tiene del tema, hacer que recuerde sus conocimientos lingüísticos o que evoque sus vivencias personales.

¹⁵³ RINCÓN BONILLA, Gloria. La Didáctica de la Lengua Castellana: Reconceptualización y Retos Actuales. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje Universidad del Valle, 2004.

¹⁵⁴ CAMPS, Anna. Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. En: Revista LENGUAJE N°32, Universidad del Valle, Cali . 2004

- *Comprensión:* se propone al alumno que procese información lingüística mediante la observación de determinados fenómenos lingüísticos y la reflexión sobre reglas gramaticales y del uso de la lengua. El conocimiento que adquiera el alumno en estas actividades le permitirá realizar satisfactoriamente las actividades que encontrará en fases posteriores. Esta fase también puede consistir en que el alumno comprenda textos en los que obtendrá información sobre un tema que necesitará en actividades posteriores.
- *Práctica:* actividades o ejercicios que se proponen a los alumnos para que practiquen las distintas destrezas lingüísticas, o bien algunos componentes de los sistemas lingüísticos (gramática, funciones comunicativas, vocabulario, fonología.). Los ejercicios de esta fase son de producción. En esta fase puede haber actividades que propongan al alumno que practique un elemento lingüístico concreto usando la lengua de una forma no comunicativa. En este caso, los alumnos usan la lengua sin transmitir información nueva, es decir, sin comunicar. De hecho, algunos ejercicios pueden ser incluso de repetición y mecánicos, mientras que otros pueden ser de resolución cerrada. Estos ejercicios brindan al alumno la oportunidad de usar la lengua centrandó su atención en su forma y en sus reglas, con el propósito de que adquiera una habilidad que pueda poner en práctica en futuras situaciones de comunicación. Algunas actividades de aprendizaje en esta fase de ejercitación también pueden ser comunicativas si el alumno aporta información que los compañeros desconocen, aunque lo hace usando un repertorio de formas lingüísticas reducido y predeterminado.
- *Transferencia:* consiste en una o varias actividades que representan el punto culminante de una secuencia y por tanto, suponen el estadio final de un proceso de preparación y desarrollo. Se trata de actividades comunicativas y de respuesta abierta que demandan al alumno un importante componente de creatividad. Son actividades de aplicación de lo aprendido del tipo juego teatral, narraciones, encuestas, debates, resolución de problemas, elaboración de informes.

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación es cuantitativa, con una metodología que busca cuantificar los datos-información y aplicar una forma de análisis estadístico. Se define como un tipo de investigación que utiliza métodos totalmente estructurados o formales, y concretos para explorar y entender las motivaciones y comportamientos de individuos o grupos de individuos.

Este proyecto dispone de dos pruebas, una diagnóstica (pretest) y una final (postest) que permite la recolección de datos evaluados mediante variables lingüísticas específicas, buscando la asociación o relación entre las mismas, de tal manera que se determine la correlación entre ambas pruebas, permitiendo con ello hacer una inferencia causal que explique por qué las cosas suceden o no de una forma determinada. La producción bibliográfica usada orienta los estudios y el análisis de la clasificación de los datos, así como la descripción de los mismos, sin querer con ello dar una explicación o respuesta final al problema.

5.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

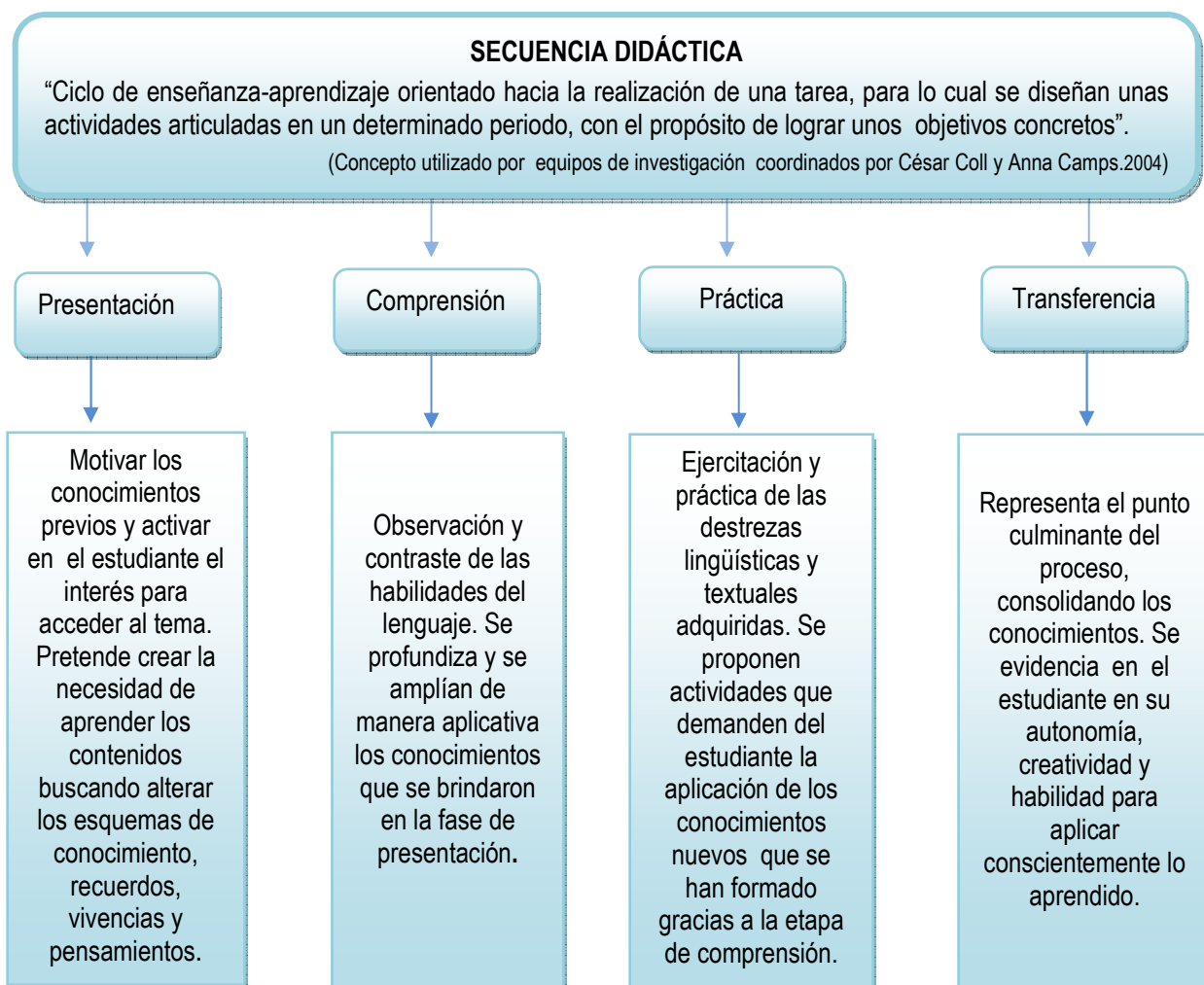
El diseño es cuasi experimental lo que indica que no existe ninguna aleatorización en la selección del grupo de estudio. Se habla entonces de un grupo homogéneo, con quien se lleva a cabo una intervención, añadiendo a ello una observación inicial (pretest) y una final (postest) que luego pasará por un proceso de comparación o contraste.

5.2.1 Hipótesis. A partir de una secuencia didáctica (S.D), desde una perspectiva discursiva interactiva, donde se hacen explícitas las FOS del texto expositivo, se mejorarán los procesos de comprensión lectora, en estudiantes de grado 9° (EBS) de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira.

5.3 VARIABLES

5.3.1 Variable independiente: Secuencia didáctica

Cuadro 4. Variable independiente secuencia didáctica (S.D)



Fuente: CAMPS, Anna. 2004

La S.D es en este caso es la variable independiente, ya que se propone como estrategia de enseñanza-aprendizaje y tiene como objetivo verificar y establecer el vínculo causal entre su diseño e implementación desde una perspectiva discursiva-interactiva, donde se hacen explícitas las FOS del texto expositivo y el mejoramiento de los procesos de comprensión de texto expositivo. La S.D se

puede modificar y adecuar cuantas veces sea necesario con el objetivo de verificar si se cumple o no la hipótesis planteada.

- *Secuencia didáctica para la explicitación de las formas de organización superestructural F.O.S. del texto expositivo desde una perspectiva discursiva – interactiva.* Los contextos educativos actuales requieren acciones de innovación pedagógica tendientes a replantear los procesos de enseñanza y aprendizaje que redunde en el mejoramiento de la calidad de la educación, es por ello que se presenta este trabajo, como una propuesta de secuencia didáctica (SD), desde la perspectiva discursiva-interactiva con la cual se pretende determinar su incidencia en el mejoramiento de la comprensión lectora de texto expositivo a través del reconocimiento de las FOS, propios de esta tipología textual.

Martínez Solís¹⁵⁵ hace referencia a la preocupación propia y de otros, de saber cuál es la relación que existe entre los procesos cognitivos del lector y los diferentes niveles estructurales del texto y cómo se lleva a cabo la comprensión y el aprendizaje a partir de los textos.

Es así como la presente secuencia didáctica como estrategia de enseñanza y aprendizaje, que pretende contribuir con el mejoramiento de la calidad de la educación, particularmente desde el fortalecimiento de procesos lectorales de estudiantes de educación básica, se fundamenta en las relaciones de discursividad e interactividad, que involucran procesos de intersubjetividad en las relaciones dialógicas, en las que se evidencia y explicitan la situación de enunciación, en el proceso de comunicación discursiva como práctica social.

Tomando como referencia la propuesta teórica de la autora, para dar respuesta a *los bajos niveles comprensión de lectura* de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez, se toma como punto de partida el trabajo interdisciplinar que se realiza a través de los diferentes proyectos institucionales, que para el caso de esta actividad articula los siguientes:

Proyecto Cuarto de Hora de Lectura, direccionado por el área de humanidades asignatura español, el cual tiene como finalidad estimular la lectura voluntaria de textos, durante los primeros quince minutos de la jornada escolar y el *Proyecto Ambiental Gaia* (Tierra) inscrito al Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), del área de ciencias naturales, cuya finalidad es la socialización y la sensibilización de la educación ambiental en la institución.

En tal sentido, con la ejecución de estos proyectos curriculares se pretende transversalizar las competencias para grado 9° de educación básica secundaria

¹⁵⁵ Martínez Solís (2004)

EBS, a saber: (I) *Ejercito mi capacidad de escuchar, hablar, leer y escribir de manera comprensiva, crítica y creativa en un contexto determinado*”, para lenguaje, y (II) *Interpreto, argumento y propongo alternativas de solución lógicas en situaciones problemáticas*” para ciencias naturales. Es así como, para la presente secuencia didáctica se propone el análisis de textos asociados con problemáticas ambientales, con el objetivo de potenciar actividades transversales tal y como lo sugiere la nueva propuesta de reestructuración curricular de la Institución educativa que orienta al trabajo por niveles y que se fundamenta en los lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias para las áreas fundamentales, lenguaje y ciencias naturales.

En este orden de ideas, se logró la vinculación de los docentes del área de ciencias naturales a esta actividad que pretendía, entre otras cosas, contribuir con el análisis de textos que apoyaran las continuas campañas de sensibilización hacia la conservación del medioambiente, aseo, uso adecuado de los recursos naturales, reciclaje y consumo saludable, entre otros. Estos mensajes son difundidos a través de plegables, reflexiones anexas al formato de asistencia, así también el foro ambiental, conferencia y trabajos con los consejeros ambientales, entre otras acciones, que justifican la selección de temáticas ambientales, dado su grado de aceptación e impacto en la formación ambiental de la comunidad inemita (del INEM).

Para esta investigación, se plantó una secuencia didáctica como proceso de intervención discursiva interactiva, con una función pedagógica clara, como es la de facilitar el acceso al conocimiento a través de otras formas de aprender a comprender lo que se lee, es decir, la introducción de la instrucción como estrategia de comprensión, puntualmente la explicitación de las formas de organización (FOS) del texto expositivo, para facilitar la comprensión de lectura, siendo esta la base para la realización de la presente actividad programada para el grado 9-11 jornada tarde, de la institución educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, a través de las siguientes fases de la secuencia didáctica: presentación, comprensión, práctica y transferencia.

Antes de iniciar la secuencia didáctica, se aplica la prueba inicial diagnóstica Pretest con texto *la ballena* en sus cuatro formas de organización superestructural, para que los estudiantes elaboren un resumen para dar cuenta de la comprensión lectora, el cual para esta investigación constituye prueba inicial diagnóstica pretest: (Anexo A: *La ballena* en cuatro formas de organización superestructural: descripción *La ballena*; causalidad *una dolorosa situación para las ballenas*; contraste *tipos de ballenas* y problema-solución *futuro incierto de las ballenas*), así mismo se diseñó la respuesta esperada para la valoración de esta prueba (Ver anexo B: respuesta esperada pretest)

Fase de presentación. Esta fase tiene entre otros el propósito de despertar en los estudiantes el interés o la necesidad de aprender, en este proceso de motivación

se activan los esquemas de conocimiento que el estudiante tiene sobre el tema, así como sus recuerdos, sus evocaciones y sus vivencias personales.

En este sentido, en la etapa de motivación hacia el reconocimiento de la tipología textual expositiva, se parte del reconocimiento de la estructura del texto narrativo, para activar los saberes previos del estudiante con respecto a las diferentes tipologías textuales, se propone una lectura compartida y se orienta en un primer momento a la inferencia de la organización estructural de los textos narrativos, tradicionales en los contextos educativos regulares, a través de preguntas relacionadas con la arquitectura del texto y el reconocimiento de la superestructura narrativa así:

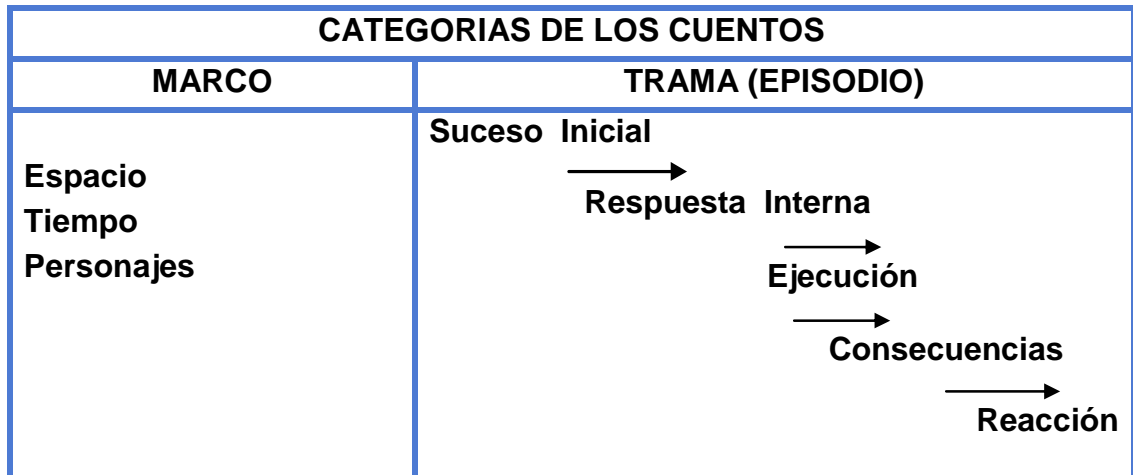
¿Qué tipo de texto se presenta?, ¿Por qué es una narración?, ¿Cuáles son las palabras y expresiones lingüísticas que permiten identificar una narración? ¿Cuáles son los elementos propios de la narración? Y ¿Cuál es la superestructura de la narración?

Con estos cuestionamientos, se pretende que los estudiantes logren inferir que el formato o esquema narrativo tiene una superestructura característica que permite identificarlo como un tipo de secuencia organizacional en el que se reconocen categorías como: el marco situacional (agentes, lugares y tiempos), así como episodios y sucesos (complicación, resolución y evaluación y conclusión), (Van Dijk, citado por Martínez Solís¹⁵⁶), así el esquema narrativo global se puede adaptar a diferentes contenidos como novela, cuento, entre otras formas narrativas.

Para el caso se retoma la estructura trabajada por Emilio Sánchez Miguel (adaptada de Stein y Glenn) así:

¹⁵⁶ Van Dijk 1978, Hacia un modelo de comprensión del discurso y la producción». Psychological Review 85 citado por Martínez Solís. 2004

Cuadro 5. Categorías de los cuentos



Fuente: Emilio Sánchez Miguel. 2004

En tal sentido se orienta la lectura y análisis del texto “Historia de dos que soñaron”, de Jorge Luis Borges (Anexo C: Texto narrativo: historia de dos que soñaron), actividad tendiente a motivar en los estudiantes el reconocimiento de diferentes tipologías textuales, puntualmente a la inferencia de la de organización estructural Narrativa, de la siguiente manera:

- ✓ Lectura compartida y en voz alta del texto de Jorge Luis Borges, para su correspondiente interpretación, acompañada de preguntas de anticipación y reconocimiento de los personajes, espacio y ubicación geográfica real, tiempo del relato y uso de narradores, entre otros.
- ✓ Lectura individual de la narración con orientación a determinar su tipología y el por qué se trata de un texto narrativo, concretamente qué lo caracteriza, es decir, la determinación de marcas las textuales de esta tipología presentes en el escrito. Luego se propone una puesta en común para ir motivando la participación. Cada estudiante cuenta con el texto impreso, además se proyecta para una mejor visualización al momento de la valoración.
- ✓ Después de que los estudiantes reconocieran el esquema tradicional de la narración se procede a explicitar la nueva estructura trabajada por Emilio Sánchez Miguel con sus categorías y subcategorías; para el ejercicio del reconocimiento estructural se les propone a los estudiantes identificar cada subcategoría en el texto “Historia de dos que soñaron” subrayando con un color diferente las marcas lingüísticas que identifican el marco y la trama. De

la misma manera cuatro estudiantes compartieron su trabajo personal con el resto de los compañeros interviniendo la lectura proyectada con un resaltador para someterse a la coevaluación; cabe destacar que no se presentaron mayores dificultades con este ejercicio.

- ✓ Finalmente se le pide que hagan su propio esquema, de acuerdo a su interpretación teniendo en cuenta la nueva estructura explicitada.

Se concluye el ejercicio puntualizando que cada texto de acuerdo a su naturaleza, evidencia la intencionalidad del autor, de modo que se indaga por la intencionalidad narrativa, para que ellos evoquen y hagan sus apreciaciones, luego se hace énfasis en que la intención de los textos narrativos tal y como lo afirma Cubo de Severino, es en esencia: “referir acciones de agentes humanos o no humanos, las cuales ocurren en espacios y tiempos específicos y que provocan emoción, interés o sorpresa. Tales acciones pueden establecer entre sí relaciones de causalidad y ocurren en circunstancias de espacio y tiempo específicas”¹⁵⁷.

Lo anterior con el fin de que los estudiantes reconozcan que existen otras posibles formas de organización superestructural y que así como existen varias tipologías textuales, cada una de ellas presenta su respectiva organización estructural y evidencian una situación de enunciación puntual. En tal sentido el proceso de comprensión se orienta de tal manera que a partir de la inferencia de la superestructura Narrativa, se induce al estudiante a determinar la superestructura Expositiva.

Fase de comprensión. En esta fase se propone que el alumno procese información relevante y necesaria para que mediante la observación de los textos expositivos, determine aspectos relacionados con la situación de enunciación y la dinámica enunciativa, reflexione sobre organizaciones textuales y sus estructuras, así como que infiera los marcadores textuales y conectores gramaticales correspondientes a las diferentes organizaciones estructurales, puntualmente los que correspondan a la forma expositiva, con el fin de que a través de su interacción con el texto se aproxime a la asimilación del lenguaje propio de cada forma expositiva. En tal sentido se pretende que el conocimiento que adquiera el alumno en estas actividades le permita realizar satisfactoriamente las actividades que encontrará en fases posteriores y que pueda comprender la información y las temáticas puntualizadas en dichas fases, para tal fin, el proceso se desarrolla de la siguiente manera:

- ✓ Se inicia con la actividad de reconocimiento de la estructura expositiva, entregándole a cada estudiante el texto “El agua pura” (ver anexo D), con la FOS descripción, para que mediante la estructura

¹⁵⁷ CUBO DE SEVERINO, Lilitiana. Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora. Primera Edición. Argentina: Comunicarte, 2005. p. 96.

trabajada pudiera identificar el marco y la trama; este nuevo texto también se proyecta para facilitar su visualización, de manera inductiva los estudiantes pudieron inferir que no se trataba de un texto narrativo, ya que la estructura no concordaba ni se pudieron hallar los elementos pertenecientes a la estructura narrativa. Se procedió a explicitar que existen otras FOS a las cuales recurre el autor cuando necesita expresar su intención comunicativa.

✓ Luego se procede a realizar una lectura compartida y en voz alta del texto " El agua pura" y a explicitar la intencionalidad de los textos expositivos; en general, se dieron varias definiciones que se recogen de la siguiente manera de acuerdo con su intención comunicativa, la cual es *"informar, es decir, aportar datos referentes a conocimientos, teorías, descubrimientos, procesos, elementos, fenómenos, relaciones, personajes, conceptos; explicar o dirigir la explicación, con el fin de especificar la información presentada y establecer relaciones entre los datos y en algunos textos, de manera soslayada, persuadir o convencer sumado a la información. Del mismo modo se les explicita la existencia de varias formas de organización o superestructura de esta tipología y que de esto depende la intención con la que el escritor organiza las ideas a saber: descripción, causalidad, problema /solución y contraste.*

✓ En esta etapa del proceso interesa que el estudiante se apropie de elementos teóricos y prácticos que garanticen la mejor comprensión de la intencionalidad del autor expresada en el texto, para ello se explicita un modelo de interpretación textual que facilita la comprensión mediante la explicitación de la dinámica enunciativa a través de preguntas provocadoras que induzcan al estudiante a la inferencia de las fuerzas enunciativas y las diferentes voces que confluyen en el texto; se propone para este ejercicio la elaboración de los siguientes esquemas: *el enunciado desde el texto escrito, es decir, la triada lector-texto-autor.* La explicitación del modelo de comprensión textual se trabajó para cada texto utilizando el modelo de dinámica enunciativa y la práctica pedagógica con sus respectivos componentes: la situación de enunciación, las tonalidades, el género discursivo y la propia dinámica enunciativa, modelo que se presenta a continuación.

Ejercicio realizado con los estudiantes en la secuencia didáctica

Cuadro 6. Componentes de la situación de enunciación

COMPONENTES DE LA SITUACIÓN DE ENUNCIACIÓN			
	LOCUTOR: María Cristina Martínez Solís		
Texto	Relación entre los Participantes del Enunciado-Intersubjetividad		
No. Pág.1 Título	ENUNCIADOR	ENUNCIATARIO	EL TERCERO LO ENUNCIADO
<i>El agua pura</i>	<i>Se construye una imagen de aliado cuando nos describe una situación del agua pura como recurso natural y enumera tres consecuencias de su reducción; además nos informa acerca de los costos económicos y ambientales por la construcción de depósitos y acueductos que será necesario construir para cubrir la demanda.</i>	<i>Se construye una imagen de enunciatario como observador acerca de un problema económico y ambiental referido al agua pura, tal relación es simétrica en tanto que genera conciencia ambiental en quién práctica la conservación de los recursos naturales.</i>	<i>Se construye una imagen del tercero como aliado en la lucha conservacionista de los recursos naturales, en este caso el agua pura como recurso escaso y valioso.</i>

Fuente: Rejillas de análisis – 0106 María Cristina Martínez 2006. Curso virtual de comprensión y producción de textos.

Cuadro 7. El acto valorativo: Las tonalidades

EL ACTO VALORATIVO: LAS TONALIDADES			
	Relación entre los Participantes del Enunciado-Intersubjetividad		
Texto	INTENCIONAL	PREDICTIVA	APRECIATIVA
No. Pág.1 Título			
<i>El agua pura</i>	<i>La imagen del enunciador se construye como testigo, conocedor e informante de la situación de escasez y elevado costo del agua pura como recurso natural limitado y enfatiza en los costos ambientales y económicos que debemos asumir para garantizar el suministro a la creciente demanda.</i>	<i>La imagen hacia el enunciatario se construye como valoración y la importancia de preservar este recurso limitado, a pesar de los costos económicos y ambientales emprendidos para garantizar el suministro a la demanda a través de la construcción de acueductos y presas.</i>	<i>La imagen que se construye de la tercera voz es positiva, en tanto que se respeta la práctica de conservación y preservación del agua pura como recurso limitado y valioso.</i>

Fuente: Rejillas de análisis – 0106 María Cristina Martínez 2006. Curso virtual de comprensión y producción de textos.

Cuadro 8. Género discursivo y dinámica enunciativa

GENERO DISCURSIVO Y DINAMICA ENUNCIATIVA					
Texto Expositivo	Género Discursivo Pedagógico	Estatus Socio discursivo de Participantes. Intersubjetividad, Autores, docentes y estudiantes		Tipo de Texto expositivo: descripción-enumeración	
No. Pág 1. Título El agua pura	Contrato Social de Habla: Aula de clase , secuencia didáctica	LOCUTOR Intención Denunciar el estado crítico de agotamiento de este recurso y tres consecuencias irreversibles tanto económicos como ambientales	INTERLOCUTOR Propósito Con la descripción y la enumeración convoca a la preservación del agua en acueductos, presas, depósitos para cubrir la demanda.	TEMA Privilegiado. El agua pura considerada alguna vez un recurso ilimitado, ahora por su uso indiscriminado y contaminación se convierte en valioso y escaso.	Lugar de Difusión: En la comunidad Educativa del INEM Felipe Pérez grado 9 de EBS.

Fuente: Rejillas de análisis – 0106 María Cristina Martínez 2006. Curso virtual de comprensión y producción de textos.

Cuadro 9. La construcción tridimensional del sujeto discursivo

LA CONSTRUCCIÓN TRIDIMENSIONAL DEL SUJETO DISCURSIVO			
LA CONSTRUCCIÓN TRIDIMENSIONAL DEL SUJETO DISCURSIVO			
Texto	Dimensión Semántica y Discursiva Valorizada		
No. Pág. 1 Título	DIMENSIÓN COGNOSCITIVA	DIMENSIÓN EMOTIVA	DIMENSIÓN AXIOLÓGICA/ÉTICA
El agua pura	Comprende y atiende la descripción de la situación actual del agua pura como recurso limitado y sus tres consecuencias evidentes en industria, agricultura y economía; reconocer que a pesar de los elevados costos económicos y ambientales en la construcción de fuentes hídricas y acueductos, es necesaria para garantizar el suministro.	Se convoca la imagen de un enunciador como sujeto solidario en la conservación del agua pura como recurso natural y valioso.	Se convoca a un tercero, como sujeto consciente de la preservación del agua pura como recurso limitado por su uso indiscriminado y contaminado, que harán que sea difícil cubrir la demanda si no se atiende su preservación a pesar de sus costos económicos y ambientales.

Fuente: Rejillas de análisis – 0106 María Cristina Martínez 2006. Curso virtual de comprensión y producción de textos.

- ✓ Posteriormente se entrega material fotocopiado de marcadores textuales y conectores gramaticales para diferentes usos y se hace la evocación de saberes previos, puntualizados en clases anteriores de español, en donde se explicitó la función de los conectores y las marcas lingüísticas, se hace especial énfasis en que ellos facilitan el reconocimiento de la FOS en los textos expositivos.(Anexo E: documento clases de conectores, marcas lingüísticas, conectores presentes en textos expositivos).
- ✓ Luego, se continúa con la explicitación de las (F.O.S) del texto Expositivo la cual consiste en propiciar el espacio para que los estudiantes hagan el reconocimiento de las formas de organización superestructural a través del texto “El agua pura” en las cuatro FOS o modos: descriptivo, comparativo, causal y problema-solución. (Anexo D: Texto “El Agua pura” en cuatro formas de organización superestructural).

Es decir que a cada estudiante se le entregan cuatro textos para que identifique, de acuerdo con los conectores o marcas lingüísticas a qué FOS pertenece, este ejercicio se hace uno a uno, acompañado de la proyección del texto para que los estudiantes puedan visualizar mejor el ejercicio.

- ✓ A continuación, mediante trabajo colaborativo, (4 grupos) los estudiantes realizan lectura compartida y en voz alta para reconocer la macroestructura (Idea principal, proposiciones secundarias) y para permitir el proceso de inferencia de las FOS del texto expositivo que se les entregó con cuatro FOS diferentes, a través de las categorías superestructurales detalladas en el siguiente esquema, entregado para facilitar su visualización y comprensión.

Cuadro 10. Categorías superestructurales para el reconocimiento de las FOS del texto expositivo.

Texto	FOS del texto expositivo	Categorías superestructurales
1	Descripción	Tema → Aspectos
2	Comparación	→ Visión 1 → Visión 2
3	Causa-Efecto	→ Antecedentes → Consecuentes
4	Problema-Solución	Problema → Efectos → Soluciones → → →

- ✓ Finalmente se les pide que hagan su propio esquema, de acuerdo a su inferencia de las F.O.S. expositivas, en el que evidencien la forma correspondiente, según el texto presentado resaltando las categorías de dichas formas.

A la par con la explicitación de las F.O.S, se pone de manifiesto que para la realización de la comprensión, práctica y transferencia se seleccionaron textos de temáticas ambientales (Ver anexo F textos expositivos en cuatro formas de organización superestructural “La pérdida del agua corporal”), dada la pertinencia de los procesos de sensibilización que hace el proyecto institucional GAIA, a la comunidad inemita, a través de las diferentes campañas y formatos utilizados para crear conciencia ambiental en todos sus miembros; además para ser consecuentes con el proyecto institucional Cuarto de Hora de lectura, cuya pretensión es elevar los niveles e índices de lectura en los miembros de dicha comunidad.

Fase de práctica. Las actividades de la fase de práctica o ejercitación proponen a los alumnos que practiquen las distintas destrezas lingüísticas, textuales y contextuales asumidas a través de la explicitación de la situación de enunciación, de las funciones comunicativas, de la tipología textual y de las formas de organización estructural expositiva, así como de la organización macroestructural, es decir, el uso de las macrorreglas y los modos de hacer el resumen, como estrategia para la valoración de la comprensión. Por ello los ejercicios de esta fase son de comprensión y producción, en los cuales se ponen en juego los conocimientos, las motivaciones, la creatividad y los nuevos aprendizajes.

En esta fase se realizan actividades que orienten al alumno a que practique sus inferencias, se apropie de nuevos conocimientos y aplique las conceptualizaciones asumidas, es decir, se hace la explicitación propiamente dicha de las características superestructurales, a través de la inferencia de las microproposiciones como unidades semánticas que contienen la información local del texto, cuya secuencia construye el sentido lineal del mismo, así como de las macroproposiciones, las cuales determinan la idea central de cada párrafo, cuya correspondencia, configura la idea principal del texto; actividades que pueden hacerse a través del ejercicio de subrayar, resaltar o apartar dichas unidades para posibilitar su comprensión y determinación de la FOS en el escrito. De este modo se orienta el uso de las macrorreglas como categorías organizativas jerárquicas en el proceso de redacción del resumen, con lo cual se pretende que pase de ser una labor intuitiva a un uso consciente por parte del estudiante, y que evidencien la capacidad de comprensión y redacción de la información. Para el caso se utilizan las macrorreglas (generalización, supresión y construcción), las cuales se explicitan y ejercitan a través de tres talleres para cada una de ellas, de la siguiente manera:

Actividad inicial diagnóstica. La cual busca determinar el nivel de comprensión que poseen los estudiantes, así como evidenciar las necesidades particulares del aprendizaje textual. Se pretende que los estudiantes hagan un resumen de un texto expositivo de la organización superestructural problema-solución y respondan intuitivamente a la realización del resumen, desde sus saberes previos.

Actividades de desarrollo. Las cuales incluyen la implementación de estrategias didácticas tendientes a explicitar las formas de organización estructural expositiva, así como, qué es un resumen, cuáles son sus elementos constitutivos, la macroestructura, características y uso de las macrorreglas, y motivar en los estudiantes el desarrollo de la comprensión lectora. Este proceso se da mediante un ejercicio de enseñanza-aprendizaje, en el que se articulan conocimientos previos y nuevos, y se orienta al afianzamiento de la comprensión propiamente dicha así:

Consolidación de las FOS expositivas. A través del análisis del texto relacionado con “La pérdida del agua corporal”, presentado en cuatro FOS enumeradas, (Ver anexo F) para que los estudiantes:

- ✓ Separen los textos entregados en forma impresa y continua, para su correspondiente análisis a partir de la inferencia de las F.O.S expositivas.
- ✓ Subrayen los señalizadores o marcas textuales que encuentren en cada texto.
- ✓ Conceptualicen las características de las cuatro F.O.S, en sus modos descriptivo, comparativo, causal y problema-solución.
- ✓ Determinen las categorías de cada una de las F.O.S.
- ✓ Elaboren el esquema el cual debe evidenciar el tema y la estructura de la F.O.S. correspondientes a cada modo presentado.
- ✓ Determinen la situación de enunciación.

Consolidación de la macroestructura. Pretende que el estudiante a partir de la capacidad de reconocer las FOS expositivas y de la capacidad de analizar el contenido del texto, seleccione de él las partes más importantes, para lo cual se orienta la conceptualización y la ejercitación de la macroestructura y de las microproposiciones.

La metodología usada para la consolidación de la macroestructura es la siguiente:

Reconocimiento de la macroestructura. Se inició con una actividad en la que se les presentó a los estudiantes un artículo periodístico, texto informativo, para la identificación de la microestructura, macroestructura y superestructura, por ser de carácter concreto y explícito, con el propósito de que el estudiante identificara la forma estructural del texto a través de la determinación de la entradilla asumida como la macroestructura, ya que contiene la información resumida en

proposiciones que dan cuenta del tema. (Anexo G: taller de eliminación: los mamíferos, el interior de una colmena y clima salvaje.)

- ✓ Se orientó un ejercicio en grupos de cuatro estudiantes para que identificaran el tema de los textos (ver anexo G taller de eliminación) ¿De qué se trata el texto en general?, subrayen las oraciones más importantes ¿Qué dice en particular?, ¿Cuál es la idea principal de cada párrafo? Luego, se socializaron las respuestas, y se les pidió que de manera individual redactaran una oración que resumiera la idea de cada párrafo, con el objetivo de evocar los conceptos de idea principal y secundaria (principio de relevancia), así como, evidenciar la capacidad del estudiante de discernir entre lo apreciable y lo que no lo es, lo cual determina su proceso de comprensión. Se recurre a las estrategias de subrayado y apuntes, para desarrollar en los estudiantes la habilidad de valorar y rescatar lo esencial del texto, así como la utilización de diferentes colores para la idea principal y las secundarias.
- ✓ Se propuso pasar de la utilización de términos coloquiales, a la utilización de terminología científica, a través de la sinonimia, mediante la guía del docente, a la hora de localizar la idea general del texto, con el propósito de afianzar en los estudiantes el uso de conceptos más elaborados, de modo que la tarea metalingüística se haga efectiva ya que, en la medida que escucha la nueva terminología, la reflexiona y la aplica. Aquí se potencia el uso de material tecnológico (Imágenes y diapositivas anexo J) con el fin de que el material visual se convierta en el medio para acelerar el conocimiento dado que este proyecto privilegia la interactividad, por tal motivo es necesario el uso del recurso tecnológico.
- ✓ Se explicitó el reconocimiento de la idea global del texto, macroestructura, en correspondencia con su contenido; por lo cual la selección del tema del que trata el texto, es en principio la tarea de comprensión más trascendente. Se utilizó recurso audiovisual, diapositiva, para posibilitar la visualización de los textos y la realización de los ejercicios de forma colaborativa en el reconocimiento de la macroestructura.

De acuerdo con la explicitación de los conceptos macroestructura o sentido global del texto y su posterior análisis a través de un material audiovisual en el que el estudiante pudo observar el proceso de extracción del tema central que constituye el texto, se procedió a explicitar el análisis del mismo en sus componentes microestructurales, como estrategia para la ejercitación de la segmentación del mismo a nivel de las microproposiciones. Así mismo se pidió culminar con un ejercicio de ubicación de conectores en el texto dado, para comprender las relaciones de cohesión entre ideas, coherencia local y global. (Ver anexo H: taller de coherencia y cohesión)

Reconocimiento de las microproposiciones. Corresponden a las unidades semánticas que contienen y sustentan la información local del texto, las cuales, dada su secuencia, como un conjunto organizado forma la macroestructura. La metodología usada para la consolidación de la microestructura es la siguiente:

- ✓ Posterior a la actividad realizada con el texto informativo se propuso un ejercicio más complejo, esta vez con un texto expositivo, sin título (Anexo I: Texto artículo informativo relacionada con el medio ambiente, 120 tortugas marinas fueron liberadas en nuevo sitio de anidación hallado en La Guajira), con el cual se instó a los estudiantes a recordar las formas de organización superestructural y a resaltar cada una de las ideas relevantes del texto con el fin de reconocer la macroestructura; se les pidió nuevamente subrayar las proposiciones (frases y oraciones) que constituyen ideas claras en el contenido, que a la vez forman unidades semánticas, que contribuyen a la determinación de las macroproposiciones, que conllevan a determinar la idea general del texto.

La realización de estas actividades grupales, permite la interacción mediante estrategias colaborativas, Se procedió a entregar el material impreso, artículo sobre ecológico, para que los estudiantes identificaran en él la idea principal macroestructural y las proposiciones secundarias, en esta actividad cada estudiante después de completar el texto, identificó el tema y las Microproposiciones de cada párrafo, posteriormente se socializaron las producciones de algunos estudiantes. (Anexo I. texto informativo: artículos: 120 tortugas fueron liberadas en nuevo sitio de anidación hallado en la guajira).

Debido a que la Memoria a Corto Plazo (MCP) es limitada, el estudiante va reduciendo las redes de proposiciones coherentemente enlazadas (microestructura) y las almacena en una memoria intermedia (Van Dijk y Kintsch¹⁵⁸), por lo que las transforma en macroproposiciones que representan el asunto del texto y que según su criterio contribuyen con la construcción de la macroestructura.

La actividad se centra en el párrafo como unidad de análisis, ya que es más fácil construir ideas locales del texto, separarlas y organizarlas en macroproposiciones. Posteriormente se hace la socialización del ejercicio a través de material audiovisual, diapositivas, en el cual se determinan las macroproposiciones (actividad conjunta, estudiantes- docente), con el fin de establecer niveles superiores de abstracción de la macroproposición, de la siguiente manera:

¹⁵⁸ Van Dijk y Kintsch. Hacia un modelo de comprensión del discurso y la producción». Psychological Review 85, 1978.

- Presentación del texto completo.
- Enumeración de los párrafos.
- Presentación de las macroproposiciones de cada párrafo.

Actividad de contrastación que propicia el desarrollo de procesos analíticos y críticos por parte del estudiante, en el cual se valida el error, como posibilidad didáctica que se aprovecha para señalar lo adecuado, lo inadecuado y la respuesta esperada, en el proceso de identificación de la macroestructura, las macroproposiciones y la superestructura.

De lo anterior se deduce y socializa a los estudiantes que existen múltiples respuestas correctas así como múltiples maneras de resumir y que cada una de ellas responde a un principio de originalidad y a unas características individuales de quien lee el texto y quien escribe el resumen. Así mismo, que la pertinencia del resumen está dada por la coherencia y la cohesión a nivel global y a nivel lineal, es decir, desde el discurso y desde la textualidad, siendo esta última, tal como lo sustenta Martínez Solís¹⁵⁹, la que permite identificar ideas principales y secundarias, relaciones causales y referenciales entre las unidades léxicas y la organización funcional del texto.

Explicitación de la estrategia del resumen como herramienta para la comprensión lectora. Entendido éste, como el proceso por el cual un texto es condensado y reconstruido en otro texto de menor envergadura y que requiere por parte del lector una habilidad de abstracción con la cual produce, recrea y reescribe, haciendo gala de su comprensión lectora y de su habilidad discursiva. El resumen comprende la habilidad de jerarquizar, decidir, discernir sobre las ideas que ofrece el texto, de ellas y según el criterio del lector, se escogen las ideas principales, según el principio de relevancia, acompañadas por unas ideas secundarias, para dar sentido y coherencia; además de la división y el fraccionamiento del texto, se trata principalmente de que el lector sea capaz de entrelazar las ideas de manera cohesiva y coherente, para dar origen a un nuevo texto.

Para la enseñanza de la producción de resúmenes, se sugieren textos de la tipología expositiva, en sus formas de organización estructural: descripción, causalidad, contraste y problema-solución, que tienen como tema central la conservación del medio ambiente, en concordancia con los proyectos institucionales antes mencionados. Se trata entonces de crear una estrategia didáctica para enseñar a los estudiantes a hacer resúmenes, respondiendo a la

¹⁵⁹ Martínez Solís. Discurso y aprendizaje, Cátedra UNESCO para la escritura y la lectura. Escuela de ciencias del lenguaje de la Universidad del Valle. Impreso taller de artes gráficas, Facultad de Humanidades Univalle. Cali 2004.

intención didáctica y pedagógica, y que tiene que ver con reconocer al estudiante como centro del proceso, para desarrollar todo su potencial de aprendizaje; en esta fase del aprendizaje propiamente dicho, se recurre a la estrategia del resumen para dar cuenta de su comprensión lectora.

En este orden de ideas, la producción del resumen tiene que ver, como lo ha propuesto Van Dijk¹⁶⁰, con un ejercicio de reducción, en el que el estudiante escoge y organiza, según sus criterios, la información relevante. Asimismo, afirma que el lector no es capaz de recuperar toda la información de lo leído (estructura superficial) sino que, en cambio, toma y recuerda en su memoria a largo plazo MLP la información semántica, es decir, las macroestructuras que conforman el texto escrito. De modo que lo que queda en su mente es aquella información que contenida dentro de lo que él considera pertinente y usa de manera consciente para construir el resumen. Para facilitar la capacidad de comprensión y reducción se usan las macrorreglas, las cuales según este autor, son herramientas que posibilitan el fortalecimiento no solo de la enseñanza de la macroestructura y la microestructura, sino que además incide en el nivel de producción.

Es así como el ejercicio pedagógico de la producción del resumen, se da a través de la guía del maestro con el propósito de asegurar que el criterio del estudiante sea correcto y que la distancia entre el conocimiento previo y el nuevo, se reduzca y configure una estructura cognitiva capaz de seleccionar la información relevante eliminando la información innecesaria; para lograr esto se hace la explicitación de las macrorreglas.

Reconocimiento de las macrorreglas. El uso consciente de las macrorreglas propuestas por Van Dijk¹⁶¹ como una de las estrategias más efectivas para la producción adecuada del resumen, su uso tiene un alcance altamente positivo, ya que define sustancialmente lo que el lector hace inconscientemente, para hacer de él una reflexión intencional. Para el autor, las macrorreglas definen un principio de reducción que casi siempre es inconsciente y que casi nunca se aplican de la misma manera, ya que corresponden a intereses, valores, conocimientos y deseos del lector.

Explicitación del uso de las macrorreglas. Intuitivamente el lector hace uso de la reducción a través de unas categorías organizativas jerárquicas, entre ellas, la generalización, la supresión, la construcción, en este sentido la tarea del docente consistió en hacer consciente el uso de estas reglas que transforman la información semántica.

Con respecto a cómo enseñar las macrorreglas y en qué orden hacerlo, Van Dijk considera que el problema del orden en la aplicación de las macrorreglas puede

¹⁶⁰ Van Dijk.T.A. Estructuras y funciones del discurso. Madrid: Siglo XXI Editores, 1980.

¹⁶¹ *Ibíd.*

llegar a afectar la teoría de las macroestructuras semánticas; entonces que la regla de construcción debería ser la primera, luego la omisión y por último la generalización, con el fin de resumir cada vez más el discurso inicial.

Al respecto, Teodoro Álvarez¹⁶², propone un orden específico según criterios metodológicos: primero se generaliza la información, a continuación se integra la información y se continúa borrando la información poco relevante; ambos podrían tener la razón, todo depende del objetivo que se persigue con la aplicación ordenada de las macrorreglas. Teniendo en cuenta que la selección/omisión es la regla que primero emplea el lector, se ha optado por proponer en esta secuencia didáctica, que éstas deben ser enseñadas, en el siguiente orden; selección/omisión, generalización y construcción. Actividad que se desarrolla de la siguiente manera:

- ✓ Se inicia con la socialización del concepto de macrorreglas, para luego continuar con la conceptualización de cada una de ellas, mediante diapositivas en las que se ejemplifican y se puede contrastar visualmente la reproducción que se hace de la imagen así: definición de macrorregla, macrorregla de supresión (omisión) y uso incorrecto e incorrecto de la supresión (omisión), macrorregla de generalización y su uso y macrorregla de construcción. (Anexo J: diapositivas macrorreglas)
Se continúa entonces con la explicitación y ejemplificación de cada una de las macrorreglas, en ejercicio colaborativo, mediante la presentación de dichas diapositivas que permiten la ejercitación de los nuevos conceptos, correspondientes a los modos de hacer el resumen.
- ✓ Posteriormente se les pidió a los estudiantes hacer un resumen aplicando todos los conceptos explicitados fundamentalmente lo referente a las macrorreglas y el uso de las macroproposiciones, como estrategia de comprensión de los textos expositivos; para esto se explicita el proceso de construcción del resumen y se continuó con el uso de textos asociados a temáticas ambientales, a modo de ejemplificación de las macrorreglas.

Actividades de finalización. Se orientan entonces una serie de talleres (Anexo K: taller de hiperónimos e hipónimos y taller de macroestructura) para afianzar la realización del resumen, que aportan al proceso consolidación de los objetivos expuestos en la secuencia didáctica, los cuales hacen el acompañamiento al docente en su labor de enseñanza; dichos talleres son el preámbulo para que en la fase final, el estudiante a través de la elaboración del resumen, desarrolle la actividad de manera consciente, gracias a los aprendizajes consolidados, en los que se le enseñó cómo aplicar unas estrategias que facilitan la comprensión lectora y en consecuencia desarrollar la etapa final.

¹⁶² ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. A vueltas con el resumen escolar. Esta vez, en la pizarra, con tiza y borrador. España: Universidad Complutense de Madrid, 2007. Documento en pdf.

En este momento el estudiante ya ha afianzado los conceptos explicitados con anterioridad, de modo que está en condiciones de desarrollar actividades en las que involucre todos los conocimientos, se procura que la ejercitación, paso a paso, los lleve a la construcción efectiva de un resumen.

Fase de transferencia. La fase de transferencia se centra en la realización de actividades que representan el punto culminante de una secuencia y por tanto, suponen el estadio final de un proceso de preparación y desarrollo, en el que se evidencia el logro de los objetivos propuestos. Se trata de actividades comunicativas y de respuesta que demandan al alumno un importante componente de creatividad, así como la puesta en práctica de manera autónoma de los conocimientos adquiridos en las fases anteriores en las etapas previas de su formación.

En esta etapa de consolidación de los aprendizajes se procura la determinación por parte de los estudiantes de la situación de enunciación de los textos, de la intencionalidad del enunciador, de las FOS teniendo en cuenta la macroestructura (Idea principal y proposiciones básicas), así mismo reconocimiento de marcadores superestructurales o señales para determinar la forma de organización de cada texto, así como los modos de hacer el resumen, con lo cual se pretende comprobar el nivel de aprendizaje que han logrado los estudiantes acerca de las formas de organización superestructural de los textos expositivos y su incidencia en la comprensión, a través de la producción de resumen.

Se le pidió a los estudiantes hacer un resumen aplicando todos los conceptos explicitados (microestructura, macroestructura, superestructura y macrorreglas), los cuales se implementaron como herramientas didácticas a fin de enseñar a comprender textos expositivos en su organización estructural, y así enseñar como elaborar el resumen de los mismos haciendo uso de las macrorreglas, como una forma de corroborar su nivel de comprensión (ver anexo L. taller de macroestructura)

En esta etapa se da un proceso de construcción, tendiente a la elaboración puntual del resumen como proceso de consolidación de la transferencia de los aprendizajes: se hace la aplicación del texto “El agua pura” en cuatro formas de organización superestructural (Postest, ver anexo M), para la valoración de los siguientes aspectos en la realización del resumen:

- ✓ Lectura y análisis del texto usado en la fase de comprensión.
- ✓ Selección a través del resaltado de las marcas textuales o señalizadoras que determinan la F.O.S correspondiente a cada texto.
- ✓ Situación de enunciación
- ✓ Determinación de la idea principal o macroproposición, para proceder a la determinación del título del escrito.

- ✓ Determinación de las ideas secundarias o proposiciones secundarias, correspondientes a las microproposiciones, existentes en los diferentes párrafos.
- ✓ Determinación de las categorías básicas para las diferentes F.O.S, en cada uno de los textos.
- ✓ Determinación de la F.O.S predominante en el texto.
- ✓ Realización del esquema en el que se dé cuenta de la macroproposición, las Microproposiciones, la F.O.S con sus correspondientes categorías básicas.

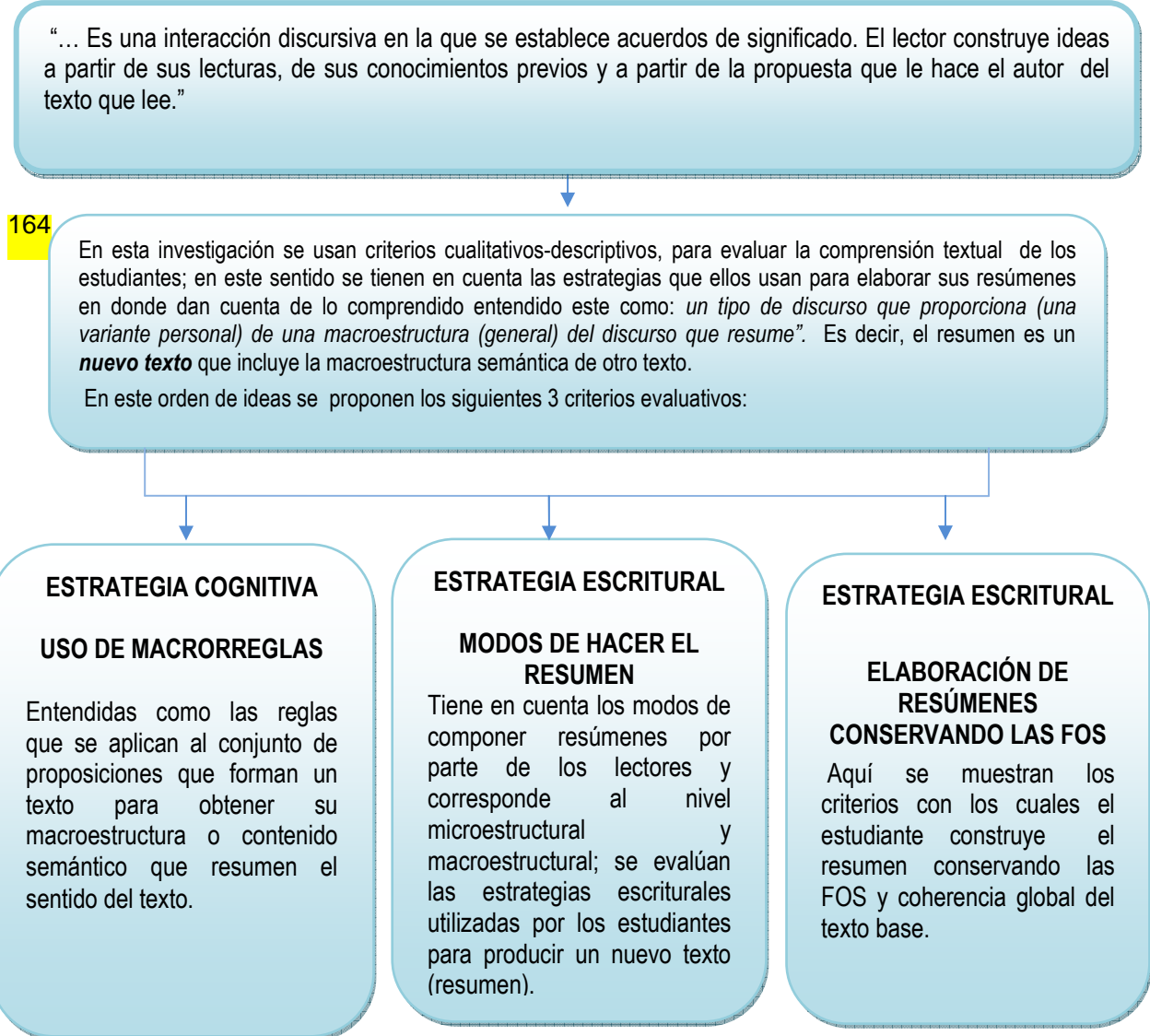
Finalmente, se pide elaborar el resumen propiamente dicho del cual se determinará microestructura, macroestructura, superestructura y macrorreglas así:

- ✓ La dinámica enunciativa y tonalidades.
- ✓ Coherencia global macroproposicional: idea principal y proposiciones secundarias, es decir, la macroestructura.
- ✓ Cohesión o coherencia lineal microproposicional, coherencia al interior del párrafo o microestructura
- ✓ Forma de organización superestructural expositiva (modos descriptivo, comparativo, causal y problema-solución o superestructura
- ✓ Aplicación de las macrorreglas (supresión, generalización o construcción), como estrategias de comprensión lectora.

Esta producción textual que da cuenta de la comprensión de lo leído (resumen), se valorará con base en la respuesta esperada construida por los autores de la presente investigación (Ver anexo N: respuesta esperada postest).

5.3.2 Variable dependiente: comprensión texto expositivo.

Cuadro 11. Concepto Comprensión textual¹⁶³



Fuente: María Cristina Martínez Solís. 2004

¹⁶³ MARÍN PELÁEZ, J. Alejandro. TORO. Carolina y VILLADA, Juan. Aproximación teórico-práctica para la enseñanza del resumen como estrategia de comprensión lectora a través de una secuencia didáctica en estudiantes de 9° grado de EBS. De un colegio de la ciudad de Pereira. En: Cuadernos de Lingüística Volumen 5. Maestría de lingüística. Universidad Tecnológica de Pereira. 2010. p.81 (Concepto de comprensión de lectura asumida en esta investigación)

¹⁶⁴ VAN DIJK, Teun A. La ciencia del texto. 3ª Edición, Edit. Paidós. Madrid- Barcelona. 1980,1992. p. 231. (Concepto de resumen asumido en esta investigación).

La evaluación de la comprensión lectora tiene, como lo vemos en el cuadro anterior, unos criterios para determinar si el resumen está bien hecho o si por el contrario carece de total cohesión y coherencia. De allí que la variable dependiente sea evaluada desde unas rejillas (instrumentos) que tienen en cuenta cada aspecto de la construcción de un nuevo texto (resumen) en donde se da cuenta de lo comprendido.

- **Población.** Este trabajo de investigación se efectuó en la institución educativa INEM Felipe Pérez del sector oficial de la ciudad de Pereira con más de treinta y siete años de vida institucional, la cual es reconocida a nivel local y regional por su calidad educativa en la formación de estudiantes de educación preescolar, básica primaria y secundaria; media técnica y académica. La institución desarrolla además de los proyectos reglamentarios (Ley General de Educación, Ley 115/94 y Decreto 1860/94), proyectos institucionales que fortalecen la formación integral de los estudiantes, fomentando la transversalidad disciplinaria, ejemplo de ello es el proyecto institucional GAIA adscrito al proyecto ambiental PRAE que tiene como objetivo la conservación del medio ambiente en el proceso de interacción hombre-naturaleza y el proyecto cuarto de hora de lectura cuya finalidad es motivar lectura voluntaria durante los primeros quince minutos de cada jornada. En la actualidad, la Institución cuenta con 4.300 estudiantes en sus jornadas mañana, tarde y sabatina (educación para adultos) distribuidos en 108 grupos. La planta de personal docente asciende a 150 profesores. En el año de 2009 se atendió un total de once grupos de grado noveno divididos así: seis grupos en la mañana (9-1 a 9-6) y cinco grupos en la tarde (9-7 a 9-11) siendo este último grupo la muestra escogida para esta investigación.
- **Muestra.** La implementación y evaluación de la secuencia didáctica SD se realizó a un grupo de estudiantes del grado 9-11 de Educación Básica Secundaria de la jornada de la tarde, pertenecientes a la institución educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira, con edades que oscilan entre los 13 y 15 años de edad. La muestra fue de 34 estudiantes: 17 mujeres y 17 hombres; este grupo se escogió como muestra, ya que su intensidad horaria de cinco horas semanales para la asignatura de lenguaje, estaba estratégicamente distribuida en dos bloques, dos días a la semana, lo cual facilitó la planificación de las actividades para realización de esta investigación.

5.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

El instrumento de evaluación utilizado en esta investigación, con algunas variaciones, tiene como referencia los trabajos experimentales realizados por investigadores tales como María Cristina Martínez Solís, Diana Isabel Álvarez, Fanny Hernández, Fabiola Zapata y Luís Carlos Castillo (En Discurso y aprendizaje 2004) de la Universidad del Valle; este grupo de investigadores en sus propuestas señalan las dificultades de acceso a los niveles y modos de comprensión de textos académicos expositivos y argumentativos por parte de los estudiantes y reconocen la incidencia de la instrucción sobre las estrategias discursivas y los niveles textuales, como mecanismo para mejorar en los procesos de comprensión de este tipo de textos.

El grupo que conformó la muestra de esta investigación fue evaluado de manera inicial mediante la aplicación de una prueba diagnóstica (Pretest), posteriormente, se intervino mediante la implementación de una SD desde la perspectiva discursiva-interactiva y por último, se aplicó una prueba final (Postest).

Para la valoración inicial o pretest se entregó a los estudiantes cuatro textos expositivos en sus FOS, con el fin de que elaboraran un resumen escrito de cada uno de los textos, para dar cuenta de lo comprendido; estos textos abordaron la temática ambiental (conservación de las especies) en lo referente a la situación de las ballenas Francas de la Península de Valdés en Argentina así:

- Texto N°1 Descripción – La ballena.
- Texto N°2 Contraste - Tipos de ballenas.
- Texto N°3 Problema / Solución –Futuro incierto de las ballenas.
- Texto N°4 Causalidad – Una dolorosa situación para las ballenas.

De la misma manera, para la valoración final o postest se entregó a los estudiantes cuatro textos expositivos en sus FOS, con el fin de que elaboraran un resumen escrito por cada uno de los textos; estos textos abordaron la temática ambiental (Conservación del agua como recurso vital) con la particularidad de que estos textos a diferencia de los utilizados en el pretest abordaban un mismo tema, denominado “El agua” así:

- Texto N°1 Descripción – El agua.
- Texto N°2 Contraste - El agua.
- Texto N°3 Problema / Solución – El agua.
- Texto N°4 Causalidad –. El agua.

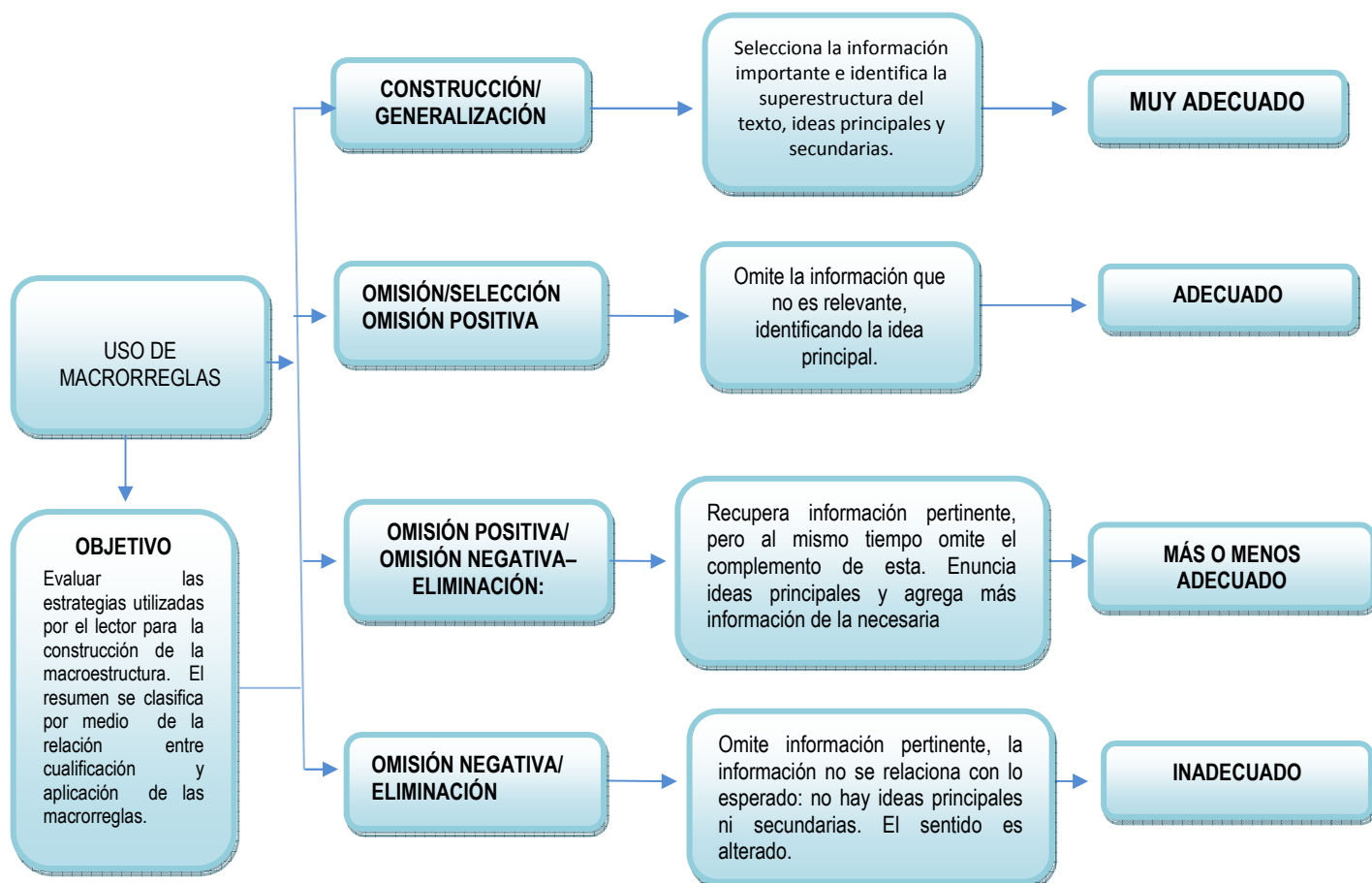
Para la valoración de la comprensión lectora de los textos expositivos se utilizó la elaboración de resúmenes escritos, como estrategia para dar cuenta de lo comprendido. Dicha valoración se realizó a través de los siguientes instrumentos:

Rejilla N°1 Uso de las macrorreglas- estrategia co gnitiva.

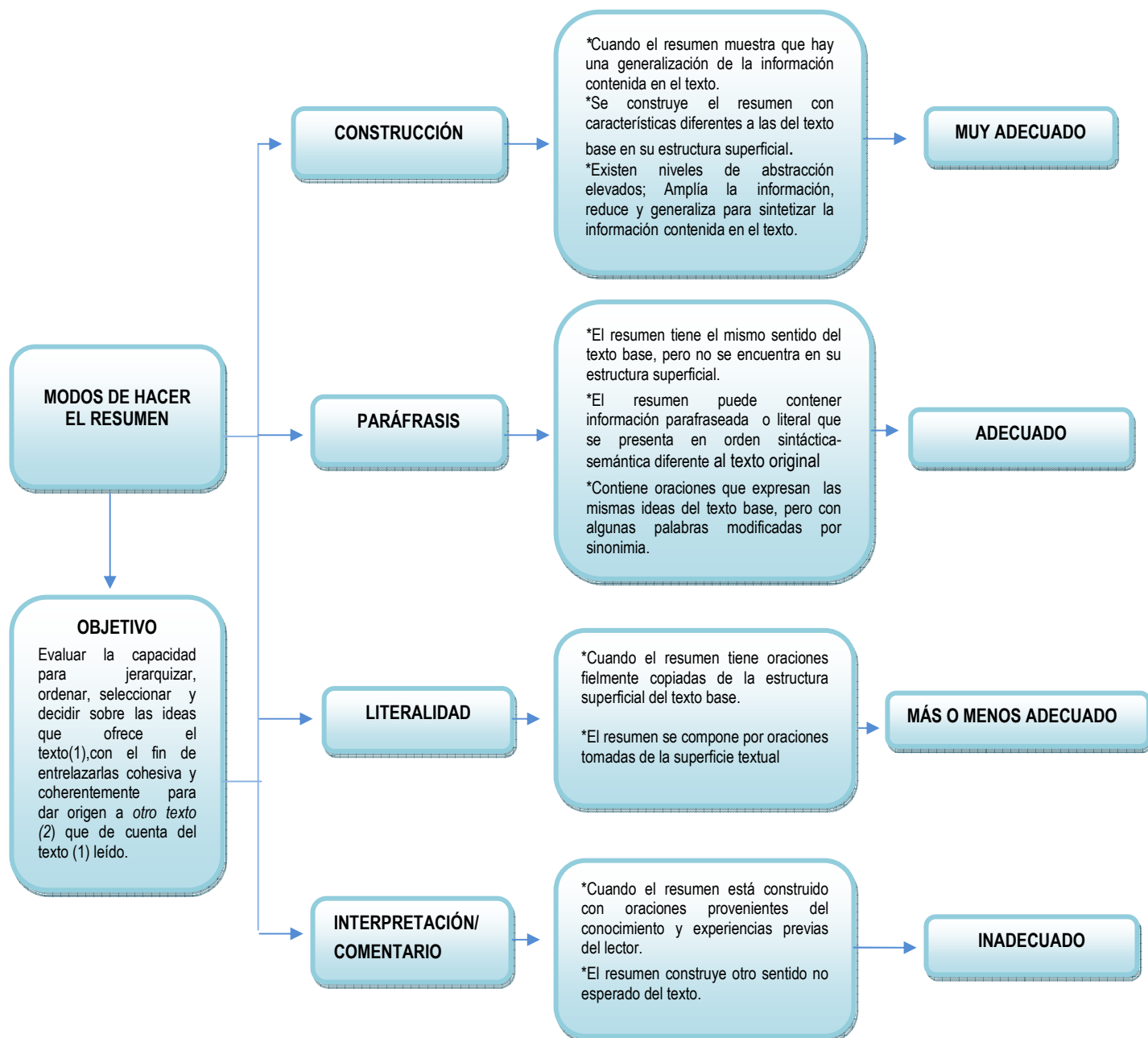
Rejilla N°2 Modos de hacer el resumen – estrategia escritural.

Rejilla N°3 Modos de hacer el resumen conservando la superestructura y macroestructura – estrategia escritural.

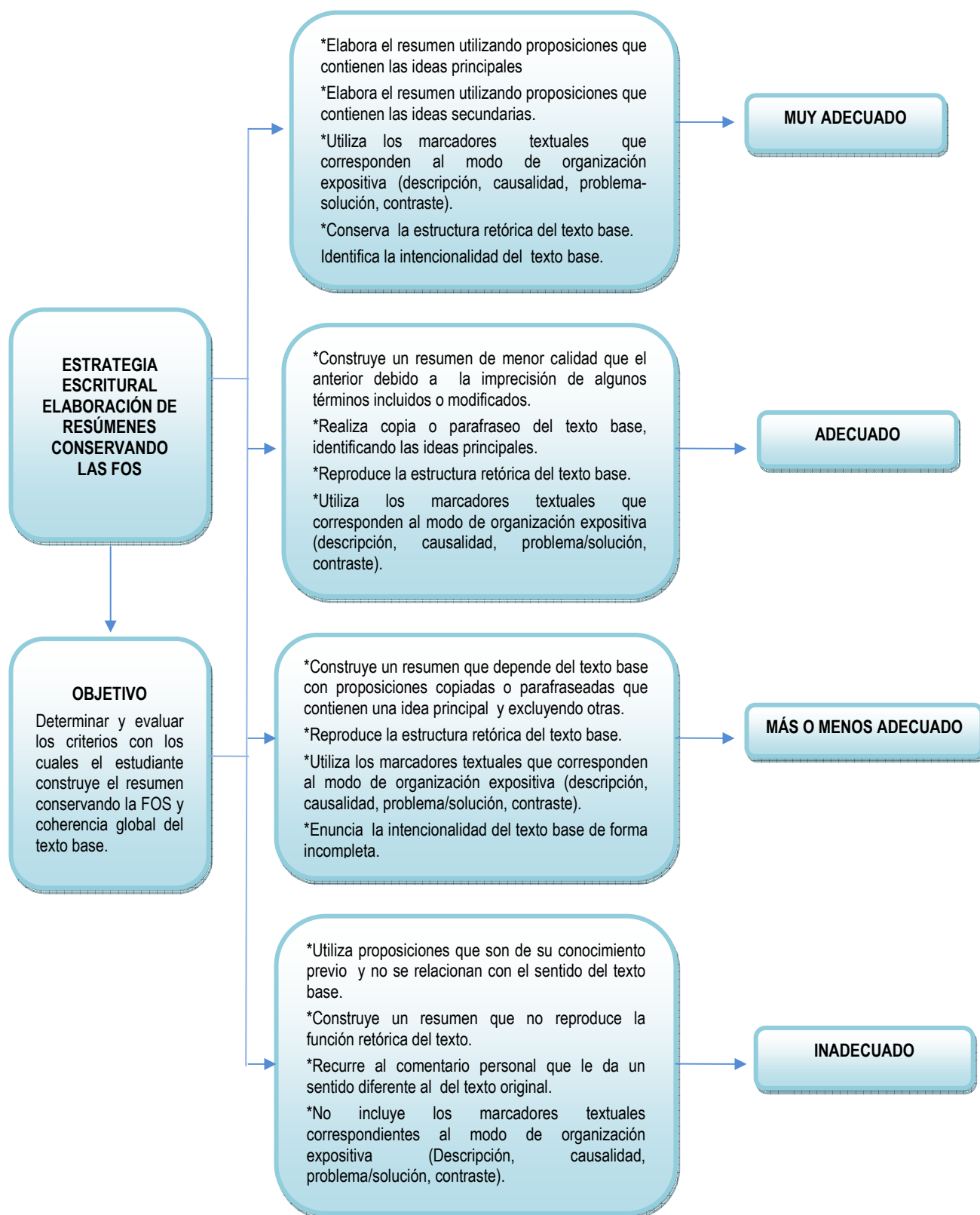
Cuadro 12. Rejilla 1. Uso de las macrorreglas: estrategia cognitiva



Cuadro 13. Rejilla 2. Modos de hacer el resumen: estrategia escritural.



Cuadro 14. Rejilla 3. Modos de hacer el resumen conservando la superestructura y macroestructura: estrategia escritural.



5.4.1 Criterios de evaluación. Los criterios para clasificar las respuestas se dividen teniendo en cuenta dos tipos de estrategias: las estrategias cognitivas (uso de macrorreglas para recuperar la macroestructura) y las escriturales (resumen). (Ver cuadro N° 10 Variable dependiente). En cuanto a las macroestructurales pertenecen al plano de lo mental y consisten en la aplicación o no de las macrorreglas, y las escriturales son estrategias de carácter procedimentales acerca de la forma o modo de construir el resumen como estrategia de comprensión textual.

Las respuestas dadas por los estudiantes se ubicarán en los criterios como: *muy adecuado-adequado-más o menos adecuado-inadecuado* para clasificar las respuestas de los sujetos de acuerdo con su grado de precisión en relación con la respuesta esperada la cual fue construida por los autores de esta investigación. (Ver anexo N° B respuestas esperadas pretest y Anexo N respuestas esperadas postest).

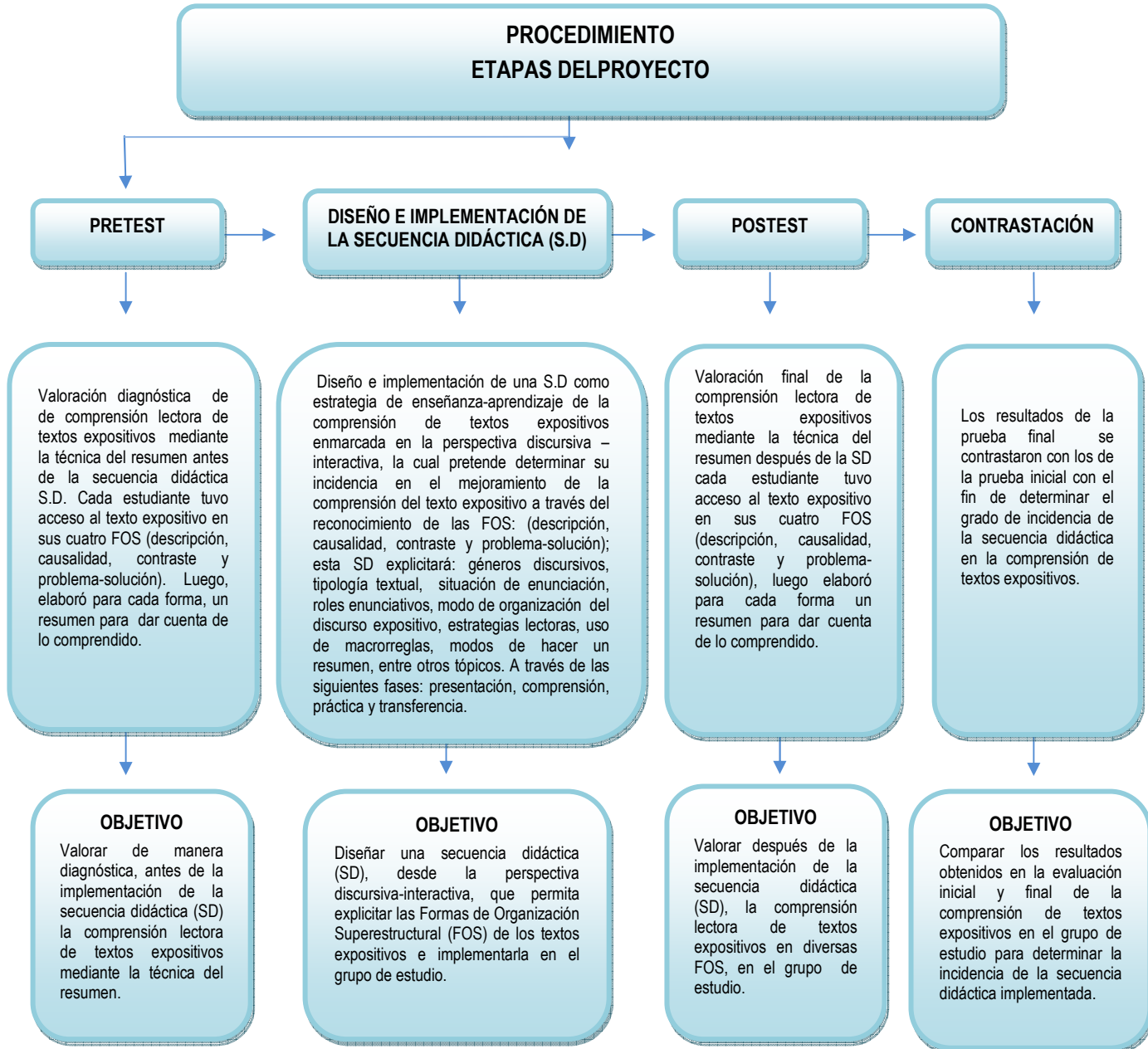
Para registrar la información se utilizó para cada estudiante y para cada modo de presentación del texto expositivo, la plantilla valorativa que contiene categorías como: evaluación de macroestructura: uso de macrorreglas, evaluación microestructural y macroestructural: modos de hacer el resumen y evaluación macroestructural y superestructural; cada categoría con los criterios de evaluación designados. (Plantilla anexo N).

Con base en la información consignada se procedió al análisis individual de los desempeños obtenidos por cada estudiante, identificando las dificultades en el proceso de comprensión lectora de los textos expositivos, antes y después de la intervención pedagógica.

5.4.2 Procedimiento

Etapas del proyecto

Cuadro 15. Etapas del proyecto.



6 RESULTADOS OBTENIDOS

Los resultados analizados a continuación tienen como finalidad probar si se valida o no la hipótesis que orienta este trabajo: “A partir de la implementación de una secuencia didáctica (S.D), desde una perspectiva discursiva interactiva, donde se hacen explícitas las FOS del texto expositivo, se mejorarán los procesos de comprensión lectora, en estudiantes de grado 9° (E BS) de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira.”

El grupo que conformó la muestra de esta investigación fue evaluado de manera inicial mediante la aplicación de una prueba diagnóstica (Pretest), posteriormente, se intervino mediante la implementación de una secuencia didáctica desde la perspectiva discursiva-interactiva, y por último, se aplicó una prueba final (Postest).

Para la valoración de los resúmenes que dan cuenta de lo comprendido se utilizaron los siguientes criterios:

- A. MUY ADECUADO.
- B. ADECUADO.
- C. MÁS O MENOS ADECUADO
- D. INADECUADO

Todas las respuestas (resúmenes) de los estudiantes que constituyen la muestra en esta investigación, fueron valoradas manualmente, comparándolas con las respuestas esperadas, luego, recogidas en una plantilla estadística-Excel 2005.

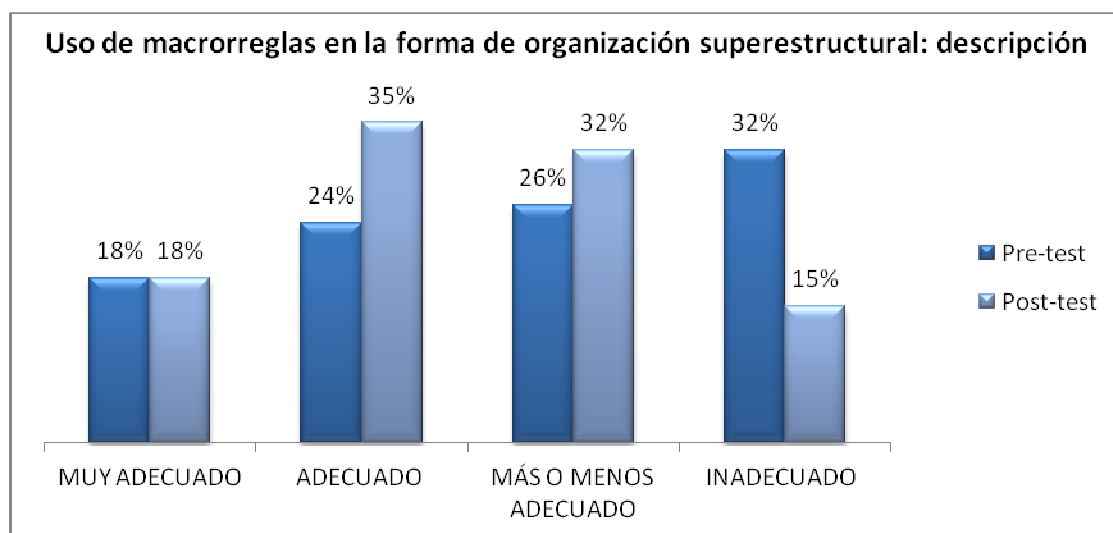
Los resultados obtenidos en este proceso investigativo se detallan a continuación:

6.1 USO DE LAS MACRORREGLAS DE LA FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: DESCRIPCIÓN.

Tabla 1. Uso de macrorreglas en la forma de organización superestructural: descripción

USO DE MACRORREGLAS				
FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL DESCRIPCIÓN				
Uso de macro reglas	MUY ADECUADO	ADECUADO	MÁS O MENOS ADECUADO	INADECUADO
Pre-test	18%	24%	26%	32%
Post-test	18%	35%	32%	15%

Gráfica 1. Uso de macrorreglas en la forma de organización superestructural: descripción



En esta gráfica se observan los resultados de la rejilla N° 1. Con la que se evaluó el uso de las macrorreglas (estrategias utilizadas por el lector para la construcción de la macroestructura), en la elaboración de un resumen para dar cuenta de lo comprendido. Estos resultados pertenecen al pretest y el postest de textos con la Forma de Organización Superestructural descripción.

En la gráfica N°. 1 se aprecia que el 18% de los estudiantes utiliza la macrorregla *Construcción/generalización* como estrategia para elaborar su resumen, esto significa que el estudiante selecciona la idea principal y las proposiciones secundarias, a través del proceso de inclusión de ideas dentro de otras que se consideran más generales, así como de la sustitución de algunas ideas por otras nuevas, de este modo se ponen en relación aspectos nuevos introducidos en el texto, es decir, el lector establece relaciones entre los diferentes momentos de la comprensión, en los que replantea la macroestructura del texto base, sin desvirtuar el sentido global del texto, la intención del autor es identificada por el estudiante, lo que le permite comprender de mejor manera lo que este expresa. Este tipo de resumen es valorado como **Muy adecuado**.

Veamos un ejemplo de elaboración de resumen utilizando esta macrorregla:

LA BALLENA

Texto: La ballena

Forma de organización superestructural: Descripción

La ballena es el animal más grande que existe en la actualidad. Puede medir entre 25 y 30 metros de longitud, y pesar de 150 a 200 toneladas.

Su cuerpo es estilizado y acaba en una gran aleta horizontal, dotada de una potente musculatura, lo que le permite alcanzar, en algunas especies, velocidades de 40 a 50 Km./h. Las dos extremidades anteriores están transformadas en aletas y las posteriores han desaparecido. También han perdido el pelaje, el que se reduce a algunas cerdas, ubicadas en la cara.

Su corazón es el de tamaño y peso de un pequeño coche utilitario y su cuerpo está recubierto de una espesa capa de grasa que le

permite mantener su temperatura corporal entre los 36 y 37 grados, incluso en aguas muy frías.

Estos grandes mamíferos, al igual que todos toman el oxígeno del aire. Por ello poseen grandes pulmones y respiran gracias a los orificios nasales que tienen en la parte superior de la cabeza, los cuales cierran herméticamente cuando se sumergen, abriéndolos cuando vuelven a la superficie para respirar, produciendo el característico resoplamiento de las ballenas. Los cetáceos son mamíferos marinos que se encuentran en todos los océanos del mundo, desde las aguas heladas de los polos hasta las aguas cálidas de los trópicos, mientras otros habitan en estuarios y ríos.

Propuesta: elabore un resumen

MACROPROPOSICIONES:

1. La ballena es el animal más grande que existe.
2. Su cuerpo es armónico y acaba en una aleta horizontal que le permite alcanzar grandes velocidades. No posee aletas posteriores, ni pelaje, tan sólo unas pocas cerdas en la cara.
3. Su corazón tiene un gran tamaño y su cuerpo está recubierto con una capa de grasa que mantiene su temperatura corporal.
4. Estos mamíferos toman oxígeno del aire. Por lo tanto posee grandes pulmones y respira emergiendo, por los orificios nasales ubicados en la parte superior de su cabeza, emitiendo su resoplamiento característico. Los cetáceos se encuentran en todos los océanos del mundo y otros habitan en estuarios y ríos.

RESUMEN

Respuesta esperada

La ballena *el animal más grande* que existe, posee un cuerpo que termina en una aleta musculosa que le permite alcanzar velocidades. No *posee* aletas posteriores, ni pelaje, tan sólo unas pocas cerdas en la cara.

Su corazón es de gran tamaño y su cuerpo está revestido de una gruesa capa de grasa que le ayuda a mantener su temperatura corporal. La ballena toma oxígeno del aire, *por lo tanto* posee unos grandes pulmones y respira, cuando emerge del agua, *por medio de* unos orificios nasales ubicados en la parte superior su cabeza, emitiendo su resoplar característico. Los cetáceos *se encuentran* en las aguas profundas del mundo.

Respuesta del estudiante

La ballena es uno de los animales más grandes del mundo, su cuerpo esta diseñado para alcanzar grandes velocidades en el agua, ha sufrido evoluciones como la pérdida de su pelaje, tiene una capa de grasa en su cuerpo para mantener su temperatura en el agua, como todo mamífero necesita oxigeno el cual toma por un orificio ubicado en la parte alta de su cabeza; gracias a estas características pueden estar en cualquier océano o mar del mundo.

La gráfica muestra como en el pretest el 24% de los estudiantes utiliza la macrorregla **omisión/selección-omisión positiva** para la realización de sus resúmenes, esto significa que el estudiante selecciona la información relevante como idea principal y proposiciones secundarias dentro de toda la información disponible en el texto, omitiendo así, la información que considera superflua, en este orden de ideas es omisión positiva por cuanto omite cierta cantidad de información en aras de una síntesis, es decir, eliminar todo lo que se considera innecesario para reconstruir el sentido global del texto. Por lo tanto la construcción del resumen recupera la intencionalidad del autor acercándose cada vez más a la respuesta esperada. Este tipo de resúmenes son valorados como **Adecuados**.

Veamos un ejemplo de construcción de resumen utilizando esta macrorregla.

Respuesta del estudiante

La ballena es el animal más grande que existe en la actualidad, su cuerpo acaba en una gran aleta horizontal y está recubierto de una espesa capa de grasa que le permite mantener su temperatura corporal entre los 36 y 37 °C; poseen pulmones que cierran herméticamente cuando se sumergen; estos cetáceos se encuentran en todos los océanos del mundo.

La gráfica evidencia además, que el 26% de los estudiantes utiliza la macrorregla **Omisión positiva/ omisión negativa-eliminación**, para la

elaboración de sus resúmenes, esto quiere decir, que el lector identifica información pertinente como ideas principales y algunas secundarias omitiendo la información innecesaria para él dentro del texto o que le es poco relevante, pero al mismo tiempo omite el complemento de ésta, es decir expresa las ideas importantes, de acuerdo a la intencionalidad, pero de manera incompleta. Por lo tanto, el resumen continúa alejado de la propuesta de la intencionalidad del autor porque falta información importante, y porque en algunas proposiciones revela la posición personal frente al tema. Estos resúmenes son valorados como **Más o menos adecuados**.

Veamos el ejemplo para esta macrorregla:

Respuesta del estudiante

La ballena es el animal más grande en la actualidad, puede llegar a alcanzar grandes pesos y medidas, su aleta trasera posee gran musculatura, lo cual permite que se desplace a grandes velocidades en su evolución ha perdido mucho el pelaje que ahora está muy reducido, tienen órganos muy grandes, poseen una capa de grasa que las ayuda a mantener su temperatura, respira por medio de sus fosas nasales, salen a la superficie para tomar oxígeno cuando entran en al agua se cierran herméticamente.

De acuerdo con lo que se exhibe en la gráfica y con los elementos ya mencionados, se observa que en el pretest el 32% de los estudiantes a la hora de resumir omiten información o ideas pertinentes, desechando ideas principales y secundarias necesarias en la construcción de la macroestructura del nuevo texto (resumen), por lo tanto, el sentido inicial del texto es alterado, desvirtuando con ello la intención del autor del texto base.

Este tipo de respuesta, muestra que el lector se aleja de la propuesta de intencionalidad del autor del texto base y en cambio, hace evidente su punto de vista particular del tema, ya que en la respuesta del estudiante se deja de lado características esenciales para la descripción de este animal, es decir, peso, tamaño, procesos de respiración y composición física en general. La macrorregla utilizada fue la eliminación en la medida en que omitió información relevante.

La gráfica muestra que en el pretest, el 32% de los estudiantes se inclina por el uso de la macrorregla *omisión negativa/ eliminación* lo que se refleja en la elaboración de resúmenes que no contienen ni la idea principal ni proposiciones secundarias presentes en el texto base, alterando con ello el sentido del mismo, razón por la cual son valorados como **Inadecuados**.

Veamos un ejemplo de elaboración de un resumen utilizando esta macrorregla:

Respuesta del estudiante

La ballena es uno de los más grandes y magníficos ejemplares que existen en el océano, es un animal tan perfectamente adaptado que sin importar su tamaño puede alcanzar velocidades de 40 a 50 km/h, claro está que en algunas especies.

Las ballenas a mi concepto diría que son las criaturas más magnificas del planeta.

Ahora se hace necesario comparar estos resultados con los obtenidos después de la implementación de la SD, los cuales se pudieron determinar a partir de la valoración de los estudiantes a través de la aplicación del postest. Los resultados fueron los siguientes:

En la utilización de la macrorregla *Construcción/generalización* no se registró variación en porcentaje, ya que tanto en el pretest como en el postest el 18% de los estudiantes elaboró sus resúmenes haciendo uso de ésta, conservando así la valoración de **Muy adecuado**.

Así mismo se evidenció un aumento del 11% en la utilización de la macrorregla de *Omisión/selección-Omisión positiva* puesto que en el pretest el 24% de los estudiantes la utilizó para construir sus resúmenes, con relación al 35% en el postest, lo que influyó en el aumento de los resúmenes valorados como **Adecuados**.

En contraste se observó un aumento de un 6% en la utilización de la macrorregla *Omisión positiva/ Omisión negativa -eliminación*, dado que en el postest el 32% de los estudiantes utilizó esta macrorregla, frente al 26% que utilizó la misma en el pretest. Con lo cual se evidencia un leve aumento de resúmenes valorados como **Más o menos adecuados**.

Se observa una disminución considerable del 17% en la utilización de la macrorregla *Omisión negativa/eliminación* como estrategia para la elaboración de sus resúmenes por parte de los estudiantes del grupo experimental ya que en el postest sólo el 15% de los estudiantes utilizó esta macrorregla, frente a un 32% registrado en el pretest. Por tanto la valoración de **Inadecuado**, en los resúmenes, también registra esta considerable disminución.

El conclusión en la utilización de las macrorreglas como estrategias para la realización de los resúmenes por parte del grupo, se observa en los resultados del pretest y del postest, que a través de la explicitación del uso de las macrorreglas, los estudiantes mejoraron sus resúmenes, lo cual se pone de manifiesto al analizar individualmente las diferentes macrorreglas utilizadas y las valoraciones otorgadas a cada una de ellas, arrojando resultados significativos en la apropiación e implementación de los conocimientos evocados, adquiridos y consolidados en el desarrollo de la secuencia didáctica, como se aclara a continuación:

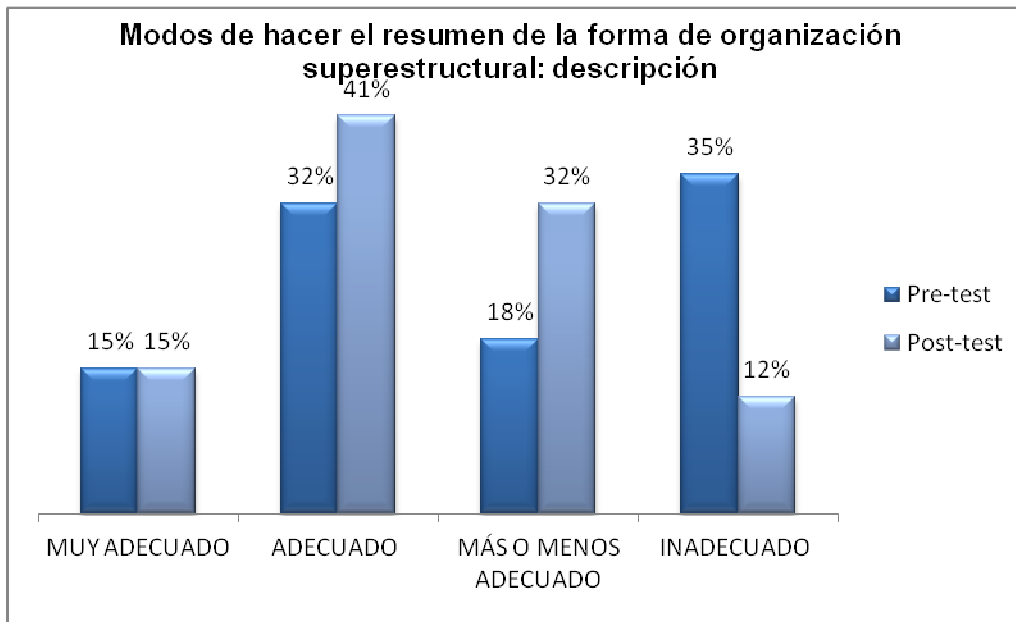
La disminución en el uso de la macrorregla *omisión negativa/eliminación*, puede explicarse con el aumento en el porcentaje en el uso de las macrorreglas, *omisión positiva/omisión negativa–eliminación* u *omisión/selección – omisión positiva* dado que así lo evidencia el aumento de las mismas en la contrastación pretest y posttest. Es así como con el aumento del 6% en el uso de la macrorregla *omisión positiva/ omisión negativa – eliminación* se evidencia que los estudiante mejoraron en la elaboración de su resumen, alejándose de la valoración **Inadecuada**, cambiando sus prácticas escriturales y apropiándose de nuevas estrategias, para una valoración *Más o menos adecuada*. Del mismo modo con el aumento del 11% en el uso de la macrorregla *omisión/selección-omisión positiva* se pone de manifiesto que los estudiantes han apropiado estrategias conceptuales y procedimentales para la cualificación de sus resúmenes, para una valoración de **Adecuada**, que los orienta a la valoración **Muy adecuada**. Finalmente la utilización de la macrorregla *construcción/generalización* en igual porcentaje tanto en el pretest como en el posttest, implica que el estudiante ha reconocido esta estrategia como la de mayor complejidad y tiene una valoración de **Muy adecuado**.

6.2 ESTRATEGIA ESCRITURAL MODOS DE HACER EL RESUMEN DE LA FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: DESCRIPCIÓN

Tabla 2. Modos de hacer el resumen de la forma de organización superestructural: Descripción

MODOS DE HACER EL RESUMEN FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL:DESCRIPCIÓN				
Modos del resumen	MUY ADECUADO	ADECUADO	MÁS O MENOS ADECUADO	INADECUADO
Pre-test	15%	32%	18%	35%
Post-test	15%	41%	32%	12%

Gráfica 2. Modos de hacer el resumen de la forma de organización superestructural: descripción



En la gráfica N°2 se observan los resultados de la rejilla N°2 con la que se evaluó los modos de hacer el resumen (estrategias escriturales utilizadas por el lector para dar cuenta de lo comprendido) correspondiente a la valoración microestructural y macroestructural. Estos resultados pertenecen al pretest y el postest de textos con la FOS descripción.

En la gráfica N° 2 se observa que el 15% de los estudiantes elige para elaborar sus resúmenes la estrategia escritural: *construcción*, esto es, que los nuevos textos se construyen con diferencias en su estructura superficial con relación al texto base, este resumen evidencia que el estudiante realiza una generalización de palabras o ideas contenidas en otras de mayor jerarquía. El resumen muestra que el proceso escritural es realizado utilizando procesos mentales complejos como la abstracción y la síntesis, así como la reducción o ampliación de la información que permite preservar tanto la idea principal, las proposiciones secundarias, la intencionalidad del autor como la estructura retórica del texto base. La valoración de esta clase de resúmenes es de **Muy adecuado** ya que el lector aplica macrorreglas para generalizar y sintetizar la información contenida en el texto, evidenciando con esto la apropiación de procesos cognitivos superiores.

Veamos un ejemplo de la composición de un resumen utilizando el modo

Construcción.

Propuesta: elabore un resumen

Texto: La ballena (ver en página 143)

Forma de organización superestructural: descripción

MACROPROPOSICIONES:

1. La ballena es el animal más grande que existe.
2. Su cuerpo es armónico y acaba en una aleta horizontal que le permite alcanzar grandes velocidades. No posee aletas posteriores, ni pelaje, tan sólo unas pocas cerdas en la cara.
3. Su corazón tiene un gran tamaño y su cuerpo está recubierto con una capa de grasa que mantiene su temperatura corporal.
4. Estos mamíferos toman oxígeno del aire. Por lo tanto posee grandes pulmones y respira emergiendo, por los orificios nasales ubicados en la parte superior de su cabeza, emitiendo su resoplar característico. Los cetáceos se encuentran en todos los océanos del mundo y otros habitan en estuarios y ríos.

RESUMEN

Respuesta esperada

La ballena el animal más grande que existe, posee un cuerpo que termina en una aleta musculosa que le permite alcanzar velocidades. No posee aletas posteriores, ni pelaje, tan sólo unas pocas cerdas en la cara.

Su corazón es de gran tamaño y su cuerpo está revestido de una gruesa capa de grasa que le ayuda a mantener su temperatura corporal. La ballena toma oxígeno del aire, por lo tanto posee unos grandes pulmones y respira, cuando emerge del agua, por medio de unos orificios nasales ubicados en la parte superior su cabeza, emitiendo su resoplar característico. Los cetáceos se encuentran en las aguas profundas del mundo.

Respuesta del estudiante

Las ballenas son los mamíferos más grandes que hay en la tierra, estos animales pueden tener un peso que ningún otro animal marino posee.

Este animal tiene una capa de grasa que le permite mantener su temperatura aún en aguas muy frías.

Las ballenas están en todas las aguas del mundo, desde las del polo norte hasta las del polo sur. Estos cetáceos poseen unos pulmones gigantescos que les permite sumergirse a profundidades extraordinarias, ya que al contraerse, permite su respiración en dichas profundidades y cuando salen a la superficie, producen su particular resoplar. Los cetáceos están en todas las aguas del mundo.

En la gráfica también se señala, que el 32% de los estudiantes utiliza como estrategia escritural para elaborar sus resúmenes el modo *parafraseo*, esto quiere decir, que en el resumen construido por el estudiante, se conserva el sentido del texto base; se identifica la intencionalidad del autor, se incluyen las ideas principales y algunas de las proposiciones secundarias, pero utilizando para ello, información literal o parafraseada que se presenta en un orden sintáctico y semántico diferente al texto base. El estudiante también recurre a la estrategia de modificar palabras o frases que expresan las mismas ideas del texto base, utilizando la sinonimia. La valoración otorgada

para estos resúmenes es de **Adecuado**, por cuanto se evidencia la utilización de estrategias y procesos más desarrollados para la creación de un nuevo texto, respetando las características del resumen como nuevo texto propuestas por Rincón (1997) como son la objetividad y la fidelidad entre otras.

Veamos un ejemplo de la composición de un resumen utilizando el modo **Paráfrasis**.

Respuesta del estudiante

La ballena es el animal más inmenso que existe hasta ahora, puede medir hasta 30 mts y pesar hasta 200 toneladas.

Su cuerpo no tiene curvaturas, tiene una aleta al final por esto alcanza una velocidad media de 45 km/h, su cuerpo carece de pelaje.

Su corazón es bastante grande y puede mantener su temperatura estable aún estando en aguas muy frías. Como todos los mamíferos, respira tiene grandes pulmones y sus fosas están ubicadas en la parte de arriba de la cabeza.

La gráfica señala que un 18% de los estudiantes utiliza el modo de *literalidad* para elaborar sus resúmenes, es decir, el resumen tiene oraciones fielmente copiadas de la estructura del texto base y se compone de oraciones tomadas de la superficie textual. El estudiante supone que entre más parecido sea el nuevo texto al texto original, mejor será el proceso de construcción de resúmenes; su estrategia escritural consiste entonces en seleccionar ideas principales o proposiciones secundarias textuales e idénticas a las expresadas por el autor. Este tipo de resúmenes son valorados como **Más o menos adecuado**. Por cuanto conservan de alguna manera la intencionalidad del autor del texto base.

Veamos un ejemplo de la composición de un resumen utilizando el modo **Literalidad**.

Respuesta del estudiante:

Es el animal más grande que existe en la actualidad.

Su cuerpo acaba en una gran aleta que le permite alcanzar velocidades de 40 a 50 km/h. También han perdido pelaje el cual se reduce a algunas cerdas en su cara.

Su corazón es del tamaño de un coche utilitario y la capa espesa de grasa de su cuerpo le permite tener su temperatura corporal entre 36° y 37°C.

Estos animales poseen grandes pulmones y respiran por los orificios nasales que se encuentran en su cabeza y se cierran en el momento en que se sumergen.

Los cetáceos son mamíferos que se encuentran en todos los océanos.

Los cetáceos se encuentran desde las aguas más frías hasta las tibias.

De acuerdo con lo que se exhibe en la gráfica N° 2, se observa que en el pretest el 35% de los estudiantes utilizan en mayor proporción, como

estrategia escritural para componer sus resúmenes, la interpretación personal o comentario, esto quiere decir, que el lector considera que la composición puede enriquecerse integrando al nuevo texto sus conocimientos previos, sus evocaciones, y sus juicios valorativos, en fin, sus propias experiencias; construyendo con esto un texto distinto al texto base y alejado de la intencionalidad del autor por lo tanto, el sentido inicial del texto es alterado.

La gráfica muestra que en el pretest el 35% de los estudiantes utilizan para la elaboración de sus resúmenes la estrategia de *Interpretación personal-Comentario*, es decir, ellos consideran que un buen resumen debe contener el mayor número de ideas o datos referidos al tema, aunque estos no estén explícitos o aludidos por el autor en el texto base. Los datos aparecen como novedosos, ya que son producto de la experiencia personal o del conocimiento previo que tiene el estudiante con respecto al tema tratado, en este caso las ballenas. Estos resúmenes son valorados como **Inadecuados**, por cuanto construyen otro sentido no esperado del texto.

Veamos un ejemplo de la composición de un resumen utilizando el modo Interpretación personal-Comentario.

Respuesta del estudiante:

Bueno, este animal es uno de los más grandes que ha existido en el mundo, este animal puede resistir mucho a cualquier golpe o tropezones, estos animales se caracterizan por ser tan grandes y pesados esos lo hace ver muy poderosos como si fuera un animal carnívoro.

Lo bueno este animal es que tiene una velocidad increíble corren mas que un avión el tamaño de cada una de sus aletas del cuerpo es mas o menos como las de una moto o carro. Este animal posee mucho oxígeno, tiene grandes pulmones. Este animal se encuentra en cualquier parte del océano.

Después de la implementación de la secuencia Didáctica y la aplicación de la segunda valoración o posttest, los resultados observados fueron los siguientes:

En la utilización de la estrategia de *Construcción*, no se registró variación en porcentaje, ya que tanto en el pretest como en el posttest el 15% de los estudiantes elaboró sus resúmenes haciendo uso de ella, conservando así la valoración de **Muy adecuado** y esto puede explicarse debido a que los estudiantes reconocieron esta estrategia o modo de hacer el resumen como un proceso más complejo y elaborado, en el cual se ponen en relación estructuras cognitivas más desarrolladas de conceptos y procedimientos, que requieren mayor tiempo en la explicitación para lograr así una transferencia efectiva para una adecuada elaboración de resúmenes.

Así mismo, se evidenció un aumento del 9% en la utilización del modo *paráfrasis* ya que en el pretest el 32% de los estudiantes lo utilizó para

construir sus resúmenes, con relación al 41% en el postest, lo que influyó en el aumento considerable de los resúmenes valorados como **Adecuados**.

En contraste se observó un aumento muy considerable de un 14% en la utilización del modo *literalidad*, dado que en el postest el 32% de los estudiantes utilizó este modo, frente al 18% que utilizó el mismo en el pretest. Con lo cual se evidencia que se registra un significativo aumento de resúmenes valorados como **Más o menos adecuados**.

Se registra una disminución considerable del 23% en la utilización del modo *Interpretación-Comentario* como estrategia escritural para la elaboración de sus resúmenes por parte de los estudiantes del grupo experimental ya que en el postest sólo, el 12% de los estudiantes utilizó este modo, frente a un 35% registrado en el pretest. Por tanto la valoración de **Inadecuado**, en los resúmenes, también registra esta considerable disminución.

En conclusión, en la utilización de las estrategias escriturales para la realización de los resúmenes por parte del grupo, se observa en los resultados del pretest y del postest, que a través de la explicitación de su uso, los estudiantes mejoraron la calidad de sus resúmenes, lo cual se pone de manifiesto al analizar individualmente las diferentes estrategias escriturales utilizadas y las valoraciones otorgadas a cada una de ellas, arrojando resultados significativos en la apropiación e implementación de los conocimientos evocados, adquiridos y consolidados en la secuencia didáctica, como se aclara a continuación:

La disminución en el uso del modo de hacer el resumen *interpretación-comentario*, puede explicarse con el incremento en el porcentaje de uso de la estrategia o modo de hacer el resumen *literalidad o paráfrasis* como se evidencia en el aumento de las mismas en la contrastación pretest y postest. De igual manera el aumento del 14% en el uso de la estrategia de *literalidad* y del 9% en la utilización del modo *paráfrasis* evidencia que los estudiantes mejoraron en la elaboración de sus resúmenes, alejándose de la valoración **Inadecuada**, cambiando sus prácticas escriturales y apropiándose de nuevas estrategias, para una valoración **Mas o menos adecuada y Adecuada**.

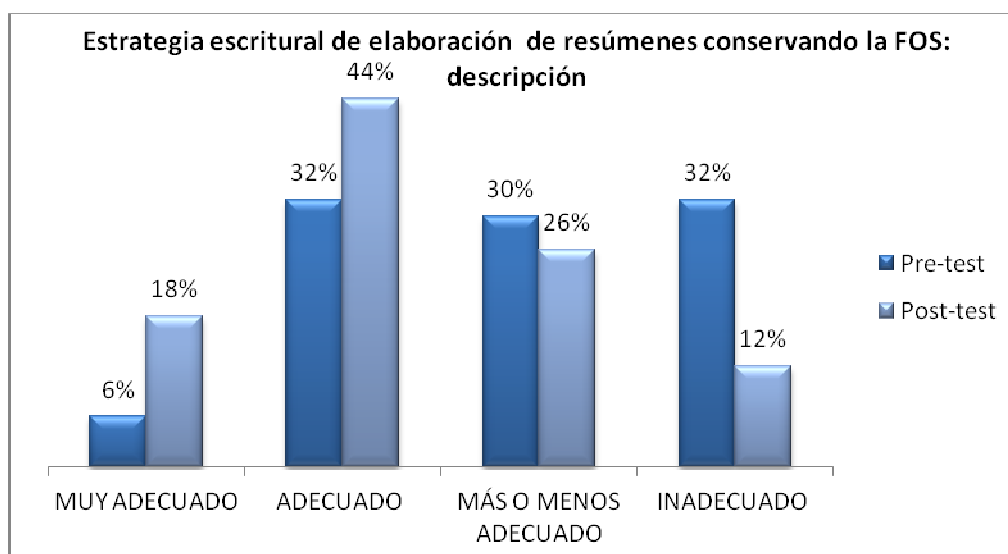
Finalmente, la utilización de la estrategia escritural *construcción* que no presenta variación de porcentaje en pretest ni en el postest y valorada como **Muy adecuada**, puede interpretarse como que al estudiante, esta estrategia le resulta de mayor complejidad en su uso, por lo que las acciones desarrolladas en las SD no fueron suficientes para incrementar el uso de este tipo de estrategia.

6.3 ESTRATEGIA ESCRITURAL DE ELABORACIÓN DE RESÚMENES CONSERVANDO LA FOS: DESCRIPCIÓN

Tabla 3. Estrategia escritural de elaboración de resúmenes conservando la FOS: descripción

ESTRATEGIA ESCRITURAL DE ELABORACIÓN DE RESÚMENES CONSERVANDO LA FOS: DESCRIPCIÓN				
Superestructura del resumen	MUY ADECUADO	ADECUADO	MÁS O MENOS ADECUADO	INADECUADO
Pre-test	6%	32%	30%	32%
Post-test	18%	44%	26%	12%

Gráfica 3. Estrategia escritural de elaboración de resúmenes conservando la FOS: descripción



En la gráfica N°3 se observan los resultados de la rejilla N°3 con la cual se valoró los modos de hacer el resumen conservando la superestructura del texto base (estrategias escriturales utilizadas por el lector para dar cuenta de lo comprendido) correspondiente a la valoración macroestructural y superestructural. Estos resultados pertenecen al pretest y al postest de textos con la Forma de Organización Superestructural descripción.

En esta grafica se muestra que tan sólo el 6% de los estudiantes construyen sus resúmenes utilizando estrategias y procesos mentales complejos como:

la abstracción, la síntesis, así como la reducción o ampliación de la información que permite preservar tanto la idea principal, las proposiciones secundarias, la intencionalidad del autor como la estructura retórica del texto base y el uso correcto de los marcadores textuales correspondientes a la FOS descripción, lo que permite evidenciar un resumen con características como: unidad y coherencia entre las proposiciones expresadas. Este tipo de resúmenes es valorado como **Muy adecuado**.

En el postest se registró un considerable aumento del 12% de estudiantes que elaboraron sus resúmenes conservando la FOS descripción y valorados como Muy adecuado ya que en el pretest sólo el 6% de los estudiantes conservaron la FOS descripción en sus resúmenes frente a un 18% registrado en el postest y aumentando de manera significativa resúmenes con valoración de **Muy adecuado**.

Veamos un ejemplo de la composición de un resumen que presenta las características mencionadas.

Texto: La ballena (ver en página 143)

Forma de organización superestructural: Descripción

MACROPROPOSICIONES:

1. La ballena es el animal más grande que existe.
2. Su cuerpo es armónico y acaba en una aleta horizontal que le permite alcanzar grandes velocidades. No posee aletas posteriores, ni pelaje, tan sólo unas pocas cerdas en la cara.
3. Su corazón tiene un gran tamaño y su cuerpo está recubierto con una capa de grasa que mantiene su temperatura corporal.
4. Estos mamíferos toman oxígeno del aire. Por lo tanto posee grandes pulmones y respira emergiendo, por los orificios nasales ubicados en la parte superior de su cabeza, emitiendo su resoplamiento característico. Los cetáceos se encuentran en todos los océanos del mundo y otros habitan en estuarios y ríos.

RESUMEN

Respuesta esperada

La ballena *el animal más grande* que existe, posee un cuerpo que termina en una aleta musculosa que le permite alcanzar velocidades. No *posee* aletas posteriores, ni pelaje, tan sólo unas pocas cerdas en la cara.

Su corazón es de gran tamaño y su cuerpo está revestido de una gruesa capa de grasa que le ayuda a mantener su temperatura corporal. La ballena toma oxígeno del aire, *por lo tanto* posee unos grandes pulmones y respira, cuando emerge del agua, *por medio de* unos orificios nasales ubicados en la parte superior su cabeza, emitiendo su resoplamiento característico. Los cetáceos *se encuentran* en las aguas profundas del mundo.

Respuesta del estudiante:

Las ballenas son los mamíferos más grandes que hay en la tierra, estos animales pueden tener un peso que ningún otro animal marino posee.

Este animal tiene una capa de grasa que le permite mantener su temperatura aún en aguas muy frías.

Las ballenas están en todas las aguas del mundo, desde las del polo norte hasta las del polo sur. Estos cetáceos poseen unos pulmones gigantescos

que les permite sumergirse a profundidades extraordinarias, ya que al contraerse, permite su respiración en dichas profundidades y cuando salen a la superficie, producen su particular resoplar. Los cetáceos están en todas las aguas del mundo.

Así mismo, la gráfica N° 3 revela, que el 32% de los estudiantes construye sus resúmenes empleando para ello, la estrategia de copia literal o parafraseo del texto base; en esta construcción el estudiante identifica las ideas principales que conservan la estructura retórica del texto base ya que se utilizan los marcadores textuales correspondientes a la FOS descripción presentes en el texto original. Estos resúmenes son valorados como **Adecuados** porque al expresar la intencionalidad del autor lo hace utilizando la ejemplificación incluyendo algunos términos imprecisos que crean ambigüedad.

Veamos un ejemplo de la composición de un resumen valorado como **Adecuado** y que presenta las características mencionadas.

Respuesta del estudiante

La ballena en la actualidad es el animal más grande tanto en su tamaño como en su peso. Su cuerpo es recto y posee una aleta horizontal potente en musculatura que le permite tener gran velocidad.

Su corazón es grande tanto en tamaño como en peso, la cubierta que posee en su cuerpo le permite mantener su temperatura corporal. Poseen grandes pulmones, estos mamíferos toman su oxígeno del aire y su respiración se da ya que tienen unos orificios nasales en la parte superior, que al sumergirse se cierran, pero que al estar en la superficie se abren, produciendo la respiración.

De igual manera, la gráfica evidencia que el 30% de los estudiantes construyen sus resúmenes utilizando la estrategia del copiado literal o parafraseo en donde se incluye tan sólo una idea principal que proviene de la superficie textual, Esta composición incluye los marcadores textuales correspondientes a la FOS descripción, reproduciendo así la estructura retórica del texto base. Estos resúmenes son valorados como **Más o menos adecuado** debido a que al no incluir otras proposiciones, no alcanza a enunciar de manera completa la intencionalidad del autor.

Veamos un ejemplo de la composición de un resumen valorado como **Más o menos adecuado** y que presenta las características mencionadas.

Respuesta del estudiante:

El tema principal es la ballena, en este texto nos habla que la ballena es el animal o mamífero más grande, que pesa entre 150 y 200 toneladas.

La ballena por su potente musculatura puede alcanzar velocidades entre los 40 y 50 km/h, su corazón es del tamaño de un coche utilitario y su cuerpo lo cubre una espesa capa de grasa.

La ballena mientras se encuentra debajo del agua cierra los orificios nasales y cuando sale los abre para así poder respirar. Ella mantiene una temperatura entre 36 y 37 grados aún si se encuentra en aguas frías.

Según la gráfica N°3 se observa que en el pretest el 32% de los estudiantes construye sus resúmenes sin incluir los marcadores textuales correspondientes al modo de organización descripción, esto quiere decir, que la composición de este resumen no conserva la estructura retórica del texto base, por lo tanto la relación entre proposiciones o de ideas no es coherente con la intencionalidad propuesta por el autor del texto, alterando con ello el sentido inicial con el que fue concebido el texto base. Además, el resumen está compuesto por proposiciones o ideas provenientes del conocimiento previo que el lector tiene acerca del tema y que para nada se relacionan con las del texto base. Resúmenes con estas características son valorados como **inadecuados** ya que construyen otro sentido no esperado del texto.

Respuesta del estudiante:

La ballena es el animal más grande y pesado que en la actualidad existe, gracias a que tienen una capa muy espesa de grasa logran controlar su temperatura en 36 y 37 grados, al igual que todos los mamíferos, la ballena respira oxígeno, también que su cuerpo es estilizado.

Luego de la implementación de la secuencia Didáctica y la aplicación de la segunda valoración o posttest, los resultados observados fueron los siguientes:

En el posttest se registró un considerable aumento del 12% de estudiantes que elaboraron sus resúmenes conservando la FOS descripción y valorados como Muy adecuado ya que en el pretest sólo el 6% de los estudiantes conservaron la FOS descripción en sus resúmenes frente a un 18% registrado en el posttest y aumentando de manera significativa resúmenes con valoración de **Muy adecuado**.

En contraste, en el posttest se evidenció un considerable aumento del 12% en la manera de hacer el resumen valorado como adecuado, ya que en el pretest el 32% de los estudiantes elaboraron sus resúmenes conservando la FOS descripción, frente a un 44% registrado en el posttest, lo que influyó en el aumento considerable de los resúmenes valorados como **Adecuados**.

De igual manera, se observó que en el posttest se registró una disminución de un 4% en la forma de hacer el resumen con valoración más o menos adecuado dado que en el pretest el 30% de los estudiantes elaboraron resúmenes donde no se conserva la FOS descripción, frente al 26% registrado en el posttest. Por lo tanto los resúmenes valorados como **Más o menos adecuado** también presentan disminución.

Así mismo se registra una disminución considerable del 20% en la forma inadecuada de elaborar resúmenes ya que en el pretest el 32% de los estudiantes elaboraron textos que no conservan la FOS descripción del texto base, frente a un 12% registrado en el postest. Por tanto la valoración de **Inadecuado**, en los resúmenes que no conservan la mencionada FOS, también registra esta considerable disminución.

En conclusión, en la estrategia escritural de elaborar resúmenes conservando la FOS descripción por parte del grupo, se observa en los resultados del pretest y del postest, que a través de la explicitación de las FOS del texto expositivo, los estudiantes mejoraron la calidad de sus resúmenes, lo cual se pone de manifiesto al analizar individualmente las producciones escriturales y las valoraciones otorgadas a cada una de ellas, arrojando resultados significativos en la apropiación e implementación de los conocimientos evocados, adquiridos y consolidados en la secuencia didáctica, como se aclara a continuación:

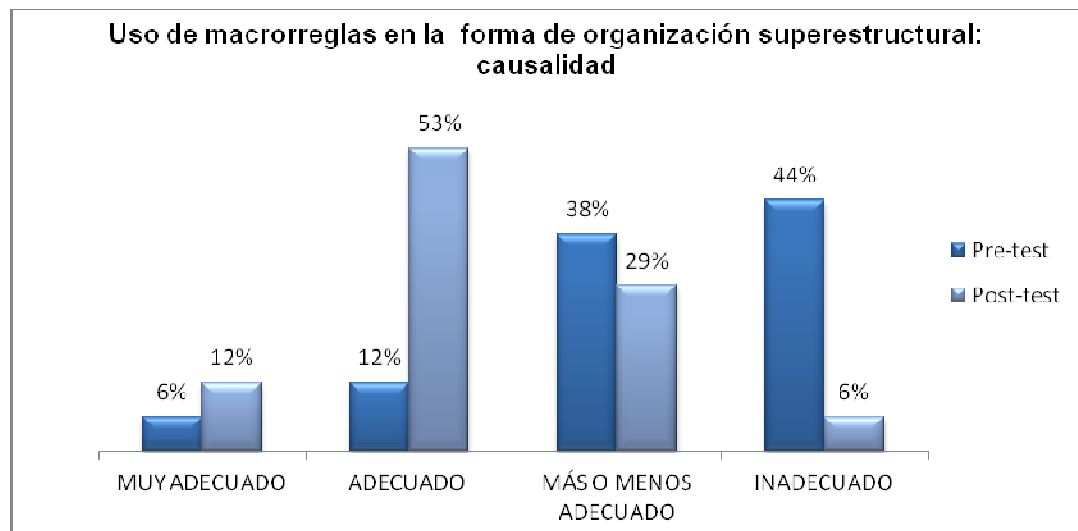
La disminución registrada en el postest de resúmenes elaborados por los estudiantes donde **no** se hace uso los conectores lógicos o marcas lingüísticas correspondientes a la FOS descripción, y valorados como **inadecuados** y **Más o menos adecuado** emigraron a las valoraciones como **Adecuado y Muy adecuado** que son resúmenes mejor elaborados que contienen los conectores o marcas lingüísticas correspondientes a la FOS descripción; al hacer esto, el estudiante establece relaciones lógicas y de jerarquización de las ideas presentes en el texto, reflejando en su construcción la estructura retórica y la intencionalidad propuesta por el autor del texto base. Estos resúmenes son de mejor calidad debido a la precisión de sus términos y del uso de procesos cognitivos para identificar y seleccionar la información pertinente para la elaboración de un nuevo texto que guarda características de objetividad y coherencia con el texto base.

6.4 USO DE MACRORREGLAS EN LA FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: CAUSALIDAD

Tabla 4. Uso de macrorreglas en la forma de organización superestructural: Causalidad

USO DE MACRORREGLAS EN LA FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: CAUSALIDAD				
Uso de macrorreglas	MUY ADECUADO	ADECUADO	MÁS O MENOS ADECUADO	INADECUADO
Pre-test	6%	12%	38%	44%
Post-test	12%	53%	29%	6%

Gráfica 4. Uso de macrorreglas en la forma de organización superestructural: Causalidad



En la grafica N° 4 se observa que en el pretest el 6% de los estudiantes utilizó para la elaboración de sus resúmenes la macrorregla *construcción/generalización*, esto quiere decir que el estudiante selecciona la información necesaria y relevante para la construcción de la macroestructura del nuevo texto como son la idea principal y las proposiciones secundarias, con la relación de estas ideas expresa completamente la intencionalidad del autor preservando el sentido global del texto; es evidenciable que el lector ha comprendido la totalidad del mensaje expresado por el escritor del texto base; el lector hace uso de procesos cognitivos superiores que le permiten

cambiar el orden de las ideas, pero no su relación. Mientras que en el posttest el 12% de los estudiantes eligió esta macrorregla para la elaboración de sus resúmenes, presentándose un incremento del 6% de resúmenes valorados como **Muy adecuados**, lo cual quiere decir que después de la implementación de la secuencia didáctica, los estudiantes están en capacidad no solamente de seleccionar la información relevante, sino de interrelacionarla sin perder la intencionalidad del autor y la coherencia global del texto base, con niveles de abstracción y síntesis que reflejan procesos cognitivos superiores aplicados de manera consciente.

EL AGUA

El agua es uno de los elementos más importantes de la Tierra: de hecho, cubre las tres cuartas partes de nuestro planeta y, sin agua, ningún ser vivo podría vivir. La cantidad total de agua en la Tierra es, más o menos, siempre la misma, pero no está siempre en el mismo sitio. La mayor parte del agua está en los mares y océanos, en los ríos y los lagos, pero también hay agua por debajo del suelo la cual es extraída cavando agujeros que llamamos pozos.

En el proceso de evaporación en el cual con el calor del sol, el agua se evapora y asciende por la atmósfera. Al llegar a cierta altura, con el frío, el vapor se vuelve a condensar en gotitas de agua, formando así, las nubes. Esas nubes se desplazan, empujadas por el viento. Si llegan a algún lugar más frío (por ejemplo, si una montaña les obliga a subir aún más alto) o si las gotitas, al juntarse, aumentan demasiado su volumen, se produce la lluvia: las gotas caen al suelo. Si la capa de aire donde

llega la nube es muy fría, las gotitas de agua se cristalizan en copos de nieve.

A veces, entre la nube y el suelo se cuele una capa de aire helado: las gotas de agua que caen de la nube, al cruzar ese aire tan frío, se congelan y caen en forma de granizo. Al caer al suelo, el agua de la lluvia o de la nieve, cuando ésta se derrite, va resbalando o se filtra dentro del suelo, siempre hacia abajo. De esta forma, a través de los ríos el agua vuelve al mar y el ciclo vuelve a empezar.

Las mayores precipitaciones se producen en torno al Ecuador y en las zonas templadas cercanas a los océanos, pero hay zonas donde apenas llueve: son zonas áridas.

Por tanto, existen varias formas de lluvia como lloviznas, chubascos, aguaceros, trombas de agua. Sin embargo, a veces pasan varios meses sin llover, y viene la sequía. Otras veces, llueve tanto que se produce el desbordamiento de los ríos y provocan inundaciones.

Tomado de: lenguayliteratura.org/mb/index.php?option=com

Texto: EL AGUA

Forma de organización Superestructural: causalidad

MACROPROPOSICIONES:

1. El agua cubre las tres cuartas partes de la tierra. Es uno de los elementos más importantes sin el cual los seres vivos no podrían subsistir, se encuentra en diferentes sitios superficial y subterráneamente; de donde los hombres suelen extraerla.
2. El proceso por el cual el agua se evapora ocurre por el calor del sol. El vapor al tomar altura se condensa y forma las nubes que son empujadas por el viento; éstas al seguir ascendiendo pueden aumentar su volumen y producir la lluvia o cristalizarse en copos de nieve.
3. En ocasiones cuando la lluvia cae y pasa por una capa de aire frío, las gotas se congelan en forma de granizo, que se derriten en el suelo para volver a empezar su ciclo.
4. Las zonas lluviosas son las templadas ubicadas cerca a los océanos y las próximas al Ecuador; pero también existen zonas áridas.
5. Por tanto existen varias formas de lluvia. Algunas veces se presentan largas temporadas de sequía como también temporadas de grandes precipitaciones que provocan inundaciones.

RESUMEN

Respuesta esperada

El agua, elemento que cubre gran parte de la tierra y sin el cual el hombre no podría vivir, suele encontrarse en diversos lugares tanto superficiales como subterráneos.

El proceso por el cual el agua se evapora *ocurre por* el calor del sol. El vapor al tomar altura se condensa y forma las nubes que son empujadas por el viento; éstas al seguir ascendiendo *pueden* aumentar su volumen y producir la lluvia o cristalizarse en copos de nieve. En ocasiones cuando la lluvia cruza por corrientes de aire heladas las gotas se congelan convirtiéndose en granizo. Este *al caer al suelo se derrite* y comienza otra vez el ciclo natural del agua.

Los lugares más lluviosos son las zonas templadas cercanas al mar y al Ecuador. Por tanto existen diferentes formas de llover, algunas veces llueve tanto *que se producen* inundaciones, otras veces no cae ni una gota de agua y *se originan* las temporadas de sequía.

Veamos un ejemplo de elaboración de un resumen del grupo de estudiantes que utilizan la macrorregla *construcción/generalización*.

Respuesta del estudiante

El agua es muy importante, sin ella ningún ser vivo podría vivir. La mayor parte del agua está en las fuentes hídricas y debajo del suelo que es donde la sacan los hombres a través de pozos.

Cuando el agua se evapora asciende hacia la atmósfera, con el frío se condensa y forma las nubes, las cuales se desplazan por el viento, si llegan a un lugar más alto las gotas al juntarse aumentan demasiado su volumen y se produce la lluvia: si el aire a donde llega la nube es muy frío, esta se convierte en nieve.

A veces entre la nube y el suelo hay aire muy helado y las gotas de agua se congelan y caen en forma de granizo, al caer al suelo el agua se filtra y llega a los ríos y a los mares y vuelve a empezar el ciclo del agua.

Hay sitios donde llueve mucho y otros como las zonas áridas donde las lluvias son pocas, las lluvias no siempre son iguales a veces llueve mucho, produciendo inundaciones y a veces llueve poco originando la sequía.

De igual modo la gráfica N° 4 muestra que en el pretest el 12% de los estudiantes eligieron la macrorregla *omisión/selección-omisión positiva* como estrategia escritural para la elaboración de sus nuevos textos. Estos resúmenes se componen seleccionando la información importante incluyendo la idea principal y las proposiciones secundarias. El estudiante omite dentro de toda la información disponible en el texto base, la que considera irrelevante para expresar la intencionalidad del autor. Con estas características el resumen se aproxima a la respuesta esperada. Mientras que en el postest el 53% de los estudiantes utilizó esta macrorregla para la elaboración de sus resúmenes, esto quiere decir que se registró un considerable aumento del 41% de resúmenes valorados como **Adecuados**, lo que indica que después de la implementación de la secuencia didáctica los estudiantes están en capacidad de recuperar la información relevante del texto base para la construcción de la macroestructura de un nuevo texto, evidenciando así el dominio de estrategias cognitivas superiores de síntesis y abstracción de ideas.

Veamos un ejemplo de elaboración de un resumen del grupo mayoritario de estudiantes que utilizan la macrorregla *omisión/selección- omisión positiva*

Respuesta del estudiante

El agua es un elemento muy importante ya que sin ella ningún ser humano podría vivir. La cantidad de agua es siempre la misma aunque no esté siempre en el mismo lugar, la mayor cantidad de agua está en las fuentes hídricas, también hay agua en el suelo y los hombres la sacan por medio de pozos.

Por medio del calor el agua se evapora y asciende a la atmosfera, cuando llega a determinada altura el agua se convierte en gotitas y estas forman las nubes, si estas llegan aun lugar más frío o si aumentan su volumen al juntarse, se produce la lluvia, si el viento es muy frío las gotas se vuelven copitos de nieve.

A veces entre le cielo y la nube se hace una capa muy fría y cuando las gotitas caen de las nubes se cristalizan y se vuelven granizo, cuando caen al suelo se derriten y descienden a través de los ríos y el agua vuelve al mar y el ciclo vuelve a comenzar.

Principalmente las precipitaciones de producen en torno al Ecuador y en zonas templadas cerca al océano, pero hay lugares donde llueve poco o sea zonas áridas. O siempre llueve igual, hay lloviznas. Chubascos, aguacero, y no llueve igual en todos loa años, a veces deja de llover unos meses y hay sequía; o tras veces llueve mucho y se producen inundaciones y desbordamientos de ríos.

La gráfica N° 4 muestra que en el pretest el 38% de los estudiantes utiliza la macrorregla *omisión positiva/ omisión negativa-eliminación*, para la elaboración de sus resúmenes, en estas construcciones escriturales se puede identificar información pertinente como ideas principales y algunas

secundarias, el lector también omite la información que considera innecesaria, pero al mismo tiempo omite el complemento de la información relevante o al menos necesaria para expresar la intencionalidad del autor del texto base. Por lo tanto, el resumen esperado continúa alejado de la propuesta porque falta información importante, y porque en algunas proposiciones revela la posición personal frente al tema. Mientras que en posttest sólo el 29% de los estudiantes continua utilizando esta macrorregla como estrategia para la construcción de la macroestructura, presentándose así una disminución del 9 % de resúmenes valorados como **Más o menos adecuados**. Esto quiere decir que después de la secuencia didáctica son menos los estudiantes que utilizan esta macrorregla como estrategia de recuperación de la macroestructura del texto base, para la elaboración de sus resúmenes.

Veamos un ejemplo de elaboración de un resumen del grupo de estudiantes que continúan utilizando la macrorregla *omisión positiva/ omisión negativa-eliminación*.

Respuesta del estudiante

El agua es el elemento más importante de la tierra, cubre la mayor parte del planeta y sin el agua, nadie podría vivir el agua casi siempre esta en los mares y océanos pero también esta por debajo de la tierra y para sacarla hay que abrir agujeros en la tierra.

Por el calor del sol el agua se evapora y sube a la atmosfera y así se condensa para volverse gotitas de agua y así forman las nubes que las desplaza el viento si llegan aun lugar muy frío las gotitas se cristalizan y se forman los copos de nieve.

A veces entre el suelo y la nube se forman una capa de aire helado que las gotas de agua al pasar por la capa de aire frío se congela y se forman y caen en forma de granizo al caer al suelo se filtra para llegar al mar y vuelve a comenzar el ciclo.

Donde más llueve es en el Ecuador o zonas aledañas al mar pero también hay zonas donde no llueve y se llaman zonas áridas.

No siempre llueve igual hay muchas formas, hay lugares donde llueve muy poco y se producen las sequías como hay donde llueve mucho y forman las inundaciones y desbordaciones de ríos.

La gráfica N° 4 revela que en el pretest el 44% de los estudiantes utiliza la macrorregla *omisión negativa/ eliminación* para la elaboración de sus resúmenes. Estas construcciones carecen de idea principal y proposiciones secundarias por lo tanto, la macroestructura construida de esta manera carece de sentido así mismo, la intencionalidad expuesta por el autor en el texto base es alterada, ya que para el estudiante resulta más fácil construir un nuevo texto en donde plasma su punto de vista particular del tema; de tal manera que las proposiciones que usa en la construcción de su resumen, resultan ser irrelevantes de acuerdo con el texto base.

En contraste, en el postest, sólo el 6% de los estudiantes utilizó esta macrorregla, lo quiere decir que se registró una importante disminución de un 38% de resúmenes valorados como **Inadecuados**, lo que indica que después de la implementación de la secuencia didáctica los estudiantes estuvieron en capacidad de seleccionar la información relevante y omitir la información innecesaria para la construcción de una macroestructura con características similares a la de la respuesta esperada, es decir, una macroestructura que incluía ideas principales y que reflejaban la intencionalidad del autor. Con esto se demuestra que un número mayor de estudiantes optó por estrategias cognitivas más adecuadas para la recuperación de información relevante del texto base y pudieron construir un mejor resumen.

Veamos un ejemplo de elaboración de un resumen del grupo reducido de estudiantes que continúan utilizando la macrorregla omisión negativa/eliminación.

Respuesta del estudiante

Elemento importante en la tierra para el ser humano y el ecosistema, cubre las $\frac{3}{4}$ partes del planeta y se encuentra en todos los ecosistemas y en casos espaciales llega con menor fuerza a tierras áridas.

Se desplaza por medio de fenómenos como la evaporación que consiste en llevar el agua en nubes a través del viento.

Gracias a esto vuelve a empezar el ciclo de evaporación. Existe gran variedad de lluvias en el planeta.

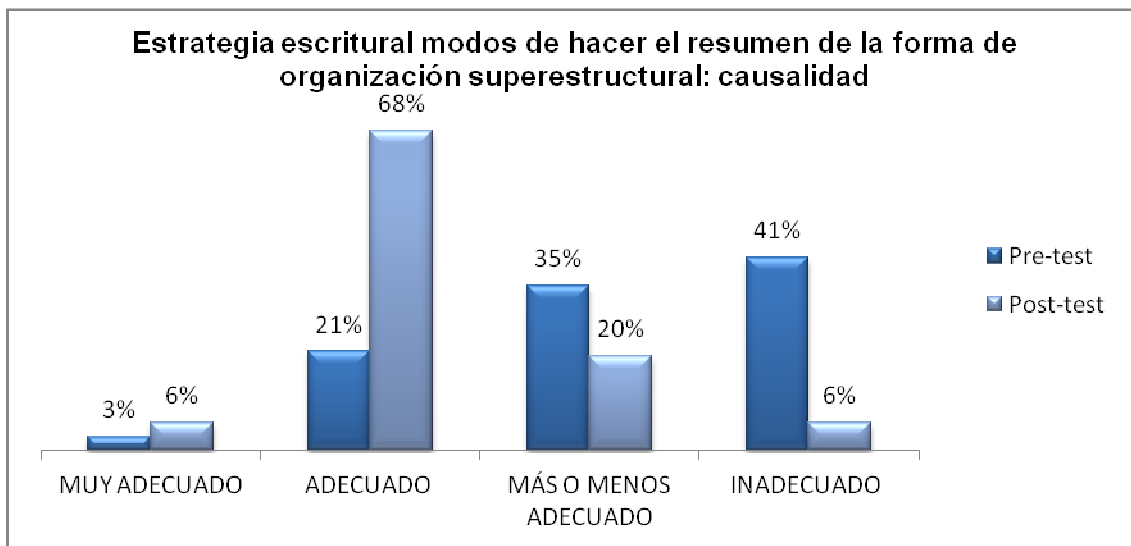
Para concluir, es evidenciable una considerable disminución de un 38% en el uso de la macrorregla *omisión negativa/eliminación*, así como la leve disminución de un 9% en el uso de las macrorreglas *omisión positiva/omisión negativa–eliminación*, esto puede evidenciarse con el aumento considerable de un 41% en el uso de la macrorregla *omisión positiva/omisión negativa–eliminación*, al igual que con el significativo aumento de un 6% en el uso de la macrorregla *omisión/selección-omisión positiva*. Lo anterior ratifica que a través del uso de las macrorreglas, los estudiantes mejoraron considerablemente sus modos de hacer el resumen y que al analizar individualmente las macrorreglas utilizadas, así como las valoraciones otorgadas a cada una de ellas, se ha alcanzado una mayor apropiación de los conocimientos explicitados y consolidados a través de la secuencia didáctica.

6.5 ESTRATEGIA ESCRITURAL MODOS DE HACER EL RESUMEN DE LA FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL CAUSALIDAD

Tabla 5. Estrategia escritural modos de hacer el resumen de la forma de organización superestructural: causalidad

ESTRATEGIA ESCRITURAL MODOS DE HACER EL RESUMEN DE LA FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: CAUSALIDAD				
Modos del resumen	MUY ADECUADO	ADECUADO	MÁS O MENOS ADECUADO	INADECUADO
Pre-test	3%	21%	35%	41%
Post-test	6%	68%	20%	6%

Gráfica 5. Estrategia escritural modos de hacer el resumen de la forma de organización superestructural causalidad



La gráfica No. 5 muestra que en el pretest el 3% de los estudiantes eligió la estrategia escritural *construcción* para elaborar sus resúmenes, esto quiere decir que generaliza la información para sintetizarla, evidenciando un nivel de abstracción más elevado, sin perder la idea principal, ni la intencionalidad del autor; esto frente al 6% encontrado en el posttest, registrando un aumento de un 3% en los resúmenes valorados como **Muy adecuado**.

Veamos un ejemplo de un resumen utilizando esta macrorregla:

Texto: EL AGUA

FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: Causalidad

MACROPROPOSICIONES:

1. El agua cubre las tres cuartas partes de la tierra. Es uno de los elementos más importantes sin el cual los seres vivos no podrían subsistir, se encuentra en diferentes sitios superficial y subterráneamente; de donde los hombres suelen extraerla.
2. El proceso por el cual el agua se evapora ocurre por el calor del sol. El vapor al tomar altura se condensa y forma las nubes que son empujadas por el viento; éstas al seguir ascendiendo pueden aumentar su volumen y producir la lluvia o cristalizarse en copos de nieve.
3. En ocasiones cuando la lluvia cae y pasa por una capa de aire frío, las gotas se congelan en forma de granizo, que se derriten en el suelo para volver a empezar su ciclo.
4. Las zonas lluviosas son las templadas ubicadas cerca a los océanos y las próximas al Ecuador; pero también existen zonas áridas.
5. Por tanto existen varias formas de lluvia. Algunas veces se presentan largas temporadas de sequía como también temporadas de grandes precipitaciones que provocan inundaciones.

RESUMEN

Respuesta esperada

El agua, elemento que cubre gran parte de la tierra y *sin el cual* el hombre no podría vivir, suele encontrarse en diversos lugares tanto superficiales como subterráneos.

El proceso por el cual el agua se evapora *ocurre por* el calor del sol. El vapor al tomar altura se condensa y forma las nubes que son empujadas por el viento; éstas al seguir ascendiendo *pueden* aumentar su volumen y producir la lluvia o cristalizarse en copos de nieve. En ocasiones cuando la lluvia cruza por corrientes de aire heladas las gotas se congelan convirtiéndose en granizo. Este *al caer al suelo se derrite* y comienza otra vez el ciclo natural del agua.

Los lugares más lluviosos son las zonas templadas cercanas al mar y al Ecuador. Por tanto existen diferentes formas de llover, algunas veces llueve tanto *que se producen* inundaciones, otras veces no cae ni una gota de agua y *se originan* las temporadas de sequía.

Respuesta del estudiante

El agua es muy importante, sin ella ningún ser vivo podría vivir. La mayor parte de la agua está en las fuentes hídricas y debajo del suelo que es donde la sacan los hombres a través de pozos.

Cuando el agua se evapora asciende hacia la atmósfera, con el frío se condensa y forma las nubes, las cuales se desplazan por el viento, si llegan a un lugar más alto las gotas al juntarse aumentan demasiado su volumen y se produce la lluvia: si el aire a donde llega la nube es muy frío, esta se convierte en nieve.

A veces entre la nube y el suelo hay aire muy helado y las gotas de agua se congelan y caen en forma de granizo, al caer al suelo el agua se filtra y llega a los ríos y a los mares y vuelve a empezar el ciclo del agua.

Hay sitios donde llueve mucho y otros como las zonas áridas donde las lluvias son pocas, las lluvias no siempre son iguales a veces llueve mucho, produciendo inundaciones y a veces llueve poco originando la sequía.

Esta gráfica N° 5 también señala que en el pretest el 21% de los estudiantes utilizó la estrategia escritural *parfraseo* para elaborar sus resúmenes, esto quiere decir que los nuevos escritos son construidos con ideas provenientes del texto base, pero modificadas por sinonimia, con lo cual se conserva tanto el sentido como la intencionalidad del texto inicial; esto frente al 68% registrado en el postest, es decir, que se presentó un considerable aumento de un 47% en los resúmenes valorados como **Adecuado**.

Veamos un ejemplo de un resumen utilizando esta macrorregla:

Respuesta del estudiante

El agua es uno de los elementos más importantes de la tierra, sin ella ningún ser vivo podría vivir; la mayor parte del agua se encuentra en las fuentes como también es extraída del suelo cavando agujeros llamados pozos.

El calor del sol hace que el agua se evapore cumpliendo un ciclo hasta que se produce de nuevo la lluvia, las gotas caen al suelo. Si la capa de aire donde llega es muy fría hace que las gotas se cristalicen en copos de nieve.

Si las gotas de agua cruzan la capa de aire helada producida por la nieve cae en forma de granizo. Pero la lluvia no siempre cae de la misma manera ni tampoco igual todos los años, a veces pasa varios mese sin llover, es la sequía; otras veces llueve tanto que se provocan inundaciones.

Así mismo la gráfica No. 5 evidencia que en pretest el 35% de los estudiantes eligió la estrategia escritural *literalidad* para elaborar sus resúmenes, lo que significa que construyen sus resúmenes a partir de oraciones fielmente copiadas del texto base, seleccionando ideas principales y proposiciones secundarias del texto inicial, con lo cual conserva la intencionalidad del autor. Esto frente a un 20% registrado en el postest, es decir, que se presentó una importante disminución de un 15% en los resúmenes valorados como **Más o menos adecuados**.

Veamos un ejemplo de un resumen utilizando esta macrorregla:

Respuesta del estudiante

El agua es uno de los elementos más importantes de la tierra, y sin esta ningún ser vivo podría vivir, el agua estará esparcida en diferentes reservas acuíferas y también se encuentra debajo de la tierra, la cual obtenemos a través de pozos.

Con el calor el agua se evapora y suba a la atmósfera formando nubes, dependiendo del clima o el aumento del tamaño de las gotitas se convierte en lluvia, pero si el clima es demasiado frío, se convierte en copos de nieve.

En ocasiones las goticas de agua se congelan debido a que el aire está muy frío formando en granizo, cuando éste se derrite es filtrado por el suelo hasta llegar a los ríos, los cuales llevan al mar las gotitas, repitiendo el proceso.

Lugares como el Ecuador y zonas templadas llueve más, pero lugares donde casi no llueve se les llama zonas áridas.

Existen diversas formas de lluvia, en ocasiones en ciertas épocas del año no llueve, las sequías y ocasiones donde llueve tanto que provocan inundaciones.

La gráfica N°5 evidencia que en el pretest el 41% de los estudiantes recurre a la estrategia escritural *interpretación personal o comentario* para elaborar sus resúmenes, esto significa que gran parte de la información consignada en el resumen, proviene de sus saberes y experiencias previas y distan de lo explicitado en el texto base; en este orden de ideas el sentido del nuevo texto también es diferente y se aleja de la intencionalidad del autor. Lo anterior contrasta con el 6% registrado en el postest, lo que indica que se presentó una considerable disminución de un 35% en los resúmenes valorados como **Inadecuados**.

Veamos un ejemplo de resumen utilizando esta macrorregla:

Respuesta del estudiante

El agua es muy necesaria ya que sin ella no podríamos vivir la ser tan abundante nos ayuda en nuestras necesidades y se encuentra en muchas partes.

Cuando el agua hace su evaporación, forma las nubes y al llegar a la atmósfera vuelve en agua lluvia y esto puede producir hambrunas porque muchos cultivos se dañan.

Este proceso vuelve cuando en vez de caer la lluvia cae granizo o nieve pues esto puede provocar inundaciones, pero el derretirse vuelve al mar.

En otras partes al llover poco hay sequías por eso debería aunque sea llover un poco.

Estas lluvias son las que provocan inundaciones y hacen que las personas tengan hasta la pérdida de la casa o algo más.

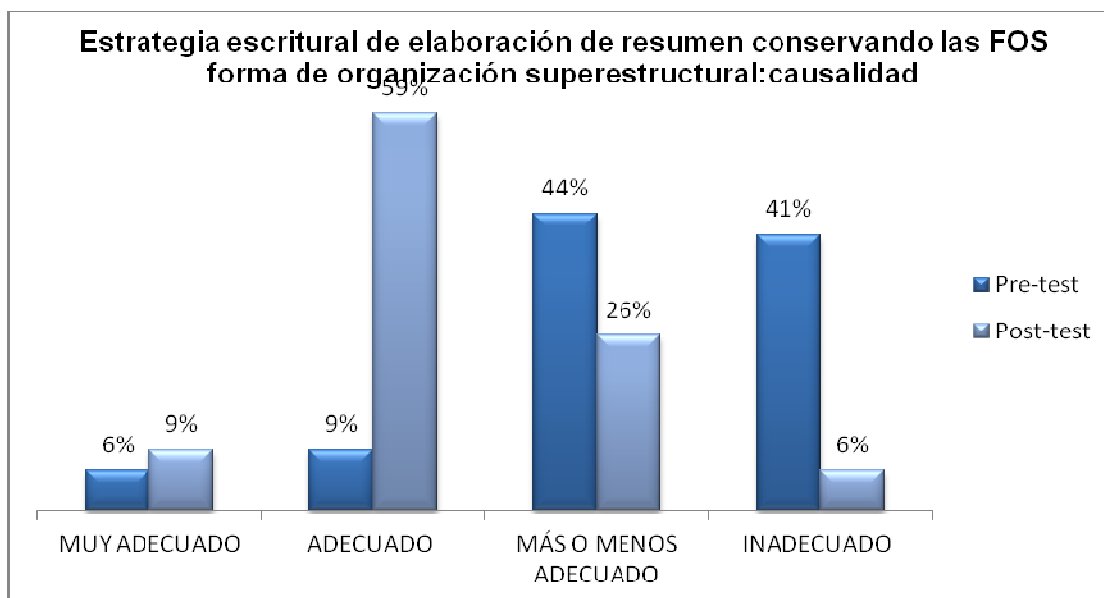
De lo anterior se puede concluir que se presentó una disminución significativa en el uso de las estrategias escriturales *interpretación-comentario* y *literalidad*, como modos de hacer el resumen y se registró un aumento significativo de las estrategias *parafraseo* y *construcción* en el postest con relación al pretest, lo que significa que los nuevos escritos son contruidos haciendo uso de procesos cognitivos complejos, como: reducción, síntesis, generalización y abstracción, sin detrimento de la idea principal, las proposiciones secundarias, la intencionalidad del autor y la estructura retórica del texto base.

6.6 ESTRATEGIA ESCRITURAL DE ELABORACIÓN DE RESUMEN CONSERVANDO LAS FOS FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: CAUSALIDAD.

Tabla 6. Estrategia escritural de elaboración de resumen conservando las FOS forma de organización superestructural: causalidad

ESTRATEGIA ESCRITURAL DE ELABORACIÓN DE RESUMEN CONSERVANDO LAS FOS FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: CAUSALIDAD				
Superestructura del resumen	MUY ADECUADO	ADECUADO	MÁS O MENOS ADECUADO	INADECUADO
Pre-test	6%	9%	44%	41%
Post-test	9%	59%	26%	6%

Gráfica 6. Estrategia escritural de elaboración de resumen conservando las FOS forma de organización superestructural: causalidad



La gráfica N° 6 revela que en el pretest el 6% de los estudiantes construye sus resúmenes utilizando estrategias y procesos mentales complejos como: la

abstracción, la síntesis, frente al 9% registrado en el posttest, lo cual quiere decir que se presentó un aumento de un 3% en los resúmenes valorados como **Muy adecuados**. En estos resúmenes el estudiante utiliza tanto la reducción como la ampliación para identificar las ideas principales y conservar la estructura retórica del texto base ya que utilizan los marcadores textuales correspondientes a la FOS *Causalidad*. Y además revelan que el estudiante realiza procesos cognitivos superiores para esta práctica escritural incluyendo además criterios de unidad y coherencia entre las proposiciones y preservando la intencionalidad del autor del texto base.

Veamos un ejemplo de un resumen valorado de esta manera:

Texto: EL AGUA (ver en página 163)

Forma de Organización Superestructural: causalidad

MACROPROPOSICIONES:

1. El agua cubre las tres cuartas partes de la tierra. Es uno de los elementos más importantes sin el cual los seres vivos no podrían subsistir, se encuentra en diferentes sitios superficial y subterráneamente; de donde los hombres suelen extraerla.
2. El proceso por el cual el agua se evapora ocurre por el calor del sol. El vapor al tomar altura se condensa y forma las nubes que son empujadas por el viento; éstas al seguir ascendiendo pueden aumentar su volumen y producir la lluvia o cristalizarse en copos de nieve.
3. En ocasiones cuando la lluvia cae y pasa por una capa de aire frío, las gotas se congelan en forma de granizo, que se derriten en el suelo para volver a empezar su ciclo.
4. Las zonas lluviosas son las templadas ubicadas cerca a los océanos y las próximas al Ecuador; pero también existen zonas áridas.
5. Por tanto existen varias formas de lluvia. Algunas veces se presentan largas temporadas de sequía como también temporadas de grandes precipitaciones que provocan inundaciones

RESUMEN

Respuesta esperada

El agua, elemento que cubre gran parte de la tierra y *sin el cual* el hombre no podría vivir, suele encontrarse en diversos lugares tanto superficiales como subterráneos.

El proceso por el cual el agua se evapora *ocurre por* el calor del sol. El vapor al tomar altura se condensa y forma las nubes que son empujadas por el viento; éstas al seguir ascendiendo *pueden* aumentar su volumen y producir la lluvia o cristalizarse en copos de nieve. En ocasiones cuando la lluvia cruza por corrientes de aire heladas las gotas se congelan convirtiéndose en granizo. Este *al caer al suelo se derrite* y comienza otra vez el ciclo natural del agua.

Los lugares más lluviosos son las zonas templadas cercanas al mar y al Ecuador. Por tanto existen diferentes formas de llover, algunas veces llueve tanto *que se producen* inundaciones, otras veces no cae ni una gota de agua y *se originan* las temporadas de sequía.

Respuesta del estudiante

El agua es el elemento más importante de la tierra, sin ella ningún ser vivo podría vivir. La mayor parte de la agua está en las fuentes hídricas y debajo del suelo que es donde la sacan los hombres a través de pozos.

Cuando el agua se evapora asciende hacia la atmósfera, con el frío se condensa y se forman las nubes, las cuales se desplazan por el viento, si llegan a un lugar más alto las gotas al juntarse aumentan demasiado su volumen y se produce la lluvia: si el aire a donde llega la nube es muy frío, esta se convierte en nieve.

A veces entre la nube y el suelo hay aire muy helado y las gotas de agua se congelan y caen en forma de granizo, al caer al suelo el agua se filtra y llega a los ríos y a los mares y vuelve a empezar el ciclo del agua.

Hay sitios donde llueve mucho y otros como las zonas áridas donde las lluvias son pocas, las lluvias no siempre son iguales a veces llueve mucho, produciendo inundaciones y a veces llueve poco originando la sequía.

De igual manera, la gráfica N°6 revela que en el pretest el 9% de los estudiantes construyen sus resúmenes empleando la estrategia de parafraseo del texto base, frente al 59% registrado en el posttest, es decir, que se presentó un ostensible aumento de un 50% en los resúmenes valorados como **Adecuados**, puesto que identifican la idea principal y la estructura retórica del texto base, a la vez que utilizan los marcadores textuales correspondientes a la FOS *Causalidad*, además conservan la intencionalidad del autor, e incluyen para su elaboración criterios como la ejemplificación incluyendo algunos términos modificados que no son tan precisos.

Veamos un ejemplo de un resumen valorado de esta manera:

Respuesta del estudiante

El agua es uno de los elementos más importantes, de hecho cubre las $\frac{3}{4}$ partes de la tierra y sin ella no existiríamos. También hay agua debajo del suelo.

Con el calor el agua se evapora, al llegar a una parte muy fría, el agua se condensa y se forman las nubes, estas se desplazan y si llegan a un lugar muy frío se produce la lluvia.

Si la capa de aire a donde llegan las nubes es muy fría se forman copos de nieve.

A veces se filtra un aire helado entre el suelo y la nube se congela y cae en forma de granizo, al caer al piso el agua se filtra y va hasta los ríos para emprender de nuevo el proceso.

Esto se da más que todo en el Ecuador y hay lugares en donde casi no llueve.

Hay diferentes tipos de lluvia como chubascos y no todo los años llueve igual, a veces llueve tanto que hay inundaciones y otras veces no llueve, son las sequías.

Así mismo, en la gráfica N°6 se evidencia que en el pretest el 44% de los estudiantes construyen sus resúmenes utilizando la estrategia del copiado

literal, lo cual quiere decir que utilizan la idea principal proveniente de la estructura superficial del texto base. Estos resúmenes incluyen los marcadores textuales de la FOS *Causalidad*, conservando parcialmente la estructura retórica del texto base, debido a que, al no incluir otras proposiciones, no alcanza a enunciar de manera completa la intencionalidad del autor frente al 26% registrado en el postest, es decir, que se presentó también una considerable disminución de un 18% en los resúmenes valorados como **Más o menos adecuados**.

Veamos un ejemplo de un resumen valorado de esta manera:

Respuesta del estudiante

El agua es un elemento muy importante y sin ella no se podría vivir. La cantidad de agua es siempre la misma, pero no se encuentra en el mismo sitio, la mayor parte se encuentra en las fuentes hídricas.

Cuando el agua se evapora asciende a la atmósfera, cuando llega a cierta altura, el vapor se condensa y se vuelve en gotitas de agua, luego llega a un lugar más frío, pero si una montaña las obliga subir más alto, estas se juntan y aumentan demasiado su volumen lo cual produce la lluvia.

Algunas veces entre la nube y el suelo se crea una capa de aire las gotas que caen, cuando cruzan ese lugar tan frío se congelan y caen en forma de granizo. Estas se derriten y caen al suelo filtrándose siempre hacia abajo.

La mayor precipitación se encuentra en el Ecuador, pero hay zonas donde apenas llueve, son zonas áridas.

No llueve de la misma forma, existen diferentes lloviznas, algunas veces pasan meses sin llover, otras veces llueve tanto que se desbordan los ríos.

La gráfica N° 6 muestra que en el pretest el 41% de los estudiantes construyen sus resúmenes sin incluir los marcadores textuales correspondientes a la FOS *Causalidad*, frente al 6% registrado en el postest, presentándose una considerable disminución de un 35% en los resúmenes valorados como **Inadecuados**. Esto significa que el nuevo texto está construido con proposiciones del conocimiento previo del lector y no conserva la intencionalidad del autor, con lo cual se afecta la estructura retórica del texto base, además no incluye los marcadores textuales necesarios para identificar el modo de organización textual, constituyendo así otro sentido no esperado del texto.

Veamos un ejemplo de un resumen valorado de esta manera:

Respuesta del estudiante

EL agua ocupa gran parte de la tierra, los seres humanos tenemos un recurso hídrico, lo llamamos pozo.

El agua llega a un punto donde puede ser vaporizada por el sol, el agua pasa por un proceso hasta que una montaña por ejemplo la nube tiene la orden de subir cuando se sube se carga, al caer puede pasar sobre una capa

demasiado fría y esto forma copos de nieve, esta agua puede ser cristalizada al derretirse se vuelve a empezar, esta agua cae en recursos hídricos y vuelve a ser tratada.

Hay zonas más lluviosas y otras zonas muy áridas.

En conclusión, en la estrategia escritural de elaboración de resúmenes conservando la FOS *causalidad*, se observa en los resultados del pretest y del postest, que a través de la explicitación de las FOS del texto expositivo, el uso de las macrorreglas y la definición de los marcadores textuales apropiados, los estudiantes mejoraron la calidad de sus resúmenes, lo cual se pone de manifiesto al analizar individualmente las producciones escriturales y las valoraciones otorgadas a cada una de ellas. Los resultados mostraron un incremento significativo en la apropiación e implementación de los conocimientos evocados, adquiridos y consolidados en secuencia didáctica, como se aclara a continuación:

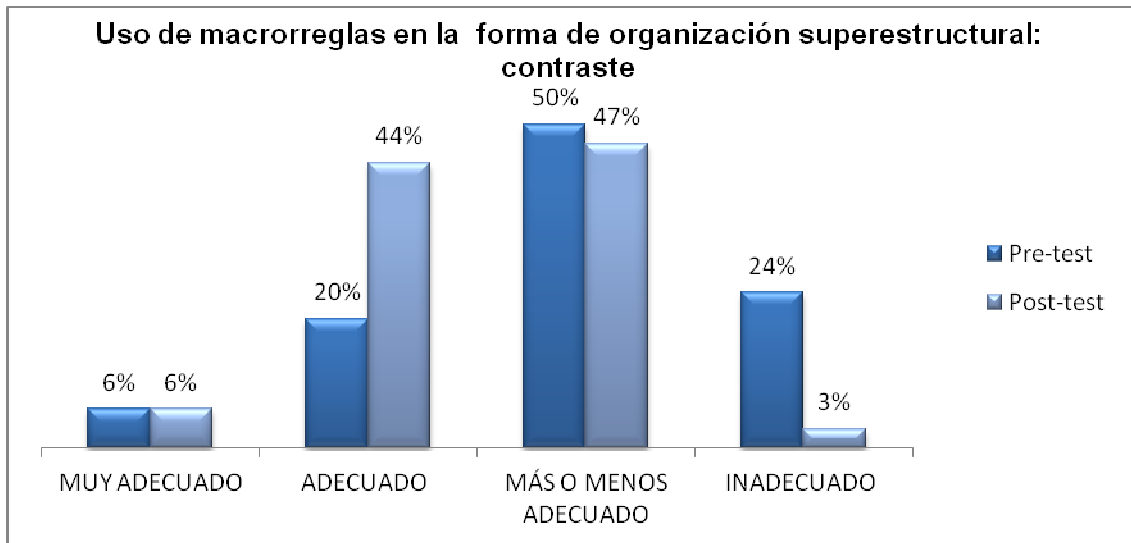
La importante disminución de un 35% de resúmenes con valoración **Inadecuado** (aquellos donde **no** se evidencia el dominio de estrategias textuales para identificar la superestructura del texto base) que se registró en el pos-test, aunado a la apreciable disminución de un 18% de resúmenes con valoración **Más o menos Adecuado** y en contraste con el ostensible aumento del 50% de resúmenes con valoración de **Adecuado**, así como un importante aumento de un 3% de resúmenes con valoración de **Muy Adecuado**, permite considerar que el reconocimiento de la superestructura pasó de ser una identificación externa a un concepto aprendido y aplicado por parte de los estudiantes para la elaboración del nuevo texto.

6.7 USO DE MACRORREGLAS EN LA FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: CONTRASTE

Tabla 7. Uso de macrorreglas en la forma de organización superestructural: contraste

USO DE MACRORREGLAS FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL CONTRASTE				
Uso de macrorreglas	MUY ADECUADO	ADECUADO	MÁS O MENOS ADECUADO	INADECUADO
Pre-test	6%	20%	50%	24%
Post-test	6%	44%	47%	3%

Gráfica 7. Uso de macrorreglas en la forma de organización superestructural: contraste



La gráfica N°7 revela que sólo el 6% de los estudi antes utiliza la macrorregla *construcción/generalización* como estrategia para recuperar la macroestructura y poder elaborar sus resumen, esto significa que el resumen se compone de idea principal y proposiciones secundarias a través de una adecuada selección de la información así como de la identificación de la intención del autor, lo que le permite comprender de mejor manera lo que este expresa. Este tipo de resumen es valorado como **Muy adecuado**.

En esta gráfica se nota que tan sólo el 20% de los estudiantes utilizó en el pretest la macrorregla *omisión/selección-omisión positiva* para la recuperación de la macroestructura en la elaboración de sus resúmenes, esto significa que el lector identifica la idea principal, omitiendo la información que considera irrelevante en aras de recuperar un sentido global del texto base. La construcción del resumen recupera la intencionalidad del autor acercándose cada vez más a la respuesta esperada. Este tipo de resúmenes son valorados como **Adecuados**.

En el pretest el 50% de los estudiantes utilizó la estrategia *omisión positiva-omisión negativa-eliminación* para la elaboración de sus resúmenes, esto quiere decir, que el lector realiza procesos de identificación de información relevante como ideas principales, pero de manera incompleta, al tiempo que agrega información innecesaria proveniente de sus saberes y experiencias que lo aleja de la intencionalidad propuesta por el autor del texto base. La clave está, en que omite información necesaria e importante en aras de

lograr la coherencia global del texto. Estos resúmenes son valorados como **Más o menos adecuados**.

Así mismo se muestra que en el pretest, el 24% de los estudiantes se inclina por el uso de la macrorregla omisión negativa-eliminación como estrategia cognitiva para elaborar sus resúmenes; por lo tanto estas composiciones no contienen ni la idea principal ni proposiciones secundarias presentes en el texto base, alterando con ello el sentido del mismo y son valorados como **Inadecuados**. Este tipo de respuesta, muestra que el lector se aleja de la propuesta de intencionalidad del autor del texto base que es la contrastación, y en cambio, hace evidente su punto de vista particular del tema incluyendo información no esperada e irrelevante, que altera el sentido del texto. La macrorregla utilizada para la construcción del resumen fue la eliminación en la medida en que omitió información relevante.

Como lo evidencian los resultados expresados en las gráficas después de la implementación de la SD y la aplicación de la segunda valoración o postest, los resultados fueron los siguientes:

En la utilización de la macrorregla *construcción/generalización* no se registró variación en porcentaje, ya que tanto en el pretest como en el postest el 6% de los estudiantes elaboraron sus resúmenes haciendo uso de ella, conservando así la valoración de **Muy adecuado**.

En contraste se evidenció un aumento considerable del 24% en la utilización de la macrorregla de *omisión/selección-omisión positiva* puesto que en el pretest el 20% de los estudiantes la utilizó para construir sus resúmenes, con relación al 44% en el postest, lo que influyó en un aumento significativo de los resúmenes valorados como **Adecuados**, los cuales se acercan cada vez más a la respuesta esperada.

De igual manera se observó una leve disminución del 3% en la utilización de la macrorregla *omisión positiva-omisión negativa-eliminación*, dado que en el postest el 47% de los estudiantes utilizó esta macrorregla, frente al 50% que utilizó la misma en el pretest, con lo cual se evidencia que se registra una leve disminución de resúmenes valorados como **Más o menos adecuados**. Se observa que en el postest, tan sólo un 3% de los estudiantes utiliza la macrorregla *omisión negativa/eliminación* como estrategia para la elaboración de sus resúmenes, frente a un 24% registrado en el pretest. Por tanto los resúmenes valorados como **Inadecuados** también registran una considerable disminución del 21%.

En conclusión, en la utilización de las macrorreglas como estrategias para la realización de los resúmenes por parte del grupo de estudiantes, se observa en los resultados del pretest y del postest, que a través de la explicitación del uso de las macrorreglas, los estudiantes mejoraron sus resúmenes, lo cual se pone de manifiesto al analizar individualmente las diferentes macrorreglas utilizadas y las valoraciones otorgadas a cada una de ellas, arrojando resultados significativos en la apropiación e implementación de los

conocimientos evocados, adquiridos y consolidados en la secuencia didáctica, como se aclara a continuación:

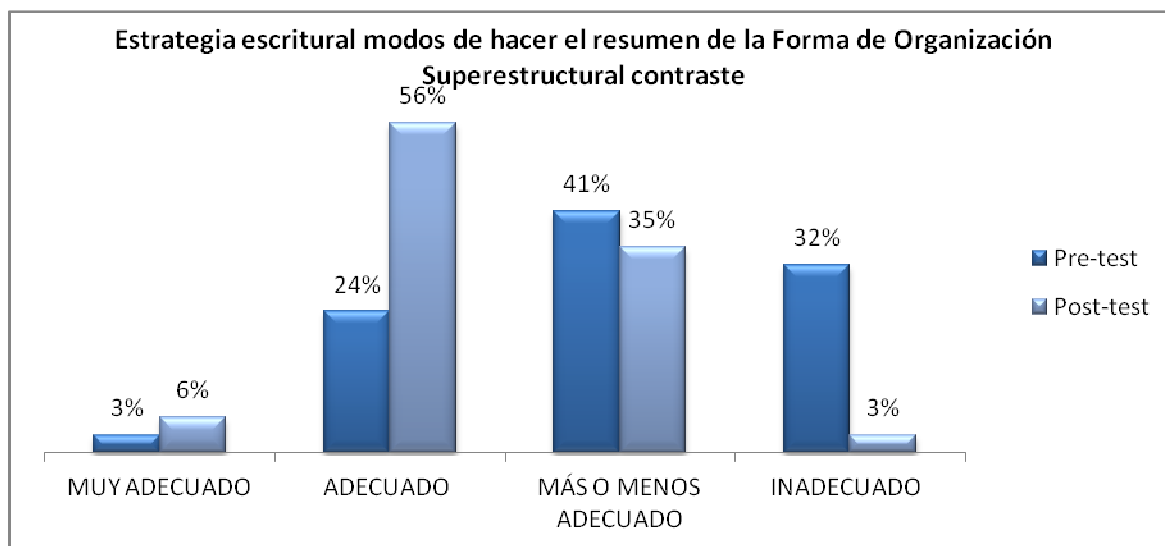
La disminución en el uso de la macrorregla *omisión negativa/eliminación* implica que dicho porcentaje emigró al uso de las macrorreglas, *omisión positiva-omisión negativa-eliminación* y *omisión/selección-omisión positiva* ya que así se evidencia en la contrastación pretest y posttest. Es así como en el uso de la macrorregla *omisión positiva-omisión negativa-eliminación* se observa que los estudiante mejoraron en la elaboración de su resumen, alejándose de la valoración **Inadecuada**, cambiando sus prácticas escriturales y apropiándose de nuevas estrategias, para una valoración **Más o menos adecuada**. Del mismo modo con el aumento significativo del 24% en el uso de la macrorregla *omisión/selección-omisión positiva* se pone de manifiesto que los estudiantes han apropiado estrategias conceptuales y procedimentales para la cualificación de sus resúmenes, para una valoración de **Adecuada**, que los orienta a la valoración **Muy adecuada**. Finalmente la utilización de la macrorregla *construcción/generalización* en igual porcentaje tanto en el pretest como en el posttest, implica que el estudiante ha interiorizado esta estrategia como la más acertada para la elaboración del resumen puntualizando la valoración de **Muy adecuada**, como la ideal.

6.8 ESTRATEGIA ESCRITURAL MODOS DE HACER EL RESUMEN DE LA FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL CONTRASTE

Tabla 8. Estrategia escritural modos de hacer el resumen de la Forma de Organización Superestructural contraste

ESTRATEGIA ESCRITURAL MODOS DE HACER EL RESUMEN DE LA FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL CONTRASTE				
Modos del resumen	MUY ADECUADO	ADECUADO	MÁS O MENOS ADECUADO	INADECUADO
Pre-test	3%	24%	41%	32%
Post-test	6%	56%	35%	3%

Gráfica 8. Estrategia escritural modos de hacer el resumen de la Forma de Organización Superestructural contraste



La gráfica N°8 muestra que el 3% de los estudiantes eligió para elaborar sus resúmenes la estrategia escritural *construcción*, lo que quiere decir, que los resúmenes son contruidos haciendo uso de procesos cognitivos complejos, permitiéndole al estudiante seleccionar la idea principal y las proposiciones secundarias, conservando la intencionalidad del autor y la estructura retórica del texto base, evidenciándose operaciones superiores como la síntesis y la generalización de ideas simples en otras más elaboradas. La valoración de esta clase de resúmenes es de **Muy adecuado**, dado que el lector aplicó macrorreglas para generalizar y sintetizar la información contenida en el texto base, demostrando suficiencia en procesos cognitivos superiores (selección, reducción, síntesis, generalización y abstracción).

La gráfica señala que un 24% de los estudiantes utilizó el modo de *parfraseo* para elaborar sus resúmenes, es decir, escritos contruidos a partir de ideas presentes en el texto base, pero con palabras modificadas por sinonimia; los resúmenes en su estructura superficial son diferentes a los del texto base, pero conservan el sentido expresado por el autor. La valoración de estos resúmenes es de **Adecuado**, por cuanto se evidencia la utilización de estrategias y procesos más desarrollados para la creación de un nuevo texto.

La gráfica también evidencia que el 41% de los estudiantes eligió el modo *literalidad* para elaborar sus resúmenes. Este tipo de resúmenes se

construyen a partir de oraciones copiadas textualmente de la superficie del texto base. El estudiante se apropia de una estrategia fundamental la cual consiste en seleccionar ideas principales o proposiciones secundarias textuales idénticas a las expresadas por el autor. Estos resúmenes son valorados como **Más o menos adecuado**, por cuanto al seleccionar e incluir las ideas expresadas en el texto inicial, también conservan de alguna manera la intencionalidad del autor.

La gráfica N° 8 muestra que en el pretest el 32% de los estudiantes utilizó como estrategia escritural para elaborar sus resúmenes, *la interpretación personal o comentario*, lo que significa, que el lector considera que a la composición escrita debe integrársele información adicional que proviene en gran medida de sus saberes previos, aun cuando estas experiencias no se encuentren explícitas en el texto base; lo que significa que este nuevo texto adquiere un sentido distinto al texto inicial, alterando con ello el sentido propuesto y alejado de la intencionalidad del autor. Estos resúmenes son valorados como **inadecuados**, por cuanto construyen otro sentido no esperado del texto.

En la segunda valoración o postest, los resultados observados fueron los siguientes:

En la utilización de la estrategia de *construcción*, se registró un aumento de un 3% en la utilización de este modo para la elaboración de resúmenes, ya que en el pretest el 3% de los estudiantes lo utilizó, frente a un 6% en el postest. Los resúmenes valorados como **Muy adecuado** también aumentaron un 3%.

Así mismo, se evidenció un significativo aumento del 32% en la utilización del modo *paráfrasis* ya que en el pretest el 24% de los estudiantes lo utilizó para construir sus resúmenes, con relación al 56% en el postest, lo que influyó en el aumento considerable de los resúmenes valorados como **Adecuados**.

En contraste se observó una leve disminución del 6% en la utilización del modo *literalidad*, dado que en el postest el 35% de los estudiantes utilizó este modo, frente al 41% que utilizó el mismo en el pretest. Con lo cual se evidencia que se registra una disminución de resúmenes valorados como **Más o menos adecuados**.

Se registra una disminución considerable del 29% en la utilización del modo *interpretación-comentario* como estrategia escritural para la elaboración de sus resúmenes por parte de los estudiantes ya que en el postest sólo el 3% de los estudiantes utilizó este modo, frente a un 32% registrado en el pretest. Por tanto la valoración de **Inadecuado**, en los resúmenes, también se registra esta considerable disminución.

En conclusión, en la utilización de las estrategias escriturales para la realización de los resúmenes por parte de los estudiantes, se observa en la contrastación de los resultados del pretest y del postest, que a través de la explicitación del uso de la literalidad y la paráfrasis, los estudiantes mejoraron la calidad de sus resúmenes, lo cual se pone de manifiesto al analizar individualmente las diferentes estrategias escriturales utilizadas y las valoraciones otorgadas a cada una de ellas, arrojando resultados significativos en la apropiación e implementación de los conocimientos evocados, adquiridos y consolidados en secuencia didáctica, como se aclara a continuación:

La disminución significativa del 29% en el modo de hacer el resumen *interpretación-comentario*, así como la leve disminución del 6% en el modo de hacer el resumen *literalidad* implica que dichos porcentajes emigraron a las estrategias de *paráfrasis* en mayor medida, la cual registró un significativo aumento de un 32% y a la de *construcción* en menor cantidad, dado que su aumento fue de un 3%, como lo evidencia la gráfica en pretest y postest. En la medida en que las disminuciones que se presentaron en el postest valoradas como **Inadecuados** y **Más o menos adecuado**, migraron a las valoraciones **Adecuadas y Muy adecuadas**, se evidencia que un alto porcentaje de los estudiantes apropió las estrategias necesarias y adecuadas para componer sus resúmenes.

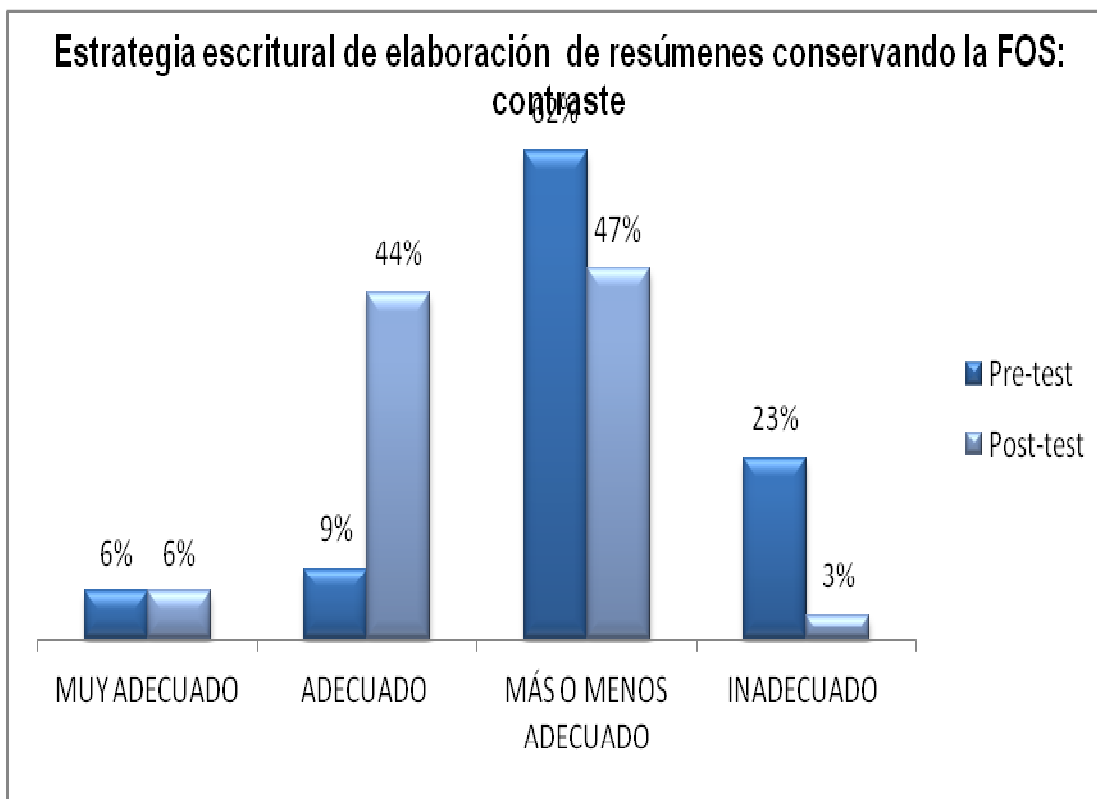
Los nuevos resúmenes, se construyen con características diferentes a los del texto base en su estructura superficial, pero conservan el sentido del texto base, así como la intencionalidad del autor, debido a que los estudiantes hacen uso de mayores niveles de abstracción.

6.9 ESTRATEGIA ESCRITURAL DE ELABORACIÓN DE RESÚMENES CONSERVANDO LA FOS: CONTRASTE

Tabla 9. Estrategia escritural de elaboración de resúmenes conservando la FOS: Contraste

ESTRATEGIA ESCRITURAL DE ELABORACIÓN DE RESÚMENES CONSERVANDO LA FOS: CONTRASTE				
Superestructura del resumen	MUY ADECUADO	ADECUADO	MÁS O MENOS ADECUADO	INADECUADO
Pre-test	6%	9%	62%	23%
Post-test	6%	44%	47%	3%

Gráfica 9. Estrategia escritural de elaboración de resúmenes conservando la FOS: Contraste



La gráfica N°9 revela que en el pretest el 6% de los estudiantes construyen sus resúmenes utilizando estrategias y procesos mentales complejos como la abstracción y la síntesis; en estos resúmenes el estudiante utiliza tanto la

reducción como la ampliación para identificar las ideas principales y conservar la estructura retórica del texto base, ya que se utilizan los marcadores textuales correspondientes a la FOS *contraste*. Estos resúmenes son valorados como **muy adecuados** ya que demuestran que el estudiante realiza procesos cognitivos superiores para esta práctica escritural incluyendo además criterios de unidad y coherencia entre las proposiciones y preservando la intencionalidad del autor del texto base.

De igual manera, la gráfica N° 9 revela, que en el pretest el 9% de los estudiantes construye sus resúmenes empleando para ello, la estrategia de parafraseo del texto base, puesto que identifican la idea principal y la estructura retórica del texto base, a la vez que utilizan los marcadores textuales correspondientes a la FOS *contraste*. Estos resúmenes son valorados como **adecuados** ya que conservan la intencionalidad del autor, e incluyen para su elaboración criterios como la ejemplificación incluyendo algunos términos modificados que no son tan precisos.

Así mismo, la gráfica N° 9 evidencia que en el pretest el 62% de los estudiantes construyen sus resúmenes utilizando la estrategia del copiado literal, lo cual quiere decir que utilizan la idea principal proveniente de la estructura superficial del texto base. Estos resúmenes incluyen los marcadores textuales de la forma de organización superestructural *contraste*, conservando la estructura retórica del texto base. Estos resúmenes son valorados como **más o menos adecuado**, debido a que al no incluir otras proposiciones, no alcanza a enunciar de manera completa la intencionalidad del autor.

De acuerdo con la gráfica N°9 se observa que en el pretest el 23% de los estudiantes construye sus resúmenes sin incluir los marcadores textuales correspondientes al modo de organización *contraste*, además el nuevo texto está construido con proposiciones del conocimiento previo del lector y no conserva la intencionalidad del autor, con lo cual se afecta la estructura retórica del texto base. Estos resúmenes son caracterizados como **inadecuados** ya que constituyen otro sentido no esperado del texto.

Con relación a los resultados del postest, la gráfica N° 9 revela que en los resúmenes que conservan la FOS y que fueron valorados como **Muy adecuado** no se presentaron variaciones de porcentaje ni en el pretest ni en el postest; ya que la prueba inicial y la final mantuvieron un porcentaje del 6%. Esto se puede explicar debido a que en este tipo de resúmenes se exige que el estudiante despliegue estrategias de selección y síntesis para la construcción de la macroestructura del nuevo texto; además de la inclusión de conectores lógicos que permitan identificar la superestructura o Forma de Organización Superestructural del texto construido. Por lo tanto es necesario ampliar el tiempo en la fase de práctica y ejercitación para que los estudiantes logren afianzar estrategias cognitivas que posibiliten el proceso de comprensión y producción textual.

Así mismo, en el postest se evidenció un considerable aumento del 31% en la manera de hacer el resumen valorado como adecuado, ya que en el pretest el 9% de los estudiantes elaboraron sus resúmenes conservando la FOS, frente a un 40% registrado en el postest, lo que influyó en el aumento considerable de los resúmenes valorados como **Adecuados**.

De igual manera, se observó que en el postest se registró una disminución de un 15% en la forma de hacer el resumen con valoración más o menos adecuado dado que en el pretest el 62% de los estudiantes elaboró resúmenes donde no se conserva la FOS, frente al 47% registrado en el postest. Por lo tanto los resúmenes valorados como **más o menos adecuado**, también presentan disminución; esto quiere decir que los resúmenes construidos son dependientes del texto base, el estudiante utiliza la estrategia de copiado o paráfrasis, selecciona e incluye en el nuevo texto la idea principal pero de manera incompleta y la intencionalidad del autor no es expresada en su totalidad.

Con relación al postest se registra una disminución considerable del 20% en la forma **inadecuada** de elaborar resúmenes, ya que en el pretest el 23% de los estudiantes elaboraron textos que no conservan la FOS *contraste* del texto base, frente a un 3% registrado en el postest. Por tanto, la valoración de inadecuado, en los resúmenes que no conservan la mencionada FOS, también registra esta considerable disminución.

En conclusión, en la estrategia escritural de elaborar resúmenes conservando la FOS *contraste*, se observa en los resultados del pretest y del postest, que a través de la explicitación de las FOS del texto expositivo, el uso de las macrorreglas y la definición de los marcadores textuales apropiados, los estudiantes mejoraron la calidad de sus resúmenes, lo cual se pone de manifiesto al analizar individualmente las producciones escriturales y las valoraciones otorgadas a cada una de ellas. Los resultados mostraron un incremento significativo en la apropiación e implementación de los conocimientos evocados, adquiridos y consolidados en la secuencia didáctica, como se aclara a continuación:

La importante disminución de un 20% de resúmenes con valoración **Inadecuado**, es decir, aquellos donde **no** se evidencia el dominio de estrategias textuales para identificar la superestructura del texto base que se registró en el postest, aunado a la apreciable disminución de un 15% de resúmenes con valoración **Más o menos Adecuado**; y en contraste con el ostensible aumento del 31% de resúmenes con valoración de **Adecuado**, permite considerar que el reconocimiento de la superestructura pasó de ser una identificación externa a un concepto aprendido y aplicado por parte de los estudiantes para la elaboración del nuevo texto, ya que lograron hacer resúmenes de mejor calidad, conservando la FOS del texto base, lo cual

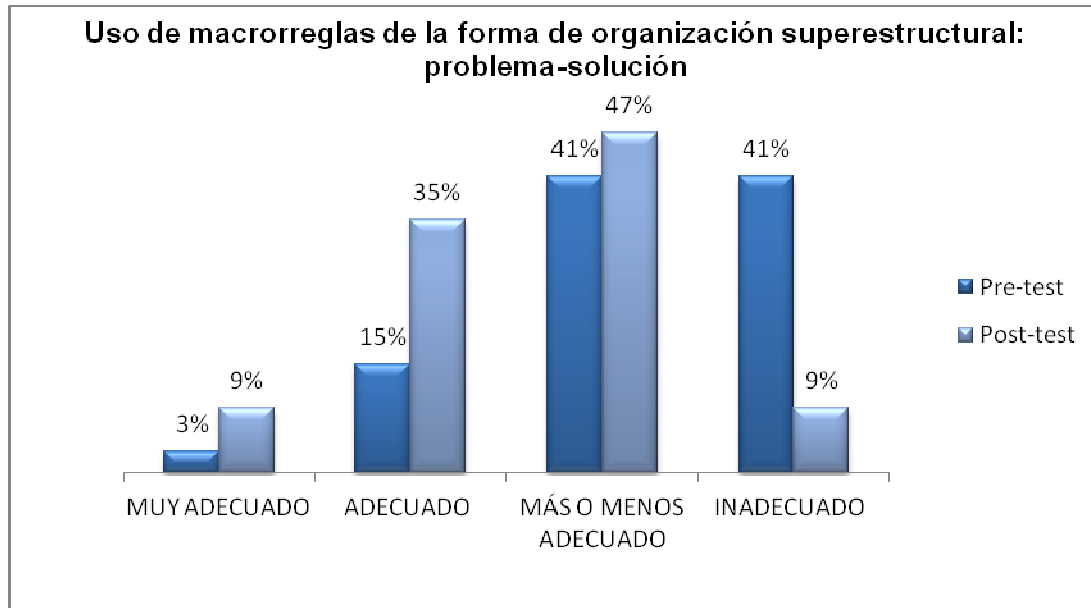
pone manifiesto que hay apropiación y puesta en práctica de los conceptos y estrategias adquiridas.

6.10 USO DE MACRORREGLAS DE LA FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL PROBLEMA-SOLUCIÓN

Tabla 10. Uso de macrorreglas de la Forma de Organización Superestructural problema-solución

USO DE MACRORREGLAS DE LA FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL PROBLEMA-SOLUCIÓN				
Uso de macrorreglas	MUY ADECUADO	ADECUADO	MÁS O MENOS ADECUADO	INADECUADO
Pre-test	3%	15%	41%	41%
Post-test	9%	35%	47%	9%

Gráfica 10. Uso de macrorreglas de la forma de organización superestructural: problema-solución



La gráfica N°10 revela que en el pretest el 3% de los estudiantes utiliza la macrorregla *construcción/generalización* como estrategia para recuperar la macroestructura y poder elaborar sus resúmenes, frente al 9% registrado en el posttest, presentándose un aumento del 6% en los resúmenes valorados como **Muy adecuados**. Lo que significa que el estudiante utiliza estrategias

cognitivas de selección y jerarquización de la información para construir un nuevo texto donde se incluye la idea principal y las proposiciones secundarias a través de la identificación de la intención del autor, lo que le permite comprender de mejor manera lo que este expresa.

Así mismo la gráfica muestra que en el pretest el 15% de los estudiantes utilizó la macrorregla *omisión/selección-omisión positiva* para la recuperación de la macroestructura en la elaboración de sus resúmenes, frente a un 35% registrado en el postest, presentando así, un aumento significativo del 20% en resúmenes valorados como **Adecuados**. Esto significa que el lector identifica la idea principal, omitiendo la información que considera irrelevante en aras de recuperar un sentido global del texto base. La construcción del resumen recupera la intencionalidad del autor acercándose cada vez más a la respuesta esperada.

En la misma gráfica se observa que en el pretest el 41% de los estudiantes utilizó la estrategia *omisión positiva/ omisión negativa-eliminación* para la elaboración de sus resúmenes, frente a un 47% registrado en el postest presentando un aumento del 6% en resúmenes valorados como **Más o menos adecuados**. Esto quiere decir, que el lector realiza procesos de identificación de información relevante como ideas principales, pero de manera incompleta, al tiempo que agrega información innecesaria proveniente de sus saberes y experiencias que lo aleja de la intencionalidad propuesta por el autor del texto base. La clave está en que omita información necesaria e importante en aras de lograr la coherencia global del texto.

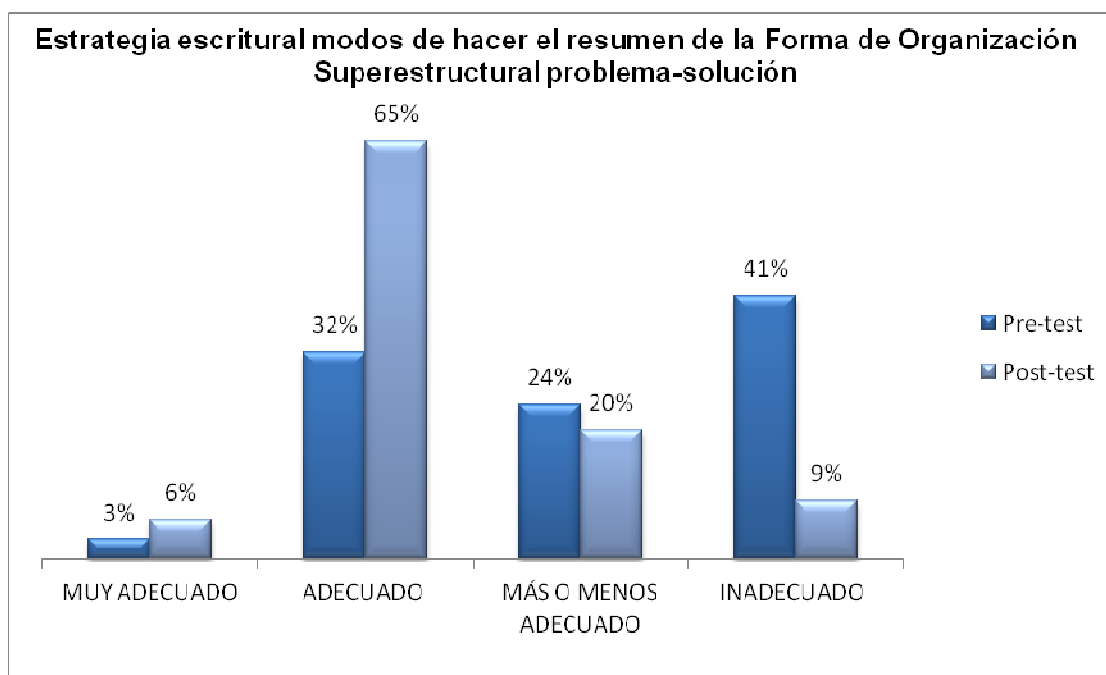
En la gráfica N° 10 se observa que en el pretest el 41%, de los estudiantes recurre al uso de la macrorregla *omisión negativa/ eliminación* como estrategia cognitiva para elaborar sus resúmenes, frente a un 9% registrado en el postest; esto significa que en la elección de esta macrorregla se presentó una disminución considerable del 32% en la elaboración de resúmenes valorados como **Inadecuados**. Esto quiere decir que estas construcciones textuales carecen de la idea principal y de proposiciones secundarias que están presentes en el texto base, con lo cual se altera el sentido del texto propuesto por el autor.

6.11 ESTRATEGIA ESCRITURAL MODOS DE HACER EL RESUMEN DE LA FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL PROBLEMA-SOLUCIÓN

Tabla 11. Estrategia escritural modos de hacer el resumen de la Forma de Organización Superestructural problema-solución

ESTRATEGIA ESCRITURAL MODOS DE HACER EL RESUMEN DE LA FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: PROBLEMA-SOLUCIÓN				
Modos del resumen	MUY ADECUADO	ADECUADO	MÁS O MENOS ADECUADO	INADECUADO
Pre-test	3%	32%	24%	41%
Post-test	6%	65%	20%	9%

Gráfica 11. Estrategia escritural modos de hacer el resumen de la Forma de Organización Superestructural problema-solución



En la gráfica No. 11 se muestra que en el pretest el 3% de los estudiantes eligió para elaborar sus resúmenes la estrategia escritural: *construcción*, frente al 6% elegido en el postest, registrando así, un aumento de un 3% en los resúmenes valorados como **Muy adecuados**. Esto quiere decir, que los

resúmenes son contruidos haciendo uso de procesos cognitivos complejos, lo que le permite al estudiante seleccionar la idea principal y las proposiciones secundarias, la intencionalidad del autor y la estructura retórica del texto base con operaciones superiores como la síntesis y la generalización de ideas simples en otras más elaboradas. Dado que el lector aplicó macrorreglas para generalizar y sintetizar la información contenida en el texto base, demostrando suficiencia en procesos cognitivos superiores (selección, reducción, síntesis, generalización y abstracción) en la producción del nuevo texto.

La gráfica No. 11 señala que en el pretest el 32% de los estudiantes utilizó el modo de *parfraseo* para elaborar sus resúmenes. Esto quiere decir que los nuevos escritos son contruidos a partir de ideas presentes en el texto base, pero con palabras modificadas por sinonimia los resúmenes en su estructura superficial son diferentes a los del texto base, pero conservan el sentido expresado por el autor, dado que se evidencia la utilización de estrategias y procesos más desarrollados para la creación de un nuevo texto. En el postest se observó que un 65 % de los estudiantes hizo uso de esta estrategia, lo que indica un aumento de un 33% en los resúmenes valorados como **Adecuados**.

La gráfica No. 11 también evidencia que en pretest el 24% de los estudiantes eligió el modo *literalidad* para elaborar sus resúmenes, lo que significa que este tipo de resúmenes se construyen a partir de oraciones copiadas textualmente de la superficie del texto base. Ello se debe a que el estudiante se apropia de una estrategia fundamental la cual consiste en seleccionar ideas principales o proposiciones secundarias textuales idénticas a las expresadas por el autor. Por consiguiente al seleccionar e incluir las ideas expresadas en el texto inicial, también conservan de alguna manera la intencionalidad del autor. Al comparar estos resultados con los del pos-test, se encontró que el 20% de los estudiantes hace uso de la literalidad, es decir, que se presentó una leve disminución de un 4% en los resúmenes valorados como **Más o menos adecuados**.

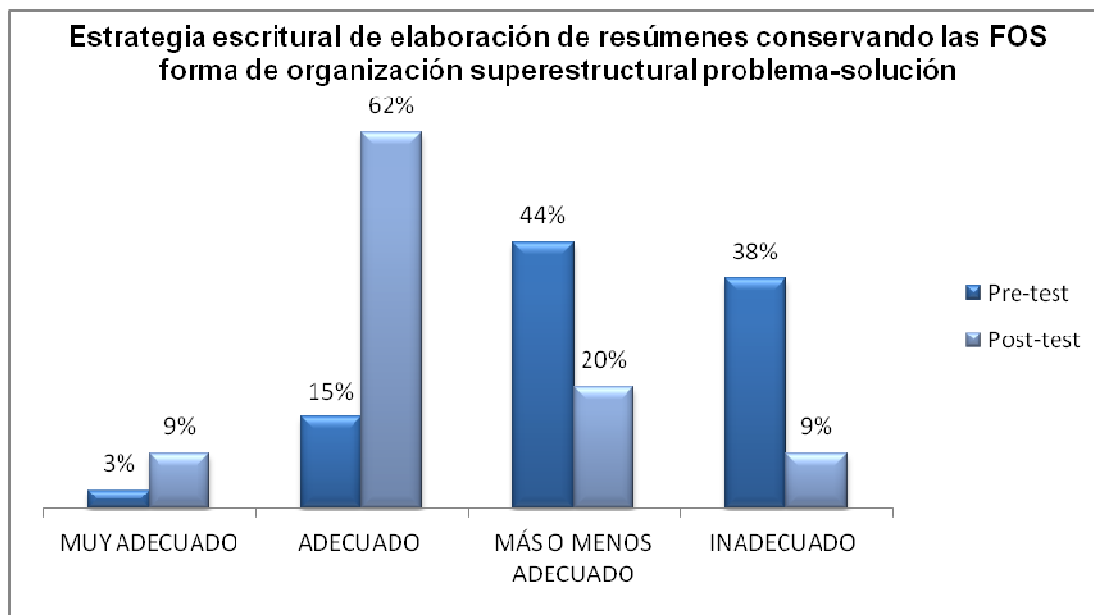
En la gráfica N° 11 se evidencia que en el pretest el 41% de los estudiantes utilizó como estrategia escritural para elaborar sus resúmenes la *interpretación personal o comentario*, lo que significa que el lector considera que a la composición escrita debe integrársele información adicional que proviene en gran medida de sus saberes previos, aun cuando estas experiencias no se encuentren explícitas en el texto base, de tal manera que este nuevo texto adquiere un sentido distinto al texto inicial, alterando con ello el sentido propuesto y alejado de la intencionalidad del autor, construyendo otro sentido no esperado del texto. Estos resultados contrastan con los del postest, en los que sólo el 9% de los estudiantes usó esta estrategia, presentándose una considerable disminución de un 32% en los resúmenes valorados como **Inadecuados**.

6.12 ESTRATEGIA ESCRITURAL DE ELABORACIÓN DE RESÚMENES CONSERVANDO LAS FOS FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL PROBLEMA-SOLUCIÓN

Tabla 12. Estrategia escritural de elaboración de resúmenes conservando las FOS forma de organización superestructural problema-solución

ESTRATEGIA ESCRITURAL DE ELABORACIÓN DE RESÚMENES CONSERVANDO LAS FOS FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: PROBLEMA-SOLUCIÓN				
Superestructura del resumen	MUY ADECUADO	ADECUADO	MÁS O MENOS ADECUADO	INADECUADO
Pre-test	3%	15%	44%	38%
Post-test	9%	62%	20%	9%

Gráfica N°12. Estrategia escritural de elaboración de resúmenes conservando las FOS forma de organización superestructural problema-solución



La gráfica N° 12 revela que en el pretest el 3% de los estudiantes construye sus resúmenes utilizando estrategias y procesos mentales complejos como la abstracción y la síntesis, frente al 9% registrado en el postest, lo cual quiere decir que se presentó un aumento de un 6% en los resúmenes valorados como **muy adecuados**. En estos resúmenes el estudiante utiliza tanto la reducción como la ampliación para identificar las ideas principales y conservar la estructura retórica del texto base ya que utilizan los marcadores textuales correspondientes a la FOS *Problema-Solución*. Los resultados además muestran que el estudiante realiza procesos cognitivos superiores para esta práctica escritural incluyendo criterios de unidad y coherencia entre las proposiciones y preservando la intencionalidad del autor del texto base.

De igual manera, la gráfica N° 12 revela, que en el pretest el 15% de los estudiantes construyen sus resúmenes empleando, la estrategia de parafraseo del texto base, frente al 62% registrado en el postest, es decir, que se presentó un ostensible aumento de un 47% en los resúmenes valorados como **adecuados** puesto que identifican la idea principal y la estructura retórica del texto base, a la vez que utilizan los marcadores textuales correspondientes a la FOS *problema-solución*, y además conservan la intencionalidad del autor, e incluyen para su elaboración criterios como la ejemplificación incluyendo algunos términos modificados que no son tan precisos.

Así mismo, la gráfica N°12 evidencia que en el pretest el 44% de los estudiantes construye sus resúmenes utilizando la estrategia del copiado literal, lo cual quiere decir que utilizan la idea principal proveniente de la estructura superficial del texto base. Estos resúmenes incluyen los marcadores textuales de la FOS *problema-solución*, conservando parcialmente la estructura retórica del texto base, debido a que, al no incluir otras proposiciones, no alcanza a enunciar de manera completa la intencionalidad del autor frente al 20% registrado en el postest, es decir, que se presentó también una considerable disminución de un 24% en los resúmenes valorados como **Más o menos adecuados**.

En la gráfica N° 12 se observa que en el pretest el 38% de los estudiantes construye sus resúmenes sin incluir los marcadores textuales correspondientes al modo de organización *problema-solución*, frente al 9% registrado en el postest, presentándose una considerable disminución de un 29% en los resúmenes valorados como **inadecuados**. Esto significa que el nuevo texto está construido con proposiciones del conocimiento previo del lector y no conserva la intencionalidad del autor, con lo cual se afecta la estructura retórica del texto base, ya que constituyen otro sentido no esperado del texto.

En conclusión, en la estrategia escritural de elaborar resúmenes conservando la FOS *contraste*, se observa en los resultados del pretest y del

postest, que a través de la explicitación de las FOS del texto expositivo, el uso de las macrorreglas y la definición de los marcadores textuales apropiados, los estudiantes mejoraron la calidad de sus resúmenes, lo cual se pone de manifiesto al analizar individualmente las producciones escriturales y las valoraciones otorgadas a cada una de ellas. Los resultados mostraron un incremento significativo en la apropiación e implementación de los conocimientos evocados, adquiridos y consolidados en la secuencia didáctica, como se aclara a continuación:

La importante disminución de un 29% de resúmenes con valoración **Inadecuado**, (aquellos donde **no** se evidencia el dominio de estrategias textuales para identificar la superestructura del texto base), que se registró en el postest, aunado a la apreciable disminución de un 24% de resúmenes con valoración **Más o menos Adecuado**; y en contraste con el ostensible aumento del 47% de resúmenes con valoración de **Adecuado**, permite considerar que el reconocimiento de la superestructura pasó de ser una identificación externa a un concepto aprendido y aplicado por parte de los estudiantes para la elaboración del nuevo texto.

7 INTERPRETACIÓN FINAL DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

En consecuencia, al realizar la comparación entre los resultados del Pretest y del Postest, se evidenció una disminución en las producciones textuales valoradas como Inadecuado y más o menos adecuado y un aumento significativo en las producciones textuales valoradas como Adecuado y Muy adecuado (a través de las rejillas evaluativas Uso de macrorreglas, modos de hacer el resumen y conservación de las FOS), esto demuestra que mediante la implementación de una estrategia pedagógica denominada *secuencia didáctica*, la cual incluye una serie de actividades planeadas y aplicadas en el aula, que privilegian el trabajo colaborativo, la interacción, el autocontrol y la autonomía, se puede incidir positivamente en el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior en los estudiantes, que redundan en la consecución de mejores resúmenes para dar cuenta de lo comprendido.

La pertinencia de la implementación de esta *secuencia didáctica* en donde se explicitan las FOS, se puede apreciar en el número de estudiantes que en la valoración final o postest, alcanzaron niveles de adecuado y muy adecuado, lo cual permite determinar que el alcance en el desarrollo satisfactorio de procesos cognitivos superiores (síntesis, generalización, abstracción y construcción) en los estudiantes, está íntimamente relacionada con la incidencia de esta estrategia pedagógica, como producto de las acciones e interacciones relacionados entre sí, para el logro de los objetivos propuestos y presentados en este proyecto.

Esta *secuencia didáctica*, implementada desde una perspectiva discursiva interactiva, asume el lenguaje como discurso, en tanto que potencia el proceso de interacción en la relación de enseñanza-aprendizaje, es decir, en el logro de aprendizajes en ambientes naturales de comunicación discursiva en y con los textos, favoreciendo también el trabajo colaborativo, los ritmos individuales de aprendizaje, la selección de herramientas apropiadas para cada práctica, y fundamentalmente, la planeación adecuada de acciones para el desarrollo de estrategias cognitivas.

Dicha SD, permitió un avance significativo hacia el mejoramiento de procesos de comprensión de textos expositivos por parte de los estudiantes, ya que fue en ellos en quienes se centró el proceso para que desarrollaran un aprendizaje más autónomo y crítico, a medida que fueron utilizando estrategias discursivas y esquemas cognitivos que les permitieron apropiarse de manera más consciente la dinámica enunciativa y la organización superestructural, para finalmente dar cuenta de la comprensión de los textos a través de la realización de los nuevos escritos. Estos resultados se lograron gracias a las actividades programadas y desarrolladas en las diferentes fases de dicha *secuencia didáctica*, de la siguiente manera:

En la fase de **Presentación** se procuró la sensibilización de los estudiantes hacia el aprendizaje, la activación de los conocimientos previos sobre conceptos como tipologías textuales, conectores gramaticales, situaciones de enunciación y, en general, se possibilitó que el estudiante valorara la importancia del texto expositivo como el texto por excelencia de los entornos académicos; así mismo, se enfatizó en el reconocimiento las diferentes FOS de los textos expositivos y finalmente el reconocimiento de la importancia del análisis de textos expositivos en otras disciplinas, como las ciencias naturales, para ser consecuentes con la transversalización de proyectos desarrollados a nivel institucional.

En la fase de **Comprensión**, se realizó la socialización de conceptos lingüísticos y gramaticales para el procesamiento de información relevante, mediante la observación y análisis de textos, con el fin de que los estudiantes determinaran aspectos relacionados con la situación de enunciación y la dinámica enunciativa, los organizadores textuales y superestructurales, así como la inferencia de los marcadores textuales y conectores gramaticales correspondientes a las FOS expositiva, con lo cual se logró que a través de la interacción con el texto y el contexto aula, los estudiantes se apropiaran de las características de cada forma de organización de esta tipología, para hacer uso de estos conocimientos en prácticas posteriores.

En la fase de **Práctica** o ejercitación se logró que los estudiantes afianzaran los conocimientos, las motivaciones, la creatividad y los nuevos aprendizajes, para el desarrollo de las actividades propuestas en un ambiente de trabajo colaborativo, que les permitió la ejercitación de los conceptos asumidos, entre ellos: la inferencia de las macroposiciones, el uso de las macrorreglas, los modos de hacer el resumen, pero fundamentalmente, las caracterizaciones de las formas de organización superestructural expositiva; actividades que se realizaron a través de las etapas de inicio o diagnóstico, de desarrollo o consolidación de las FOS, el uso de macrorreglas, así como los modos de hacer el resumen y la etapa de finalización que antecede a la transferencia del conocimiento.

En la fase de **Transferencia** se logró la puesta en práctica de manera autónoma de los aprendizajes en cuanto a la utilización de la Macrorreglas, los Modos de hacer el resumen y la conservación de las FOS expositivas. Se logró la consolidación de los aprendizajes en gran parte del grupo, que demandó por parte de los estudiantes, la determinación de la situación enunciativa de los textos propuestos, la intencionalidad del enunciador, la identificación de las F.O.S teniendo en cuenta la macroestructura (Idea principal y proposiciones básicas), el reconocimiento de marcadores textuales de cada forma de organización superestructural expositiva, así como los modos de hacer el resumen, con lo cual se corrobora el nivel de aprendizaje evidenciado por los estudiantes, puntualmente en la construcción de los resúmenes en los cuales los estudiantes dieron cuenta del desarrollo de procesos cognitivos de orden superior a través de la calidad de los

nuevos escritos, donde dieron cuenta tanto de lo comprendido como de las estrategias desarrolladas para la comprensión.

Es así como a través de la implementación de esta estrategia pedagógica y en el análisis de los resultados obtenidos, lo que se pone de manifiesto es que lo verdaderamente relevante es el desarrollo de estrategias cognitivas en los estudiantes, más que las producciones que logren hacer y es allí donde se centra este análisis, en evidenciar qué apropiaron los estudiantes en el desarrollo de la secuencia didáctica, más que en los resultados arrojados en términos porcentuales de un ejercicio de investigación, lo cual ratifica que al aula es el espacio por excelencia para desarrollar procesos de investigación y que es en este ambiente donde se pueden potenciar los procesos de discursividad e interactividad que posibiliten los verdaderos aprendizajes.

8. CONCLUSIONES

Esta propuesta investigativa, centrada en la didáctica del lenguaje, permitió indagar acerca de la comprensión textual, evaluada por medio de la composición de resúmenes; dicha propuesta se orientó desde un enfoque discursivo-interactivo, enfatizando en la situación enunciativa, en donde el estudiante al ser más consciente y participativo, se va apropiando gradualmente de las variables del discurso que constituyen un tipo de organización textual, en este caso en particular del texto expositivo, de tal manera que no sólo le posibilita utilizar estrategias para garantizar su proceso de comprensión, sino también evidenciar su proceso de aprendizaje en un contexto social.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el pretest (evaluación inicial) se puede concluir que los estudiantes, antes de la implementación de la secuencia didáctica, utilizaban en mayor medida las macrorreglas *omisión negativa-eliminación y omisión positiva / omisión negativa-eliminación* cuando realizaban sus resúmenes, por lo que el nuevo texto era una construcción desprovista de la idea principal o de las proposiciones secundarias, alterando así la intencionalidad del autor. En general, a los estudiantes se les dificultaba inferir la macroestructura del texto base, es decir, que los estudiantes tienen poco desarrollo de estrategias cognitivas de orden superior que les permita identificar, seleccionar y apropiarse tanto las ideas como las proposiciones relevantes expuestas por el autor del texto base.

Así mismo, los resultados evidenciaron que los estudiantes eligieron en mayor medida como modo de hacer sus resúmenes, las estrategias escriturales *interpretación-comentario y literalidad* valoradas como *Inadecuado* y *Más o Menos adecuado* respectivamente. Esto se refiere a que estos tipos de resúmenes son contruidos con oraciones provenientes del conocimiento previo del lector o con oraciones copiadas fielmente de la estructura superficial del texto base.

De la misma manera, los resúmenes contruidos en donde se da cuenta de lo comprendido carecían de marcas lingüísticas correspondientes al modo de organización expositiva particular de cada una de las FOS: descripción, contraste, problema-solución y causalidad. Estas construcciones por lo general no reproducían la estructura retórica del texto base o la reproducían parcialmente, lo que no permite representar correcta y completamente la intencionalidad del autor del texto base.

Por lo tanto, el resultado de la prueba inicial (pretest) reveló que el desempeño de los estudiantes en los procesos de comprensión y producción textual de tipo expositivo, en términos generales, se ubica en las valoraciones *inadecuadas y más o menos adecuadas*. Esto podría explicarse por la permanencia de un modelo de lectura estructuralista, repetitivo y

gramatical en los contextos escolares regulares, así como por el desconocimiento de teorías donde el discurso y la interacción se reconocen como procesos dialecticos y contextualizados en una práctica social. Otra causa posible del bajo desempeño de los estudiantes es la poca práctica en el análisis e interpretación de textos con tipología expositiva, debido a la preferencia por el trabajo con la tipología narrativa que impera en la escuela desde primaria hasta la media.

Después de implementada la secuencia didáctica y al evaluar nuevamente a los estudiantes se encontró que mejoraron significativamente en las estrategias cognitivas para extraer la macroestructura o contenido semántico que da cuenta del sentido del texto base, particularmente en la utilización de las macrorreglas *omisión/selección-omisión positiva* y *construcción/generalización*. Después de la fase de práctica o ejercitación de la secuencia didáctica, los estudiantes construyeron sus resúmenes evidenciando procesos cognitivos superiores cuando recuperaban la macroestructura del texto, seleccionando de manera pertinente ideas principales y proposiciones secundarias que dan cuenta de la intención del autor del texto base. En tal sentido afirma Martínez Solís (2002), que si se pretende formar estudiantes con capacidad de análisis así como escritores competentes para elaborar resúmenes, se debe procurar que tengan el reconocimiento del significado global del texto (macroestructura), ya que cuando se lee un texto no se puede recuperar toda la estructura lineal y superficial que lo compone (microestructura) sino que el lector realiza inferencias de la estructura semántica que engloba todo el texto. Esta recuperación depende de aspectos contextuales y discursivos que construyen los lectores, así como de los contenidos e intencionalidades que usa el enunciador o escritor.

Así mismo, en la prueba final se evidenció que los modos de componer los resúmenes más utilizados por los estudiantes corresponden a las estrategias escriturales de *parafraseo* y *literalidad*; en este sentido los nuevos resúmenes evidenciaron una apropiación y utilización competente de procesos superiores de pensamiento para seleccionar la información relevante que incluye ideas principales, proposiciones secundarias y que encierran la intencionalidad propuesta por el autor del texto base; también se presentan construcciones en donde el estudiante recurre a la literalidad, es decir, a copiar frases tomadas fielmente de la superficie textual, no obstante se evidencia una capacidad para seleccionar las ideas relevantes e importantes en las que se refleja la intencionalidad del autor y con esta estrategia, reproduce la estructura retórica del texto base.

De igual manera, en la prueba final se evidenció que el desempeño de los estudiantes en los procesos de comprensión y producción textual de tipo expositiva en términos generales se ubicó en la valoración de *adecuado* ya que en estas nuevas construcciones, los estudiantes utilizaron de manera más consciente las marcas lingüísticas correspondientes a los modos de

organización expositiva: descripción, causalidad, contraste y problema/solución.

Al comparar los resultados obtenidos en las dos pruebas (pretest y postest), se pudo evidenciar que no se presentó variación porcentual en los textos con FOS contraste y descripción, más exactamente, en el uso de las macrorreglas y en los modos de hacer el resumen conservando la Superestructura para el caso del texto con FOS contraste; así como en el uso de macrorreglas y modos de hacer el resumen en el caso del texto con FOS descripción, puntualmente en las valoraciones de *muy adecuado*.

En cuanto al modo de hacer el resumen conservando la superestructura, no se presentó variación ya que, para todos los estudiantes la tipología expositiva es prácticamente desconocida por la predominancia del texto narrativo en la escuela, además, representa dificultad en el proceso de su comprensión, su estructura textual es compleja y requiere mayor trabajo y esfuerzo en la elección de estrategias cognitivas y metacognitivas para su comprensión. .

Con el desarrollo e implementación de la SD como estrategia de enseñanza-aprendizaje propuesta en esta investigación, se demostró que se puede incidir en el mejoramiento de la calidad de la educación, particularmente desde el fortalecimiento del proceso de comprensión lectora de los estudiantes; dicha secuencia se fundamentó en los procesos de discursividad e interactividad, que se dan en las relaciones dialógicas, en las que se evidencia y explicita la situación de enunciación y el proceso de comunicación discursiva como práctica social.

Esta investigación brindó la oportunidad de trabajar los textos, ya no con el propósito tradicional e irreflexivo de obtener de ellos su idea principal, sino de hacerlo de manera más consciente para aprender de éstos, ya que la lectura y comprensión de este tipo de textos hace mayores exigencias al lector, requiriendo de un trabajo sistemático sobre los niveles textuales, y del uso de un proceso de inferencia que redunde en la ejercitación de procesos de pensamiento más complejos necesarios para una adecuada comprensión.

9. RECOMENDACIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación demuestran que es posible mejorar los entornos educativos mediante la implementación de prácticas pedagógicas contextualizadas, con propósitos claros y tendientes al fortalecimiento de los procesos de comprensión, en donde el quehacer educativo del maestro de lenguaje, enmarcado en la discursividad y la interactividad, brinde la oportunidad de plantear novedosas estrategias didácticas que redunden en la formación de sujetos lectores, autónomos y reflexivos que estén en condiciones de asumir una posición crítica frente a los textos y a su aprendizaje a partir de ellos.

Esta propuesta pone de manifiesto que es necesario romper con los atavismos metodológicos y teóricos que han campeado en la escuela tradicional con respecto a la enseñanza del lenguaje en todos los niveles de educación. Recomendamos por lo tanto, la implementación de secuencias didácticas desde la perspectiva discursiva-interactiva, con el propósito primordial de formar lectores competentes, autónomos, críticos y reflexivos en donde se haga una mayor ejercitación de prácticas de lectura y escritura de textos académicos (expositivos), para generar en los estudiantes mayor interés en asumir posiciones interlocutivas, descubriendo la dinámica enunciativa del texto y las voces e intencionalidades presentes en él. Esto posibilitará que el estudiante adquiera estrategias de autorregulación de sus procesos de aprendizaje, lo cual favorecerá su desempeño en el contexto educativo y social.

Esta investigación está dirigida a todas las personas interesadas en el estudio de la enseñanza del lenguaje en los entornos escolares, especialmente a aquellos interesados en la perspectiva discursiva-interactiva de Martínez Solís, desde la cual el lenguaje supone procesos de interactividad e intersubjetividad, en donde hay una relación dialógica entre los sujetos discursivos (enunciador-enunciado-enunciatario). Pensamos por ello, que es importante compartir esta experiencia con todos los docentes con el ánimo de presentarles opciones diferentes y contextualizadas para la enseñanza del lenguaje como un proceso de construcción social para así evitar la perpetuación de modelos de enseñanza del lenguaje estructuralistas y gramaticalistas, con planeaciones desarticuladas y descontextualizadas que redundan en aprendizajes mecanicistas, repetitivos preocupados sólo por extraer información aislada de la naturaleza del texto. Se hace necesario entonces, encaminar acciones hacia propuestas pedagógicas de carácter socio-discursivo que procuren una formación integral, que privilegien lectores con capacidad para comprender lo que se lee o escucha, comprender para aprender a pensar y seguir aprendiendo, y por supuesto a producir textos de manera razonada.

Como el tiempo de la implementación de la secuencia didáctica fue relativamente corto en la fase de práctica o ejercitación, se recomienda, para futuras investigaciones ampliar más el tiempo en la explicitación, comprensión y producción en el uso de las macrorreglas como estrategias cognitivas para la recuperación de la macroestructura del texto base, de estrategias escriturales como los modos de hacer el resumen y la elaboración del resumen conservando las FOS del texto expositivo. La ampliación del tiempo en esta fase, es de vital importancia para la apropiación significativa de estos nuevos saberes que rompen con las prácticas de instrucción repetitiva dadas en la escuela tradicional a las que están habituados los estudiantes con respecto a la estructura textual y su análisis básico descontextualizado. Estos nuevos aprendizajes propuestos desde la perspectiva discursiva-interactiva, exigen del estudiante procesos más elaborados y de orden superior, por lo tanto demandan de ellos una reacomodación de sus estructuras mentales y por supuesto mayor tiempo en el entrenamiento para garantizar la consolidación de los aprendizajes.

Aunque para la valoración de la comprensión del texto expositivo a través de la producción de resúmenes se consideró la *literalidad* como un modo de hacer el resumen valorado como *más o menos adecuado*, después del desarrollo de esta investigación se concluyó que este modo no debe corresponder a esta valoración, ya que lo que se pretende, es que los estudiantes hagan uso de estrategias cognitivas de orden superior para el tratamiento de la información del texto base como la paráfrasis, la síntesis, la construcción y la generalización y no sólo la recuperación de ideas o proposiciones provenientes de la superficie textual transliteradas. Se espera, que cuando el sujeto lector produzca un resumen, este nuevo texto evidencie una variante personal del texto leído, en donde se manifiesten el uso de estrategias cognitivas superiores para la reinterpretación de la información dada por el autor del texto base, pero sin desvirtuar su intencionalidad. Por lo tanto, sugerimos ampliar el rango de valoración para que la literalidad sea valorada como *inadecuada* y se incluya otro modo que corresponda a la valoración Más o Menos Adecuado.

Tal como se hizo en esta investigación, se sugiere que todos los estudiantes tengan los textos a su disposición para realizar un mejor trabajo pedagógico en el aula y posibilitar la comprensión. Además, se sugiere que el maestro haga uso de las Nuevas Tecnologías de Información y la Comunicación para guiar el trabajo en el aula; esto posibilitará visualizar mejor la información, centrar la atención del estudiante y una mayor participación en la resolución de ejercicios, ya que se generan espacios académicos interactivos donde se potencia el trabajo colaborativo entre estudiantes–docentes–recursos mediáticos.

Esta investigación permitió realizar actividades articuladas, contextualizadas y trabajadas interdisciplinariamente, gracias a la escogencia y resignificación de los textos expositivos que surgieron de contextos naturales de

aprendizaje; se sugiere entonces, que los maestros implementen más estas prácticas, se apropien de los conocimientos de esta diversidad textual, para que construyan los materiales didácticos que circulen en el aula, y la conviertan en un espacio privilegiado para la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

ADAMS, M.J. Y A. COLLINS. Un punto de vista del esquema de la teoría de la lectura. En: Nuevas direcciones en el procesamiento del discurso, ed. R.O. Norwood, Ablex empresa editorial, New Jersey. 1979.

AGREDO TREJOS, Nancy. Incidencia de una intervención pedagógica discursiva e interactiva en los procesos de comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de octavo de un colegio oficial de la ciudad de Cali. [Tesis de Maestría]. Escuela de ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. Cali. Colombia. 2008. p. 38-39.

ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. El texto expositivo explicativo: su superestructura y características textuales. España: Universidad Complutense de Madrid, 1996. Documento en pdf.

_____A vueltas con el resumen escolar. Esta vez, en la pizarra, con tiza y borrador. España: Universidad Complutense de Madrid, 2007. Documento en pdf.

ÁLVAREZ HOYOS, Diana Isabel. Incidencia de la explicitación de las Formas de Organización Superestructural de los textos expositivos en lengua castellana en la comprensión textual de un grupo de estudiantes de la Universidad del Valle. [Tesis de Maestría]. Escuela de ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. Cali. Colombia. 2002

ANAYA NIETO, Daniel. Efectos del resumen de la mejora de la metacompreensión, de la comprensión lectora y del rendimiento académico. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes: Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes: Secretaría General de Educación y Formación Profesional 2005.

ANDERSON y PEARSON; SMITH y SPIRO citados por COLINA, *Jesús* y PINEDA, Carla. Modelos de lectura (Presentación Trascricpción). Comprensión de la lectura y la escritura "Modelos de enseñanza de la lectura.(1978)". p.54

ARNOUX, Elvira Y OTROS. La escritura producida a partir de la lectura de textos polifónicos: Evaluación del desempeño de grupos con diferente

entrenamiento escolar previo. En Comprensión y producción de textos académicos expositivos y argumentativos. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina, Vol. 3. Universidad del Valle, Cali. 2001

BAJTIN, Mijaíl. Estructuras y funciones del discurso. México: Siglo XXI Editores, 1980.

_____ Estética de la creación verbal. España: Siglo Veintiuno editores, 1999.

_____ El problema de los géneros discursivos: Planteamiento del problema y definición de los géneros discursivos. En: MARTÍNEZ, María Cristina. Lectura y Escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Cátedra Unesco, Universidad del Valle. Cali, Colombia. 2002. p.155-162.

BERNSTEIN, Basil. La construcción social del discurso pedagógico. Bogotá, El Griot, 1995

BOLIVAR, Adriana. La interacción en el texto escrito. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Caracas. Universidad Central de Venezuela. 1994

BOSCOLO, Pietro, The construction of expository text, first language 10, 217-230. 1990. En: ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. El texto expositivo explicativo: su superestructura y características textuales. España: Universidad Complutense de Madrid, 1996. Documento en pdf.

BROWN, A.L., DAY, J.D. Y JONES, R.S. The development of plans for summarizing text. Child Development. 1983. 54, 968-979. En: HARE, Victoria Chow. El resumen de textos. En: Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación. IRWIN, Judith y DOYLE, Mary Doyle (Comp.). Buenos Aires: Aique, 1992. 123 – 146 p.

CAMPS, Ana. (Comp.) Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En: Cultura y Educación. Madrid. N°2. 1996.

_____ (Comp.) Secuencias Didácticas Para Aprender a escribir. Serie Didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona: Editorial Grao, 2003.

_____Objetos, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. En: Revista Lenguaje Univalle. Cali. 2004.

_____Secuencias didácticas para aprender gramática. Serie Didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona: Editorial Graó, 2006

CARRELL, P. L. Some Issues in Studying the Role of Schemata, or Background Knowledge, in Second Language Comprehension. Reading in a Foreign Language, 1983.

CASSANY, Daniel. Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Paidós. Barcelona. España.1989, 1993.

_____Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Comunicación, Lenguaje y Educación, 5. 1990.

CHARAUDEAU, P. Language et discours, Hachette-Université, Paris. 1983.

_____Análisis del discurso: lectura y análisis de textos. Revista Lenguaje No. 22. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. Cali. Colombia. 1995.

CHEVELLARD, Yves. La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. 3ª edición. Editorial Aique. Buenos Aires. Argentina.1998

CIAPUSCIO, Guiomar. La noción de género en la lingüística sistémico-funcional y en la lingüística textual. En Revista Signos. Vol. 38, N°57. 2005

COLINA, Jesús y PINEDA, Carla. Modelos de lectura (Presentación Transcripción). Comprensión de la lectura y la escritura "Modelos de enseñanza de la lectura." 1978.

COLL, César. Psicología y didácticas: una relación a debate. En revista infancia y aprendizaje N°62-63. Madrid. España.1993.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana, Bogotá: Colombia. Editorial Magisterio, 1998.p. 72 - 77.

CUBO DE SEVERINO, Liliana. Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora. Primera Edición. Argentina: Comunicarte, 2005 Y 2007.

DELEUZE, Gilles. La lógica del sentido. Ediciones Paidós Ibérica S.A. Barcelona. España. 1969,2005

DERRIDÁ, Jacques. La escritura y la diferencia. Barcelona. España Anthropos. 1989

_____ . De la gramatología. 8ª Edición. Siglo XXI. Editores S.A. México. D.F.1989

DUBOIS, María Eugenia. El Proceso de Lectura: De la teoría a la práctica. La didáctica de la lengua materna. Argentina: Editorial Aique, 1987. p. 9-19,29

FOUCAULT, Michel. La arqueología del saber. Siglo XXI. México.1991.

GARCÍA MADRUGA, Juan Antonio · Aprendizaje, memoria y comprensión de textos expositivos: dos estudios de intervención sobre el texto. Universidad de Madrid, 1989.

GARNER, R., GILLINGHAM, M.G. Y WHITE, C.S. Effects of seductive details on macroprocessing and microprocessing in adults and children. Cognition and Instruction. 1989. 6, 1-40. En: HARE, Victoria Chow. El resumen de textos. En: Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación. IRWIN, Judith y DOYLE, Mary Doyle (Comp.). Buenos Aires: Aique, 1992. 123 – 146 p.

GIL GARCÍA, Ana y CAÑIZALES, Rosario. Herramientas pedagógicas para la comprensión del texto expositivo. En: Revista Lectura y vida (septiembre. 2004).

HALLIDAY Y R. HASAN. Cohesion in English. Longman, London. 1976

HARE, Victoria Chow. El resumen de textos. En: Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación. IRWIN, Judith y DOYLE, Mary Doyle (Comp.). Buenos Aires: Aique, 1992. 123 – 146 p.

_____ RABINOWITZ, M. Y SCHIEBLE, K.M. Text effects on main idea comprehension. Reading research quarterly. 1989. 24, 72-88. En: HARE, Victoria Chow. El resumen de textos. En: Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación. IRWIN, Judith y DOYLE, Mary Doyle (Comp.). Buenos Aires: Aique, 1992. 123 – 146 p.

JOHNSTON, P. Y AFFLERBACH, P. The process of constructing main ideas from text. Cognition and Instruction. 1985. 2, 207-232. En: HARE, Victoria Chow. El resumen de textos. En: Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación. IRWIN, Judith y DOYLE, Mary Doyle (Comp.). Buenos Aires: Aique, 1992. 123 – 146 p.

KINTSCH, W., y YARBROUGH, J. C. «Role of rhetorical structure in prose comprehension» en Journal of Educational Psychology, 74, 6.1982.

LÓPEZ, Gladys Stella. El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. Informe final de investigación. En: Revista Lenguaje. Escuela de Ciencias del Lenguaje Univalle. Cali. No.31. 2003

MC CLELLAND, J.L. Y D.E. Rumelhart. Memorias distribuidas: la representación de información general y específica, el diario de la psicología experimental: General, 114, 2, 159-188. 1985.

MARÍN PELÁEZ, J. Alejandro. TORO. Carolina y VILLADA, Juan. Aproximación teórico-práctica para la enseñanza del resumen como estrategia de comprensión lectora a través de una secuencia didáctica en estudiantes de 9º grado de EBS. De un colegio de la ciudad de Pereira. En: Cuadernos de Lingüística Volumen 5. Maestría de lingüística. Universidad Tecnológica de Pereira.2010. p81

MARTÍNEZ SOLÍS María Cristina. (Comp.) Los procesos de la lectura y la escritura, Edit. Universidad del Valle, Cali. 1997

_____Análisis del Discurso y Práctica Pedagógica: Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor. Editorial Homo Sapiens, 3ª Edición, Buenos Aires, Argentina. (1995:1997:2000:2001)

_____Lectura y Escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Cátedra UNESCO, Universidad del Valle. Cali, Colombia, 2002.

_____Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos. Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del lenguaje. Cali, Colombia. 2002.

_____El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? Ponencia presentada en Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura. México, 19 de mayo de 2004. En: Revista Lenguaje N°32. Escuela de ciencias del lenguaje. Universidad del Valle. Cali. Colombia. P. 28-53. 2004

_____La construcción de los procesos argumentativos en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos. 2005.

MARTÍNEZ SOLÍS, María Cristina; ÁLVAREZ, Diana; HERNÁNDEZ, Fanny; ZAPATA Fabiola y CASTILLO, Luís Carlos. Discurso y aprendizaje, Cátedra UNESCO para la escritura y la lectura. Escuela de ciencias del lenguaje de la Universidad del Valle. Impreso taller de artes gráficas, Facultad de Humanidades Univalle. Cali 2004.

MAINGUENEAU, D. Analyser les textes de communication. DUNOD. Paris. 1998

MAYER, R. E., DYCK, J.L. COOK, L.K. & CARREL, PATTRICIA. «Techniques that Help Readers Build Mental Models From Scientific Text: definitions Pretraining and Signaling». Journal of Educational Psychology. 1984. En: Discurso y aprendizaje, Cátedra UNESCO para la escritura y la lectura. Escuela de ciencias del lenguaje de la Universidad del Valle. Impreso taller de artes gráficas, Facultad de Humanidades Univalle. Cali 2004.

MEYER, B. J. F. The organization of prose and its effect on recall. New York: North Holland. 1975

_____ y FREEDLE, R. O. Efectos del tipo de discurso en el recuerdo. Revista Panamericana de Investigación para la Educación. 1984. p. 121-143.

_____ "Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems". En B.K. Britton y J. B. Black, John B. (Eds.), Understanding Expository Text. Hillsdale, N.J: Erlbaum. 1985

MEYER, B.J.F. AND C.YOUNG. B.J. BARTLETT. Memory improved: Reading and Memory Enhancement Across de life Span Through Strategic Text Structures, Hillsdale, N.J. LEA. 1989

MOKUS, Antanas. Educación Física y Pedagogía Latinoamericana. En: Congreso Pedagógico Nacional Colombiano. Bogotá: A CPEF, 1992

MUTH K, Denise. (Comp.). El texto expositivo. Buenos Aires: Aique, 1995.

PADILLA DE ZERDÁN, Constanza y otras. Yo expongo: Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos. Primera edición. Argentina: Comunicarte, 2007.

PARODI, Giovanni y GRAMAJO, Aída. Los tipos textuales del corpus técnico profesional PUCV 2003: una aproximación multiniveles. En: Revista Signos [Online]. Vol.36, No.54 (2003, citado 06 Diciembre 2007). 207- 223 p. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342003005400006&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0934

RINCÓN BONILLA, Gloria. Tarea: hacer un resumen. ¿Y los maestros saben hacerlo? En: Entre la lectura y la escritura. BUSTAMANTE, Guillermo y JURADO, Fabio (Comp.). Santafé de Bogotá: Magisterio, 1997. Capítulo 3.

_____ La enseñanza de la lengua en Colombia. Revista TEXTOS N° 32. Edit. Graó. Barcelona.2002

_____ DE LA ROSA, Chois P. y NIÑO R. Entre textos: La comprensión de textos escritos en la educación primaria. Cali: Unidad de Artes Gráficas Facultad de Humanidades Universidad del Valle, 2003.

_____La Didáctica de la Lengua Castellana: Reconceptualización y Retos Actuales. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje Universidad del Valle, 2004.

_____Documentos Seminario: Profundización en didácticas de las disciplinas II. Pereira: Maestría en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, 2009.

RUMELHART, D. E. Esquemas: Los bloques de construcción de la cognición. En R. J. Spiro, B. C. Bruce. WF y Brewer (Eds) cuestiones teóricas en la comprensión de lectura.1980

SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio. Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión. Madrid: Editorial Aula XXI – Santillana, 1999.

SÁNCHEZ L. Carlos y ALFONSO S. Deyanira. Interpretación textual. Enseñanza de la comprensión. Bogotá: Circulo de lectura alternativa, 2004.

SAUX, Gastón e IRRAZÁBAL, Natalia. Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras. En: Educación, Lenguaje y Sociedad Vol. III, N°3 .Diciembre 2005.

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Editorial GRAO. Serie didáctica de la lengua y de la literatura 137. Instituto de ciencias de la educación. Universidad de Barcelona. 21ª reimpresión.España.1992-2009.

SANFORD y GARROD. The mental representation of discourse in a focussed memory system: implications for the interpretation of anaphoric noun phrases». Journal of Semantics, vol.1 (21-41). 1982

TAYLOR, K.K. Summary writing by Young children. Reading Research Quarterly. 1986. 21. 193-208. En: HARE, Victoria Chow. El resumen de textos. En: Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación. IRWIN, Judith y DOYLE, Mary Doyle (Comp.). Buenos Aires: Aique, 1992. 123 – 146 p.

TODOROV, TZVETAN. Mikhaï Bakhtine. El principio dialógico. Suivi de Écrits du Cercle de Bakhitine, París, Seuil.1981

VAN DIJK, Teun A. Estructuras y funciones del discurso. Madrid: Siglo XXI Editores, 1980.

_____. La ciencia del texto. 3ª Edición, Edit. Paidós. Madrid- Barcelona. 1980,1992

_____ Y KINSTH, 1980. Citado por: Vidal Abarca, Eduardo. Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. 1990, 55p.

_____Strategies of discourse comprehension. San Diego, California. Academic. 1983.

_____Texto y contexto: Semántica y pragmática del discurso. 5ª Edición. España: Ediciones cátedra, 1995.

_____y KINTSCH Walter. «Hacia un modelo de comprensión del discurso y la producción». Psychological Review 85, 1978.

Kintsh y Van Dijk. Cognitive Psychology and discourse: Recalling and summarizing stories. En W.U. Dressler (Ed.), Current Trends in text linguistics. 1978. p.61-80

VARGAS FRANCO, Alfonso. Escribir en la universidad: reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos. Programa editorial Universidad del Valle. Primera edición. Cali. Colombia. 2007

VIDAL ABARCA, Eduardo. Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. 1990, p. 55.

VIGOTSKY L. pensamiento y habla: los conceptos científicos. Escritura y pensamiento (1985). En: MARTÍNEZ SOLIS, María Cristina. Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos. Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del lenguaje. Cali, Colombia. 2002. p. 40-44.

VILCHEZ M, Mayela y MANRIQUE U, Beatriz. De lo fórico a lo deítico: Un obstáculo para escribir textos plenos. LIN. [Online]. Vol.8, No.14 (jun. 2004). [Citado 20 Diciembre 2007], 23-36 p. Disponible:<http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131666892004006000003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1316-6689.

VIRAMONTE de ÁVALOS, Magdalena (Comp.): Comprensión lectora, Buenos Aires, Ediciones Colihue. 2000

ZAMBRANO, Armando. Didáctica Pedagogía y Saber. Bogotá: Editorial Magisterio, 2005.

ANEXOS

ANEXO A. PRETEST COMPRENSIÓN LECTORA FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: DESCRIPCIÓN

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

NOMBRES Y APELLIDOS _____

EDAD _____ SEXO (f) _____ (m) _____ CÓDIGO _____

Lee detenidamente el texto presentado a continuación. Después de leer el texto, elabora un resumen.

LA BALLENA

La ballena es el animal más grande que existe en la actualidad. Puede medir entre 25 y 30 metros de longitud, y pesar de 150 a 200 toneladas.

Su cuerpo es estilizado y acaba en una gran aleta horizontal, dotada de una potente musculatura, lo que le permite alcanzar, en algunas especies, velocidades de 40 a 50 Km./h. Las dos extremidades anteriores están transformadas en aletas y las posteriores han desaparecido. También han perdido el pelaje, el que se reduce a algunas cerdas, ubicadas en la cara.

Su corazón es el de tamaño y peso de un pequeño coche utilitario y su cuerpo está recubierto de una espesa capa de grasa que le permite mantener su temperatura corporal entre los 36 y 37 grados, incluso en aguas muy frías.

Estos grandes mamíferos, al igual que todos toman el oxígeno del aire. Por ello poseen grandes pulmones y respiran gracias a los orificios nasales que tienen en la parte superior de la cabeza, los cuales cierran herméticamente cuando se sumergen, abriéndolos cuando vuelven a la superficie para respirar, produciendo el característico resoplar de las ballenas. Los cetáceos son mamíferos marinos que se encuentran en todos los océanos del mundo, desde las aguas heladas de los polos hasta las aguas cálidas de los trópicos, mientras otros habitan en estuarios y ríos

Tomado de: CUBO DE SEVERINO, Liliana.
Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora.
Primera Edición. Argentina: Comunicarte, 2005.

ANEXO A. PRETEST COMPRENSIÓN LECTORA FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: CAUSALIDAD

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

NOMBRES Y APELLIDOS _____
EDAD _____ SEXO (f) _____ (m) _____ CÓDIGO _____

Lee detenidamente el texto presentado a continuación. Después de leer el texto, elabora un resumen.

UNA DOLOROSA SITUACIÓN PARA LAS BALLENAS

Las gaviotas cocineras aprendieron a alimentarse de la piel y la grasa de las ballenas francas vivas en Península de Valdés: Estas aves se posan sobre la espalda de los mamíferos y les dan picotazos que les causan dolor, alterando su comportamiento normal e incrementándoles el gasto de energía durante un período muy sensible para ellas, la crianza de los ballenatos. Debido a esto, las ballenas aumentan su velocidad de natación y cambian su postura de descanso, arqueando la espalda para evitar los picotazos, lo que interrumpe el amamantamiento y el normal desarrollo de los recién nacidos.

Los basurales urbanos y pesqueros, y el descarte de la pesca en el mar, proveen alimento extra a las gaviotas, por lo que su población aumenta a niveles superiores al natural, Si bien este comportamiento es propio de una especie autóctona, cuyos integrantes lo aprenden tempranamente por imitación, es muy posible que el excesivo crecimiento poblacional de las gaviotas, tenga su origen en actividades humanas mal planificadas e industrias mal controladas. Sin más demoras deben implementarse acciones para reducir los ataques, optimizando el tratamiento de los desechos urbanos y pesqueros, Así se logrará mejorar la calidad de vida de las ballenas, que además redundará en beneficio de la industria turística que ellas sustentan.

Tomado de: CUBO DE SEVERINO, Liliana.
Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora.
Primera Edición. Argentina: Comunicarte, 2005.

ANEXO A. PRETEST COMPRENSIÓN LECTORA FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: CONTRASTE

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

NOMBRES Y APELLIDOS _____
EDAD _____ SEXO (f) _____ (m) _____ CÓDIGO _____

Lee detenidamente el texto presentado a continuación. Después de leer el texto, elabora un resumen.

TIPOS DE BALLENAS

Las ballenas se alimentan de formas diferentes, dependiendo de la especie. Unas tienen dientes como la ballena blanca, la cual se alimenta de grandes presas como el calamar gigante, a las cuales atrapa recorriendo varios kilómetros bajo el agua, tras detectarlos con su sonar en la más absoluta oscuridad.

Otras especies no tienen dientes, habiendo sido sustituidos por unas barbas. Dichas barbas están formadas por láminas córneas adosadas a la mandíbula superior que actúan como un gran filtro, el cual le sirve a la ballena para atrapar su alimento preferido, el plancton, el "krill" y otros pequeños crustáceos.

Otras especies sin dientes, tienen barbas más cortas. Se alimentan recorriendo el fondo y hurgando en el limo con la boca abierta, filtrando así los seres que se esconden en él: gusanos, moluscos y pequeños crustáceos. Este tipo de ballenas viven generalmente cerca de la costa.

Tomado de: CUBO DE SEVERINO, Liliana.
Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora.
Primera Edición. Argentina: Comunicarte, 2005.

ANEXO A. PRETEST COMPRENSIÓN LECTORA FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: PROBLEMA- SOLUCIÓN

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

NOMBRES Y APELLIDOS _____
EDAD _____ SEXO (f) _____ (m) _____ CÓDIGO _____

Lee detenidamente el texto presentado a continuación. Después de leer el texto, elabora un resumen.

FUTURO INCIERTO DE LAS BALLENAS

En sus primeros años, el Instituto de Conservación de Ballenas, concentró sus esfuerzos en el fortalecimiento, en la Argentina del Programa de investigación iniciado por el Dr, Payne y su equipo de colaboradores en los años 70. Con el correr del tiempo el Instituto fue creciendo y planteó acciones para combatir las crecientes amenazas que enfrentan los cetáceos. Así surgieron sus objetivos aplicados a la conservación.

Si bien la población de ballenas francas de Península Valdés está creciendo una tasa aproximada del 7% anual, las actividades humanas continúan degradando su hábitat y el futuro de las ballenas aún no está asegurado. Entre los problemas existentes en el área de cría de Península Valdés, podemos mencionar los siguientes:

- Encallamiento de las ballenas en sogas y redes de pesca.
- Hostigamiento por parte de las gaviotas cocineras que se alimentan de la piel y la grasa de las ballenas.
- Intensa actividad naviera con riesgo potencial de choques fatales para las ballenas.
- Incremento del desarrollo urbano cerca de las áreas preferidas por las ballenas.

Las ballenas necesitan en la Argentina una organización con una estructura fuerte que pueda enfrentar y solucionar las amenazas contra la especie y su hábitat, que actúe promoviendo el cumplimiento de la legislación vigente, impulsando nuevas normas cuando éstas sean necesarias, suministrando información científica que aporte elementos a los que tienen la responsabilidad de tomar decisiones, colaborando con autoridades gubernamentales para encontrar soluciones a los problemas que puedan surgir y fomentando la participación activa de las personas en la protección de las ballenas y su hábitat.

Tomado de: CUBO DE SEVERINO, Liliana.
Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora.
Primera Edición. Argentina: Comunicarte, 2005.

ANEXO B. RESPUESTAS ESPERADAS PRETEST

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: Descripción LA BALLENA

MACROPROPOSICIONES:

1. La ballena es el animal más grande que existe.
2. Su cuerpo es armónico y acaba en una aleta horizontal que le permite alcanzar grandes velocidades. No posee aletas posteriores, ni pelaje, tan sólo unas pocas cerdas en la cara.
3. Su corazón tiene un gran tamaño y su cuerpo está recubierto con una capa de grasa que mantiene su temperatura corporal.
4. Estos mamíferos toman oxígeno del aire. Por lo tanto posee grandes pulmones y respira emergiendo, por los orificios nasales ubicados en la parte superior de su cabeza, emitiendo su resoplar característico.
5. Los cetáceos se encuentran en todos los océanos del mundo y otros habitan en estuarios y ríos.

RESUMEN

La ballena el animal más grande que existe, posee un cuerpo que termina en una aleta musculosa que le permite alcanzar velocidades. No posee aletas posteriores, ni pelaje, tan sólo unas pocas cerdas en la cara.

Su corazón es de gran tamaño y su cuerpo está revestido de una gruesa capa de grasa que le ayuda a mantener su temperatura corporal. La ballena toma oxígeno del aire, por lo tanto posee unos grandes pulmones y respira, cuando emerge del agua, por medio de unos orificios nasales ubicados en la parte superior su cabeza, emitiendo su resoplar característico. Los cetáceos se encuentran en las aguas profundas del mundo.

ANEXO B. RESPUESTAS ESPERADAS PRETEST

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

UNA DOLOROSA SITUACIÓN PARA LAS BALLENAS FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: Causalidad

MACROPROPOSICIONES:

1. Las gaviotas cocineras aprendieron a alimentarse de la grasa de las ballenas francas vivas en Península de Valdés. Se posan en sus espaldas dando picotazos lo que les incrementa el gasto de energía, les causa dolor e interrumpe el normal amamantamiento de las crías: los ballenatos.
2. Los desechos arrojados por el hombre han dado alimento extra a las gaviotas permitiéndoles el aumento descontrolado de su población. Aspecto que puede tener origen en las actividades humanas mal planificadas y que debe ser controlado para optimizar el tratamiento de los desechos y reducir los ataques sobre las ballenas, mejorando su calidad de vida. Esto además redundará en beneficio de la industria turística que ellas sustentan.

RESUMEN

Por el poco manejo de los desechos urbanos y pesqueros las gaviotas *han aumentado* descontroladamente su población y *han aprendido* a alimentarse de la grasa de las ballenas francas vivas en la Península de Valdés. Las Gaviotas se posan en sus espaldas dando picotazos *lo que* les incrementa el gasto de energía, les *causa* dolor y perjudica el normal desarrollo de sus crías, los ballenatos.

Las actividades humanas mal planificadas deben tener un control más fuerte para optimizar el tratamiento de los desechos reduciendo el incremento de la población de gaviotas y sus ataques, *lo que* mejoraría la calidad de vida de las ballenas beneficiará a la industria turística que ellas sustentan.

ANEXO B. RESPUESTAS ESPERADAS PRETEST

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

TIPOS DE BALLENAS FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: Contraste

MACROPROPOSICIONES:

1. Dependiendo de la especie, las ballenas se alimentan de forma diferente. Las que poseen dientes se alimentan de grandes presas.
2. Otras que no los poseen, los han sustituido por unas barbas adosadas en la mandíbula superior que filtran el plancton y los pequeños crustáceos de los que se alimentan.
3. Otras tienen barbas más cortas. Bajan hasta el fondo hurgando en el limo con la boca abierta, así filtran su alimento. Este tipo de ballenas viven generalmente cerca de la costa.

RESUMEN

Las Ballenas se alimentan *según* su especie. *Las que* poseen dientes se alimentan de grandes presas como los calamares; *otras* que no los poseen, los han sustituido por unas barbas adosadas en la mandíbula superior que filtran el plancton y los pequeños crustáceos de los que se alimentan. *Algunas* que viven generalmente cerca de la costa tienen unas barbas más cortas que le permiten hurgar en el limo para filtrar su alimento.

ANEXO B. RESPUESTAS ESPERADAS PRETEST

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

FUTURO INCIERTO DE LAS BALLENAS FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: Problema-solución

MACROPROPOSICIONES:

1. El Instituto de Conservación de Ballenas apoyó en la Argentina el programa de investigación iniciado por el Dr. Payne y su equipo en los años 70. El instituto fue creciendo y planteó acciones para combatir las amenazas que enfrentan los cetáceos. Así surgieron sus objetivos aplicados a la conservación.
2. Aunque la población de las ballenas francas de Península Valdés está creciendo, las actividades humanas siguen dañando su hábitat lo que aun hace su futuro incierto. Entre los problemas que se encuentran en la Península se mencionan: Encallamiento de ballenas en sogas, hostigamiento por parte de las gaviotas cocineras, intensa actividad naviera y el incremento del desarrollo urbano cerca a su hábitat.
3. En la Argentina se necesita una organización fuerte que enfrente estas amenazas y que promueva el cumplimiento de la ley vigente, impulsando normas necesarias, suministrando información científica, colaborando con el gobierno para encontrar las soluciones a los problemas y fomentando la participación activa en la protección de las ballenas.

RESUMEN

El instituto de Conservación de Ballenas apoyó en la Argentina el programa de investigación iniciado por el Dr Payne y su equipo en los años 70. Este fue creciendo y planteó acciones para combatir las amenazas que enfrentan los cetáceos, y promovió su conservación.

Aunque la población de ballenas francas de Península Valdés está creciendo, las actividades humanas siguen *perjudicando* su hábitat lo que aun hace su futuro incierto. Encontrando *problemas* como: Encallamiento de ballenas en sogas, hostigamiento por parte de las gaviotas cocineras, choques con navíos y el incremento del desarrollo urbano cerca a su hábitat.

Se necesita entonces una organización que enfrente estas amenazas y que promueva el cumplimiento de la ley vigente, impulsando normas necesarias, suministrando información científica, colaborando con el gobierno para encontrar las respectivas *soluciones* y fomentando la participación activa en la protección de las ballenas.

ANEXO C. TEXTO NARRATIVO

TEXTO PRUEBA DIAGNÓSTICA COMPRENSIÓN LECTORA

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

HISTORIA DE DOS QUE SOÑARON

Cuentan los hombres dignos de fe, (pero sólo Alá es omnisciente y poderoso y misericordioso y no duerme) que hubo en El Cairo un hombre poseedor de riquezas, pero tan magnánimo y liberal que todas las perdió menos la casa de su padre, y que se vio forzado a trabajar para ganarse el pan: Trabajó tanto que el sueño lo rindió una noche debajo de la higuera de su jardín y vio en el sueño un hombre empapado que se sacó de la boca una moneda de oro y le dijo:

_Tu fortuna está en Persia, en Isfaján; vete a buscarla.

A la madrugada siguiente se despertó y emprendió el largo viaje y afrontó los peligros de los desiertos, de las naves, de los piratas, de los idólatras, de los ríos, de las fieras y de los hombres. Llegó al fin a Isfaján, pero en el recinto de esa ciudad lo sorprendió la noche y se tendió a dormir en el patio de una mezquita. Había junto a la mezquita, una casa y por el decreto de Dios Todopoderoso, una pandilla de ladrones atravesó la mezquita y se metió en la casa, y las personas que dormían se despertaron con el estruendo de los ladrones y pidieron socorro. Los vecinos también gritaron hasta que el capitán de los serenos de aquel distrito acudió con sus hombres y los bandoleros huyeron por la azotea. El capitán hizo registrar la mezquita y en ella dieron con el hombre de El Cairo y le menudearon tales azotes con varas de bambú que estuvo cerca de la muerte. A los dos días recobró el sentido en la cárcel. El capitán lo mandó buscar y le dijo:

_ ¿Quién eres y cuál es tu patria?

El otro le declaró:

_ Soy de la ciudad famosa de El Cairo y mi nombre es Mohamed El Magrebí.

El capitán le preguntó

_ ¿Qué te trajo a Persia?

El optó por la verdad y le dijo:

_Un hombre me ordenó en un sueño que viniera a Isfaján, porque ahí está mi fortuna. Ya estoy en Isfaján y veo que esa fortuna que prometió deben ser los azotes que tan generosamente me diste.

Ante semejantes palabras, el capitán se rió hasta descubrir las muelas del juicio y acabó por decirle:

_Hombre desatinado y crédulo, tres veces soñado con una casa en la ciudad de El Cairo en cuyo fondo hay un jardín, y en el jardín un reloj de sol y después del reloj de sol una higuera y luego de la higuera una fuente, y bajo de la fuente un tesoro. No he dado el menor crédito a esa mentira. Tú, sin embargo, engendro de una mula con un demonio, has ido errando de ciudad en ciudad, bajo la sola fe de tu sueño.

Que no te vuelva hacer en Isfaján.

Toma monedas y vete.

El hombre las tomó y regresó a la patria. Debajo de la fuente de su jardín (que era la del sueño del capitán) desenterró el tesoro. Así Dios le dio y lo recompensó y lo exaltó.

Autor: Jorge Luis Borges

ANEXO D. TEXTO EXPOSITIVO FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: DESCRIPCIÓN

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
TEXTO INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

EL AGUA PURA

El agua pura, alguna vez considerada un recurso ilimitado, se está convirtiendo en un artículo escaso y muy valioso. A pesar de que muchos países aún cuentan con el abastecimiento necesario, el continuo agotamiento de pozos y manantiales, el uso indiscriminado y la contaminación reducirán su suministro.

Algunos de los aspectos más importantes de esta reducción serán: en primer lugar, el incremento de su costo debido a que se intensificará la competencia por el agua entre la industria y la agricultura de las economías de Asia, África y América Latina. En segundo lugar, con más de un tercio de la cosecha mundial cultivada en tierras de irrigación, la guerra de precios por el agua elevará el valor de los alimentos. En tercer lugar, como la agricultura moderna requiere más agua que ninguna otra actividad (del 70 al 80 por ciento del uso general) los agricultores se verán obligados a hacer reducciones y tendrán que buscar nuevas estrategias agrarias.

Finalmente, como los costos económicos y ambientales generan oposición a la construcción de presas, depósitos y acueductos, cada día será más difícil cubrir la demanda mundial de agua.

Tomado de: MARTÍNEZ, María Cristina.
Lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres.
Cátedra UNESCO. Universidad del Valle, 2002

ANEXO D. TEXTO EXPOSITIVO FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERRESTRUCTURAL: CAUSALIDAD

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
TEXTO INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

EL AGUA PURA

El agua pura, alguna vez considerada un recurso ilimitado, se está convirtiendo en un artículo escaso y muy valioso. A pesar de que muchos países aún cuentan con el abastecimiento necesario, el continuo agotamiento de pozos y manantiales, el uso indiscriminado y la contaminación reducirán su suministro.

Las consecuencias más importantes de la reducción de las fuentes de agua serán: el incremento de su costo debido a que se intensificará la competencia por el agua entre la industria y la agricultura de las economías de Asia, África y América. El incremento en el costo de los alimentos debido a la guerra de precios por el agua ya que más de un tercio de la cosecha mundial proviene de tierras de irrigación. La disminución de la cantidad de alimentos debido a que los agricultores tendrán que reducir la cantidad de tierras cultivadas porque la agricultura moderna requiere más agua que ninguna otra actividad.

Así las cosas, cada día será más difícil cubrir la demanda mundial de agua potable porque los costos económicos y ambientales generan oposición a la construcción de presas, depósitos y acueductos.

Tomado de: MARTÍNEZ, María Cristina.
Lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres.
Cátedra UNESCO. Universidad del Valle, 2002

ANEXO D. TEXTO EXPOSITIVO FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: CONTRASTE

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
TEXTO INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

EL AGUA PURA

Hace algunas décadas, los pozos, los ríos y los manantiales de agua conjuntamente con las represas, depósitos y acueductos proveían el agua necesaria para cubrir la demanda mundial de agua potable. A diferencia de épocas anteriores, hoy el agua pura se ha empezado a volver un recurso limitado, escaso y muy valioso.

Anteriormente, las economías de Asia, África y América Latina no tenían problemas para abastecer sus nacientes industrias, ni para sostener su agricultura. Hoy en cambio, los países de estos continentes tienen que competir por el agua para abastecer sus industrias y campos, lo cual ha terminado elevando los costos del agua y reduciendo la cantidad de alimentos cosechados. Esta situación se produce dado que, a diferencia de otras épocas, la agricultura moderna requiere de más cantidad de agua a causa del incremento paulatino de las sequías.

Contrariamente a los antiguos agricultores, los modernos han tenido que reducir las áreas de tierras cultivables debido a que estos últimos no hacen un uso eficaz del agua, ni preservan las cuencas, que mantienen el agua en estado puro como antaño lo hacían nuestros abuelos.

Tomado de: MARTÍNEZ, María Cristina.
Lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres.
Cátedra UNESCO. Universidad del Valle, 2002

ANEXO D. TEXTO EXPOSITIVO FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: PROBLEMA-SOLUCIÓN

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
TEXTO INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

EL AGUA PURA

El agua pura, alguna vez considerada un recurso ilimitado, se está convirtiendo en un artículo escaso y muy valioso. A pesar de que muchos países aún cuentan con el abastecimiento necesario, el continuo agotamiento de pozos y manantiales, el uso indiscriminado y la contaminación reducirán su suministro.

Los efectos más importantes de este problema de reducción del suministro de agua serán el incremento de su costo debido a que se intensificará la competencia por el agua entre la industria y la agricultura de las economías de Asia, África y América. Otro efecto, será el incremento en el precio de los alimentos debido a la guerra de precios por el agua ya que más un tercio de la cosecha mundial proviene de tierras de irrigación. Y un tercer efecto, será la disminución de la cantidad de alimentos debido a que los agricultores tendrán que reducir la cantidad de tierras cultivadas porque la agricultura moderna requiere más agua que ninguna otra actividad.

Reducir los costos económicos y ambientales en la construcción de presas, depósitos y acueductos, hacer un uso más adecuado del agua y vigilar su estado de pureza son hoy día las soluciones más inmediatas para poder seguir cubriendo la demanda mundial de agua potable.

Tomado de: MARTÍNEZ, María Cristina.
Lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres.
Cátedra UNESCO. Universidad del Valle, 2002

ANEXO E. MARCAS LINGÜÍSTICAS O CONECTORES PRESENTES EN TEXTOS EXPOSITIVOS

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

a) Descripción

En una secuencia descriptiva se utilizan términos como: *primero, segundo, por ejemplo, lista de hechos, lista de características, una serie de fases..., una serie de pasos..., las etapas, los estudios, en primer lugar, en segundo lugar.*

b) Problema/solución

En secuencias de este tipo se utilizan términos o expresiones relativos al problema: el problema, la pregunta, la necesidad de prevenir, el problema planteado. Términos relativos a la solución: *para solucionar este problema, la solución es., la respuesta es, para resolver la cuestión.*

c) Causalidad

En una secuencia comparativa se observan términos como: *en comparación con, en contraste con..., por el contrario..., semejante a, en lugar de, al igual que, sin embargo, con respecto a, por otra parte, mientras que, igual que, mayor que, menor que, en comparación.*

d) Comparación

En una secuencia comparativa se observan términos como: *en comparación con, en contraste con..., por el contrario..., semejante a, en lugar de, al igual que, sin embargo, con respecto a, por otra parte, mientras que, igual que, mayor que, menor que, en comparación.*

Tomado de: MARTÍNEZ, María Cristina Martínez y Otros. Discurso y aprendizaje.
Universidad del Valle. Cátedra UNESCO, 2004.

ANEXO F. TEXTO EXPOSITIVO FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: DESCRIPCIÓN

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
TEXTO INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

LA PÉRDIDA DEL AGUA CORPORAL

A continuación se expondrán algunos de los aspectos de la pérdida de agua corporal. En primer lugar, los entrenadores atléticos frecuentemente les exigen a sus luchadores, boxeadores, competidores de judo, de karate, y a los miembros de los equipos de fútbol perder agua corporal para que de este modo ellos alcancen pesos corporales específicos. Estos pesos están considerablemente por debajo del peso normal de los atletas.

En segundo lugar, la pérdida de agua corporal diaria en un individuo de 150 libras es de tres octavos de galón de agua.

En tercer lugar, la pérdida de agua corporal perjudica el funcionamiento cardio-vascular, lo cual limita la capacidad de trabajo. Más específicamente, una pérdida del tres por ciento de agua corporal dificulta el funcionamiento físico y, la pérdida del cinco por ciento, resulta en agotamiento por presión alta. Además, una pérdida del siete por ciento de agua corporal causa alucinaciones. Pérdidas del diez por ciento o más del agua corporal causan ataque cardíaco, coma profundo, convulsiones y hasta la muerte si el atleta no es tratado.

Tomado de: MARTÍNEZ, María Cristina.
Lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres.
Cátedra UNESCO. Universidad del Valle, 2002

ANEXO F. TEXTO EXPOSITIVO FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERRESTRUCTURAL: CAUSALIDAD

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
TEXTO INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

LA PÉRDIDA DEL AGUA CORPORAL

Es verdad que los entrenadores de atletas frecuentemente exigen a sus luchadores, boxeadores, competidores de judo, de karate, y a los miembros de los equipos de fútbol perder agua del cuerpo, para que de este modo ellos conserven pesos corporales específicos.

Estos pesos exigidos están considerablemente más bajos que el peso normal de los atletas. Como consecuencia, estos problemas son causados involuntariamente por los entrenadores, quienes exigen esta pérdida del peso corporal en estas situaciones. Estas deshidrataciones ocurren debido al hecho de que la pérdida de agua corporal perjudica el funcionamiento cardio-vascular, lo cual limita la capacidad de trabajo. Más específicamente, una pérdida del tres por ciento del agua del cuerpo dificulta el funcionamiento físico y la pérdida del cinco por ciento resulta en agotamiento por presión alta.

Además, una pérdida del siete por ciento del agua del cuerpo causa alucinaciones. La pérdidas del diez por ciento o más del agua corporal tiene como consecuencias ataques cardíacos, coma profundo, y convulsiones; si no son tratados, el resultado será la muerte.

Tomado de: MARTÍNEZ, María Cristina.
Lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres.
Cátedra UNESCO. Universidad del Valle, 2002

ANEXO F. TEXTO EXPOSITIVO FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: COMPARACIÓN O CONTRASTE

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
TEXTO INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

LA PÉRDIDA DEL AGUA CORPORAL

Los entrenadores de atletas frecuentemente exigen a los luchadores, boxeadores, competidores de judo, de karate y miembros de los equipos de fútbol perder agua corporal para que de este modo ellos conserven pesos corporales específicos. Estos pesos exigidos están considerablemente más bajos que el peso normal de los atletas.

En contraste a la acción tomada por parte de los entrenadores, la Asociación Médica Americana condena fuertemente la pérdida de agua del cuerpo de los atletas debido al hecho de que la pérdida de agua corporal perjudica el funcionamiento cardio-vascular, lo cual limita la capacidad de trabajo. Más específicamente, una pérdida del tres por ciento de agua corporal dificulta el funcionamiento físico y la pérdida del cinco por ciento resulta en agotamiento por presión alta. Además, una pérdida del siete por ciento de agua corporal causa alucinaciones. Las pérdidas del diez por ciento o más de agua corporal causan ataques cardíacos, coma profundo, y convulsiones; si no son tratados, el resultado será la muerte.

Tomado de: MARTÍNEZ, María Cristina.
Lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres.
Cátedra UNESCO. Universidad del Valle, 2002

ANEXO F. TEXTO EXPOSITIVO FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERRESTRUCTURAL: PROBLEMA-SOLUCIÓN

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
TEXTO INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

LA PÉRDIDA DEL AGUA CORPORAL

Un problema serio es que los entrenadores de atletas frecuentemente les exigen a los luchadores, boxeadores, competidores de judo, de karate y miembros de los equipos de fútbol perder agua corporal para que de este modo ellos alcancen pesos corporales específicos. Estos pesos exigidos están considerablemente más bajos que el peso normal de los atletas.

Una solución a este problema es que los administradores escolares suspendan a los entrenadores que exigen a sus atletas perder agua corporal o que se prohíba definitivamente esta práctica. Este paso se debe tomar debido al hecho de que la pérdida de agua corporal perjudica el funcionamiento cardio-vascular, lo cual limita la capacidad de trabajo. Más específicamente, una pérdida del tres por ciento de agua corporal dificulta el funcionamiento físico y la pérdida del cinco por ciento resulta en agotamiento por presión alta. Una pérdida del siete por ciento del agua del cuerpo causa alucinaciones. Las pérdidas del diez por ciento o más del agua corporal resultan en ataques cardíacos, coma profundo, y convulsiones; si no son tratados, el resultado será la muerte.

Tomado de: MARTÍNEZ, María Cristina.
Lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres.
Cátedra UNESCO. Universidad del Valle, 2002

ANEXO G. TALLER DE ELIMINACIÓN

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
TALLER DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Elimina, conscientemente, palabras de los siguientes textos que creas **no** son relevantes y **no** varían o cambian el sentido total del mismo.

Los Mamíferos

Los mamíferos dan a luz crías pequeñas: El pequeño mamífero crece dentro del cuerpo de su madre hasta que está preparado para nacer. Bebe leche del cuerpo de su madre hasta que pueda procurarse su propio alimento. Algunos mamíferos pueden vivir por si solos al cabo de unos días, semanas o meses. Otros, como los pequeños elefantes o tigres, permanecen junto a sus madres durante más de un año.

(Tomado de: Enciclopedia de preguntas y respuestas. Animales y plantas. Grisewood & Dempsey Limited, 1982. Printer Colombiana S.A. ISBN 958-602-175-0)

El interior de una colmena

El interior de una colmena está formado por celdas de cera. La reina pone sus huevos en las celdas. Cuando las larvas salen del huevo, las obreras se encargan de su alimentación. Las larvas se convierten en crisálida, luego en abejas adultas y recién entonces salen al exterior.

(Tomado de: Enciclopedia de preguntas y respuestas. Animales y plantas. Grisewood & Dempsey Limited, 1982. Printer Colombiana S.A. ISBN 958-602-175-0)

Clima salvaje

El clima en la Tierra se vuelve cada vez más extravagante. Durante un año se ha recopilado una lista de condiciones climáticas inusuales: un insólito calor de 32 °C en Moscú, una capa de nieve que cubrió gran parte de Sudáfrica, y diversas sequías e inundaciones. Los expertos en modelos climáticos predijeron que habría mayores registros de clima intenso como respuesta al calentamiento global, pero no podían pronosticar dónde ni cuándo sucederían estas anomalías, explica Jay Lawrimore, jefe de seguimiento climático del Centro Nacional de Datos Climáticos. ¿Qué es lo que sigue? Quizá, más de lo mismo, dice Kevin Trenberth, del Centro Nacional de Investigación Atmosférica. "Sin embargo, todo cambiará de lugar: las sequías y las inundaciones se desplazarán, las tormentas golpearán en otros sitios. Pero ocurrirán".

(Tomado de: <http://ngenespanol.com/2009/04/27/clima-salvaje-clima/> Escrito por: Larry O Hanlon el 27 de Abril de 2009 | 6:39 am)

ANEXO H. TALLER DE COHERENCIA Y COHESIÓN

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
TALLER INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Completa, el siguiente párrafo con la lista de palabras, conectores, preposiciones que aparecen al final, ubícalas como consideres indicado para completar la secuencia lógica de las oraciones, Recuerda que los conectores son esenciales para dar cohesión y coherencia a los textos y que de ellos depende el sentido global.

EL DESHIELO DE POLOS Y EL CALENTAMIENTO GLOBAL

Una atmosfera más calurosa está provocando el deshielo _____ los polos o el derretimiento del hielo polar, _____ provoca un aumento en el nivel del mar, el _____ ya se ha registrado en los últimos años. _____ no ha traído consecuencias graves para la humanidad _____ de continuar así, en unos años, podría inundar ciudades completas que se hallan casi al nivel del mar. El aumento _____ las temperaturas globales acelerará el derretimiento de los glaciares _____ capas de hielo _____ causarán deshielos tempranos en ríos y lagos. Las temperaturas alrededor de la Antártida han aumentado 5 veces más que el promedio global en los últimos 50 años. Hoy la temperatura promedio es de 2.5 grados centígrados mayor que la registrada en 1.940. _____ las altas montañas _____ las inmensas capas de hielo polar, el mundo está perdiendo hielo con más rapidez de lo que cualquiera hubiera creído posible.

Las causas más importantes en cuanto al deshielo y al calentamiento global en sí son algunas como: la deforestación _____ tala de áreas cubiertas de bosque _____ es sólo la construcción de ciudades o carreteras dando como resultado una variante, _____ en la cantidad de absorción y el reflejo de la luz como en la cantidad de evaporación de _____ en extensas regiones.

Los volcanes también son parte de los factores responsables de este suceso _____ estos pueden expeler grandes cantidades de polvo que lanza a menudo una nube a no menos de 30 km de altura que suele estar en suspenso durante meses y puede ser _____ por todo el mundo.

El aumento de la población con relación a los _____ naturales presenta un rol importante en el desenvolvimiento de este acontecimiento _____ las actividades industriales y de plantas productoras de papel, cemento, refrigeración, la utilización de abonos nitrogenados para la agricultura _____ el fin de acceder, abastecer y cubrir las necesidades _____ económicas como de alimentación, donde intervienen el uso diario e intensivo de los principales agentes destructores de la capa de ozono produce enormes cambios en el clima.

Entre las _____ más notables se distinguen algunas pasadas y futuras:

- La _____ de los volcanes siberianos despidió dióxido de carbono _____ llevó a un aumento de la temperatura global de 6°C aproximadamente. Las frías regiones polares se _____ cálidas y la tundra se descongeló.
- La falta de oxígeno por esta inmensa expulsión global de metano dejó a los _____ terrestres luchando por respirar, causando la mayor extinción masiva _____ historia de la tierra. La vida marina también se vio afectada en las aguas carentes de oxígeno.

(Tomado de: <http://edfe.wordpress.com/2008/06/20/texto-expositivo-el-deshielo-de-polos-y-calentamiento-global/>)

Úsalas como creas conveniente: *de, esto, cual, aún, pero, en, y, desde, cuyo, tanto, agua, puesto que, arrastrada, recursos, puesto, que, consecuencias, erupción, volvieron, animales, de la.*

ANEXO I. TEXTO INFORMATIVO

ARTÍCULO: 120 TORTUGAS MARINAS FUERON LIBERADAS EN NUEVO SITIO DE ANIDACIÓN HALLADO EN LA GUAJIRA

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

120 tortugas marinas fueron liberadas en nuevo sitio de anidación hallado en La Guajira

De las tortugas liberadas se calcula que solo una llegara a la adultez

Si encio y ojos de bicardia se sienten y se ven en la playa cuando Armando, el biólogo encargado de liberar a los reptiles en el mar, le pregunta a los niños de una comunidad Wayú, que habita en la zona más al norte de Colombia, si de verdad no van a volver a comer tortuga.

Porque para estos pequeños, lo natural no es cuidar y proteger a estos animales, más antiguos que los dinosaurios. Para ellos, lo normal es comerlos. Sin embargo, organizados en una larga fila a la orilla de la playa y con enormes sonrisas, recibieron de manos de los biólogos una tortuga, que cabía perfectamente en sus manos, para devolverla al agua.

Las caretta caretta liberadas miden 7 centímetros de largo y su peso no supera el kilogramo, pero, cuando son adultas, su caparazón alcanza hasta los 120 centímetros de largo, su cabeza unos 25 centímetros de ancho y llegan a pesar aproximadamente 200 kilogramos.

Como cualquier ser vivo que tiene su manera característica de hacer cada cosa, esta especie luego de recorrer distancias que pueden llegar a los 8 mil kilómetros en los que atraviesan cuencas oceánicas y diferentes aguas territoriales, vuelven a desovar a la misma playa donde nacieron.

"Cuando salen del cascarón y emergen a la superficie, arrancan una carrera por la arena camino al mar. En ese recorrido, y mientras arrastran su pecho por la arena, van fijando patrones físico-químicos muy específicos de ese lugar que más adelante les permite reconocer la playa donde nacieron, para llegar ahí a desovar", explica Diego Amoroso, biólogo marino colombiano experto en la especie.

Entre los estudios de conservación de fauna del grupo ambiental del Cerrejón, los biólogos hallaron zonas de anidación que no habían sido identificadas, en las que había 16 nidos nuevos con 400 huevos de tortuga caretta caretta.

Luego de un proceso de cuidado de los huevos encontrados, nacieron solo los 120 que los pequeños dejaron en el agua. Pero de las tortugas que tocaron por primera vez el océano ese día, se calcula que solo una llegue a la adultez y regrese a la vuelta de 40 años a esa playa. "Las tortugas tienen una alta productividad. El número de huevos por nido puede variar entre 80 a 200 y pueden anidar hasta 14 veces en una sola temporada", cuenta Edgar Mariño, biólogo de la Fundación Hidrobiológica George Dahl. Sin embargo, su mortalidad también es muy alta y, entre los reptiles en Colombia, esta especie es la más amenazada.

ANA MARÍA EÁNC

REDACTORA DE EL TIEMPO MÓVIL

GALEAÑO, Ana María. 120 tortugas marinas fueron liberadas en nuevo sitio de anidación hallado en la Guajira. En: Periódico el Tiempo. Artículo 16 [En línea] Disponible en: http://www.eltiempo.com/verde/faunayflora/ARTICULO-WEB-PLANTILLA_NOTA_INTERIOR_6430548.html

ANEXO J. PRESENTACIÓN DE LAS MACRORREGLAS

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
TALLER INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Concepto de macrorreglas.

MACRORREGLAS

«Reglas» que se aplican al conjunto de proposiciones que forman un texto para obtener su macroestructura, entendida esta como el contenido semántico que resume el sentido del texto.

Intuitivamente como lector haz uso de la reducción para organizar la producción de tu resumen. La tarea principal es que hagas consciente esta actuación a la hora de empezar a escribir el resumen.

Macrorregla de supresión

SUPRESIÓN: Consiste en quitar, suprimir, omitir aquellas proposiciones que no son relevantes en el texto y que no cambian el sentido.

Ejemplo:

"...Iba aquel león bello, de pelaje grueso, con sus colmillos afilados, desafiante persiguiendo a su presa..."

Supresión:

"El león iba persiguiendo a su presa"



"Pasó una chica. Llevaba un vestido verde. De repente, tropezó"

"Pasó una chica. De repente tropezó"

Uso incorrecto de la macrorregla de supresión.

"El agua **pura** alguna vez considerada un recurso ilimitado, **se** está convirtiendo **en un** artículo escaso y muy valioso. **A pesar de** que muchos **paises** aún cuentan con el **abastecimiento** necesario, **el** continuo agotamiento de **pozos** y manantiales, el uso **indiscriminado** y la contaminación **reducirán** su suministro"

"El agua alguna vez considerada un recurso ilimitado, está convirtiendo artículo escaso y muy valioso. que muchos aún cuentan con el necesario, continuo agotamiento de y manantiales, el uso y la contaminación su suministro"

Uso correcto de la macrorregla de supresión

“El agua pura, alguna vez considerada un recurso ilimitado, se está convirtiendo en un artículo escaso y muy valioso. A pesar de que muchos países aún cuentan con el abastecimiento necesario, el continuo agotamiento de pozos y manantiales, el uso indiscriminado y la contaminación reducirán su suministro”

“El agua, se está convirtiendo en un artículo escaso, muy valioso. A pesar de que muchos países cuentan con lo necesario, el uso indiscriminado y la contaminación reducirán su suministro”

Macrorregla de generalización

GENERALIZACIÓN: el estudiante deberá abstraer las características comunes de los objetos, lugares, personas, tiempos etc. Con lo que un hipónimo será reemplazado por un hiperónimo.

Ejemplo:

“...En mi jardín tengo campanilla malva, diente de león, ramillete amarillo...”

Generalización:

“En mi jardín tengo flores silvestres”



“En el suelo había una muñeca, y un tren de madera. Dispersos se encontraban también algunos puzzles”

“En el suelo había juguetes”

Hipónimos e hiperónimos.

HIPERÓNIMOS: Son palabras que nombran, de forma amplia y general, a muchos seres que son de la misma especie o clase.

LOS HIPÓNIMOS: Son palabras que nombran a cada uno de los seres que pertenecen a esa especie o clase



Uso de la macrorregla de generalización

“Finalmente, como los costos económicos y ambientales generan oposición a la construcción de presas, depósitos y acueductos, cada día será más difícil cubrir la demanda mundial de agua”

“Contenedores de agua”

Definición macrorregla de construcción

CONSTRUCCIÓN:

Propone reemplazar una secuencia de proposiciones que denotan condiciones usuales, los componentes o consecuencias de un acto o suceso por una macroproposición que exprese el acto como un todo.

Ejemplo:

“... fui a la tienda, pedí una bolsa de agua, pagué y tomé rápidamente el contenido”

Construcción:

“compré agua y la tomé”

Las macrorreglas como un engranaje mental



ANEXO K. TALLER DE HIPERÓNIMOS E HIPÓNIMOS

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
TALLER DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Entrénate en hiperónimos e hipónimos

1. Observa las palabras de cada recuadro.

Flor
Clavel
Rosa
Amapola
Orquídea

Argentino
Colombiano
Chileno
Suramericano
Peruano

Cuaderno
Tijeras
Esfero
Útiles
Colores

- Clasifica los términos anteriores según sean hiperónimos o hipónimos.
- 2. Elige un término que sirva para designar todos los elementos de cada uno de los siguientes grupos.

- **vaca, murciélago, gato, mono:**

- **mesa, sofá, ropero, cómoda:**

- **Cali, Bogotá, Medellín:**

- **martillo, taladro, cincel:**

- 3. Escribe cinco elementos que pertenezcan a los siguientes grupos. Agrúpalos por semejanza.

- **Medios de transporte:**

- **Medios de comunicación:**

- **Herramientas:**

- **Profesiones:**

ANEXO L. TALLER DE MACROESTRUCTURA

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
TALLER INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Lee atentamente y a partir de tu comprensión resume en una oración (macroestructura) el sentido principal de cada texto.

Una gran parte del país podría verse enfrentada a una fuerte sequía entre los meses de octubre y noviembre de este año, provocada por el “fenómeno del niño”. De acuerdo con la Viceministra de Ambiente Claudia Mora Pineda al menos 7 departamentos y algunas ciudades podrían sentir la escasez de agua.

(Tomado de: Revista ambiental. Catorce 6. Noticias relacionadas con el medio ambiente. Entre octubre y noviembre al menos 7 departamentos del país podrían sufrir de sequías. Escrito 30 de septiembre de 2009)

Según un estudio realizado por estudiantes de Biología y Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional la Contaminación auditiva cambia el canto de los pájaros. Lo grave es que incluso la reproducción de estos animales puede verse afectada por el cambio en su trinar, que constituye, en el caso de los pájaros, su lenguaje, su medio de comunicación. “Si la hembra no entiende lo que canta el macho, simplemente se abstiene de copular, lo que redundaría en una disminución de la población de esta especie”. Afirma Laura Ramírez, una de las investigadoras. Así mismo, el ruido, a largo plazo, puede incluso hacerles perder la capacidad de escuchar su propia voz, que es el canto.

(Tomado de: Revista ambiental. Catorce 6. Noticias relacionadas con el medio ambiente. EL RUIDO CAMBIA EL CANTO DE LAS AVES. Escrito el 4 de Marzo 2009)

“El Cauca —me refiero al río— es una cloaca fétida y cochina. Huele mal —hiede—, sabe mal —sus aguas son intratables—, se ve mal —color popó—, en fin, es un cauce cafoso que lleva y arrastra las porquerías que le dejamos los mayores depredadores de la naturaleza: nosotros”

(Tomado de: <http://www.elespectador.com/columna169442-el-rio-cauca-tiene-sed>. Artículo: El río Cauca tiene sed. Escrito por: Mario Fernando Prado)

ANEXO M. POSTEST COMPRENSIÓN LECTORA

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

TEXTO ORIGINAL

EL AGUA PURA

El agua es uno de los elementos más importantes de la Tierra: de hecho, cubre las tres cuartas partes de nuestro planeta y, sin agua, ningún ser vivo podría vivir. La cantidad total de agua en la Tierra es, más o menos, siempre la misma, pero no está siempre en el mismo sitio. La mayor parte del agua está en los mares y océanos, en los ríos y los lagos, pero también hay agua por debajo del suelo: de allí la sacamos los hombres, cavando agujeros que llamamos pozos.

Con el calor del sol, el agua se evapora y asciende por la atmósfera: al llegar a cierta altura, con el frío, el vapor se vuelve a condensar en gotitas de agua, formando así las nubes. Esas nubes se desplazan, empujadas por el viento. Si llegan a algún lugar más frío (por ejemplo, si una montaña les obliga a subir aún más alto) o si las gotitas, al juntarse, aumentan demasiado su volumen, se produce la lluvia: las gotas caen al suelo. Si la capa de aire donde llega la nube es muy fría, las gotitas de agua se cristalizan en copos de nieve.

A veces, entre la nube y el suelo se cuele una capa de aire helado: las gotas de agua que caen de la nube, al cruzar ese aire tan frío, se congelan y caen en forma de granizo. Al caer al suelo, el agua de la lluvia o de la nieve, cuando ésta se derrite, va resbalando o se filtra dentro del suelo, siempre hacia abajo. De esta forma, a través de los ríos el agua vuelve al mar y el ciclo vuelve a empezar.

Las mayores precipitaciones se producen en torno al Ecuador y en las zonas templadas cercanas a los océanos, pero hay zonas donde apenas llueve: son zonas áridas.

No siempre llueve de la misma forma: hay lloviznas, chubascos, aguaceros, trombas de agua y tampoco llueve igual todos los años: a veces pasan varios meses sin llover, es la sequía. Otras veces llueve tanto que los ríos se desbordan y provocan inundaciones.

Tomado de: lenguayliteratura.org/mb/index.php?option=com

ANEXO M. POSTEST COMPRENSIÓN LECTORA

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERSTRUCTURAL: DESCRIPCIÓN EL AGUA

El agua es uno de los elementos más importantes de la Tierra pues cubre las tres cuartas partes de nuestro planeta y, sin agua, ningún ser vivo podría vivir. La cantidad total de agua en la Tierra es, más o menos, siempre la misma, pero no está siempre en el mismo sitio. La mayor parte del agua está en los mares y océanos, en los ríos y los lagos, pero también hay agua por debajo del suelo: de allí la sacamos los hombres, cavando agujeros que llamamos pozos.

Así mismo, hay otras formas de reelaboración natural del agua, por ejemplo, *una de ellas es*, que con el calor del sol, el agua se evapora y asciende por la atmósfera: al llegar a cierta altura, con el frío, el vapor se vuelve a condensar en gotitas de agua, formando así las nubes. Esas nubes se desplazan, empujadas por el viento. Si llegan a algún lugar más frío (por ejemplo, si una montaña les obliga a subir aún más alto) o si las gotitas, al juntarse, aumentan demasiado su volumen, se produce la lluvia: las gotas caen al suelo. Si la capa de aire donde llega la nube es muy fría, las gotitas de agua se cristalizan en copos de nieve.

Otra de las maneras es cuando ocurre que entre la nube y el suelo se cuele una capa de aire helado: las gotas de agua que caen de la nube, al cruzar ese aire tan frío, se congelan y caen en forma de granizo. Al caer al suelo, el agua de la lluvia o de la nieve, cuando ésta se derrite, va resbalando o se filtra dentro del suelo, siempre hacia abajo. De esta forma, a través de los ríos el agua vuelve al mar y el ciclo vuelve a empezar.

Las mayores precipitaciones se producen en torno al Ecuador y en las zonas templadas cercanas a los océanos, pero hay zonas donde apenas llueve: son zonas áridas.

Existen varias formas de llover como: lloviznas, chubascos, aguaceros, trombas de agua y tampoco llueve igual todos los años: a veces pasan varios meses sin llover, es la sequía. *Otras veces* llueve tanto que los ríos se desbordan y provocan inundaciones.

Tomado de: lenguayliteratura.org/mb/index.php?option=com

ANEXO M. POSTEST COMPRENSIÓN LECTORA

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: CAUSALIDAD EL AGUA

El agua es uno de los elementos más importantes de la Tierra: de hecho, cubre las tres cuartas partes de nuestro planeta y, sin agua, ningún ser vivo podría vivir. La cantidad total de agua en la Tierra es, más o menos, siempre la misma, pero no está siempre en el mismo sitio. La mayor parte del agua está en los mares y océanos, en los ríos y los lagos, pero también hay agua por debajo del suelo la cual es extraída cavando agujeros que llamamos pozos.

En el proceso de evaporación en el cual con el calor del sol, el agua se evapora y asciende por la atmósfera. Al llegar a cierta altura, con el frío, el vapor se vuelve a condensar en gotitas de agua, formando así, las nubes. Esas nubes se desplazan, empujadas por el viento. Si llegan a algún lugar más frío (por ejemplo, si una montaña les obliga a subir aún más alto) o si las gotitas, al juntarse, aumentan demasiado su volumen, se produce la lluvia: las gotas caen al suelo. Si la capa de aire donde llega la nube es muy fría, las gotitas de agua se cristalizan en copos de nieve.

A veces, entre la nube y el suelo se cuele una capa de aire helado: las gotas de agua que caen de la nube, al cruzar ese aire tan frío, se congelan y caen en forma de granizo. Al caer al suelo, el agua de la lluvia o de la nieve, cuando ésta se derrite, va resbalando o se filtra dentro del suelo, siempre hacia abajo. De esta forma, a través de los ríos el agua vuelve al mar y el ciclo vuelve a empezar.

Las mayores precipitaciones se producen en torno al Ecuador y en las zonas templadas cercanas a los océanos, pero hay zonas donde apenas llueve: son zonas áridas.

Por tanto, existen varias formas de lluvia como lloviznas, chubascos, aguaceros, trombas de agua. Sin embargo, a veces pasan varios meses sin llover, y viene la sequía. Otras veces, llueve tanto que se produce el desbordamiento de los ríos y provocan inundaciones.

Tomado de: lenguayliteratura.org/mb/index.php?option=com

ANEXO M. POSTEST COMPRENSIÓN LECTORA FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: CONTRASTE

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
EL AGUA

El agua es uno de los elementos más importantes de la Tierra: de hecho, cubre las tres cuartas partes de nuestro planeta y, sin agua, ningún ser vivo podría vivir. La cantidad total de agua en la Tierra es, más o menos, siempre la misma, pero no está siempre en el mismo sitio. La mayor parte del agua está en los mares y océanos, en los ríos y los lagos, pero también hay agua por debajo del suelo: de allí la sacamos los hombres, cavando agujeros que llamamos pozos.

Con el calor del sol, el agua se evapora y asciende por la atmósfera: al llegar a cierta altura, con el frío, el vapor se vuelve a condensar en gotitas de agua, formando así las nubes. Esas nubes se desplazan, empujadas por el viento. Si llegan a algún lugar más frío (por ejemplo, si una montaña les obliga a subir aún más alto) o si las gotitas, al juntarse, aumentan demasiado su volumen, se produce la lluvia: las gotas caen al suelo. Si la capa de aire donde llega la nube es muy fría, las gotitas de agua se cristalizan en copos de nieve.

A veces, entre la nube y el suelo se cuela una capa de aire helado: las gotas de agua que caen de la nube, al cruzar ese aire tan frío, se congelan y caen en forma de granizo. Al caer al suelo, el agua de la lluvia o de la nieve, cuando ésta se derrite, va resbalando o se filtra dentro del suelo, siempre hacia abajo. De esta forma, a través de los ríos el agua vuelve al mar y el ciclo vuelve a empezar.

Las mayores precipitaciones se producen en torno al Ecuador y en las zonas templadas cercanas a los océanos, pero hay zonas donde apenas llueve: son zonas áridas.

No siempre llueve de la misma forma: hay lloviznas, chubascos, aguaceros, trombas de agua y tampoco llueve igual todos los años: a veces pasan varios meses sin llover, es la sequía. Otras veces llueve tanto que los ríos se desbordan y provocan inundaciones.

Tomado de: lenguayliteratura.org/mb/index.php?option=com

ANEXO M. POSTEST COMPRENSIÓN LECTORA FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: PROBLEMA- SOLUCIÓN

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

EL AGUA

El agua es uno de los elementos más importantes de la Tierra, pues cubre las tres cuartas partes de nuestro planeta y, sin agua, ningún ser vivo podría vivir. La cantidad total de agua en la Tierra es, más o menos, siempre la misma, pero no está siempre en el mismo sitio. La mayor parte del agua está en los mares y los océanos, en los ríos y los lagos, pero también hay agua por debajo del suelo la cual es extraída cavando agujeros que llamamos pozos.

Con el calor del sol, el agua se evapora y asciende por la atmósfera: al llegar a cierta altura, con el frío, el vapor se vuelve a condensar en gotitas de agua, formando así las nubes. Esas nubes se desplazan, empujadas por el viento. Si llegan a algún lugar más frío (por ejemplo, si una montaña les obliga a subir aún más alto) o si las gotitas, al juntarse, aumentan demasiado su volumen, se produce la lluvia: las gotas caen al suelo. Si la capa de aire donde llega la nube es muy fría, las gotitas de agua se cristalizan en copos de nieve. Cuando ocurren en exceso las precipitaciones de agua y su cristalización, se presentan problemas como el desbordamiento de los ríos y las inundaciones de los cultivos y los pastos provocando el daño a las cosechas y la muerte del ganado.

A veces, entre la nube y el suelo se cuele una capa de aire helado: las gotas de agua que caen de la nube, al cruzar ese aire tan frío, se congelan y caen en forma de granizo. Al caer al suelo, el agua de la lluvia o de la nieve, cuando ésta se derrite, va resbalando o se filtra dentro del suelo, siempre hacia abajo. De esta forma, a través de los ríos el agua vuelve al mar y el ciclo vuelve a empezar.

Las mayores precipitaciones se producen en torno al Ecuador y en las zonas templadas cercanas a los océanos, pero hay zonas donde apenas llueve ocasionando la sequedad de los suelos o sea son zonas áridas.

Para evitar el exceso de precipitaciones y la aridez de las tierras, se recomienda la conservación de los bosques y la siembra de árboles en las montañas y en las orillas de los ríos.

Tomado de: lenguayliteratura.org/mb/index.php?option=com

ANEXO N. RESPUESTAS ESPERADAS POSTEST

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

EL AGUA

FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: DESCRIPCIÓN

MACROPROPOSICIONES:

- 6.El agua cubre las tres cuartas partes de la tierra. Es uno de los elementos más importantes sin el cual los seres vivos no podrían subsistir, se encuentra en diferentes sitios superficial y subterráneamente; de donde los hombres suelen extraerla.
- 7.Hay otras formas de reelaboración natural del agua, una de ellas es con el calor del sol: evaporación. El agua forma las nubes que después caen en forma de lluvia o cristalizadas en copos de nieve.
- 8.Otra manera es cuando las gotas de agua al cruzar una capa de aire muy frío se congelan en forma de granizo que luego se derriten en el suelo para volver a empezar su ciclo.
- 9.Las zonas lluviosas son las templadas ubicadas cerca a los océanos y las próximas al Ecuador; pero también existen zonas áridas.
10. Existen varias formas de llover; pueden presentarse largas temporadas de sequía como también temporadas de grandes precipitaciones que provocan inundaciones. Todos los años las temporadas de lluvia varían.

RESUMEN

El agua, elemento que cubre gran parte de la tierra y sin el que el hombre no podría vivir suele encontrarse en diversos lugares tanto superficiales como subterráneos.

Hay formas de reelaboración natural del agua, una de ellas es con el calor del sol: evaporación. El agua asciende como gas y con el aire frío se condensa formando las nubes. Estas se viajan gracias al viento que a veces las obliga a subir más alto y a pasar por corrientes de aire más frías, por lo que se aumenta su volumen y aparece la lluvia, y si la corriente es aún más fría, el agua se condensará en copos de nieve.

Otra manera es cuando las gotas de agua al cruzar una capa de aire muy frío se congelan en forma de granizo que luego se derriten en el suelo para volver a empezar su ciclo de reelaboración natural.

Las zonas lluviosas son las templadas ubicadas cerca a los océanos y las próximas al Ecuador; pero también existen zonas áridas.

Existen varias formas de llover y con distinta intensidad por lo que pueden presentarse largas temporadas de sequía como también temporadas de grandes precipitaciones que provocan inundaciones. *Todos los años las temporadas de lluvia varían.*

ANEXO N. RESPUESTAS ESPERADAS POSTEST

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

EL AGUA

FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: CAUSALIDAD MACROPROPOSICIONES:

6. El agua cubre las tres cuartas partes de la tierra. Es uno de los elementos más importantes sin el cual los seres vivos no podrían subsistir, se encuentra en diferentes sitios superficial y subterráneamente; de donde los hombres suelen extraerla.
7. El proceso por el cual el agua se evapora ocurre por el calor del sol. El vapor al tomar altura se condensa y forma las nubes que son empujadas por el viento; éstas al seguir ascendiendo pueden aumentar su volumen y producir la lluvia o cristalizarse en copos de nieve.
8. En ocasiones cuando la lluvia cae y pasa por una capa de aire frío, las gotas se congelan en forma de granizo, que se derriten en el suelo para volver a empezar su ciclo.
9. Las zonas lluviosas son las templadas ubicadas cerca a los océanos y las próximas al Ecuador; pero también existen zonas áridas.
10. Por tanto existen varias formas de lluvia. Algunas veces se presentan largas temporadas de sequía como también temporadas de grandes precipitaciones que provocan inundaciones.

RESUMEN

El agua, elemento que cubre gran parte de la tierra y sin el que el hombre no podría vivir suele encontrarse en diversos lugares tanto superficiales como subterráneos.

El proceso por el cual el agua se evapora *ocurre por* el calor del sol. El vapor al tomar altura se condensa y forma las nubes que son empujadas por el viento; éstas al seguir ascendiendo *pueden* aumentar su volumen y producir la lluvia o cristalizarse en copos de nieve. En ocasiones cuando la lluvia cruza por corrientes de aire heladas las gotas se congelan convirtiéndose en granizo. Este *al caer al suelo se derrite* y comienza otra vez el ciclo natural del agua.

Los lugares más lluviosos son las zonas templadas cercanas al mar y al Ecuador. Por tanto existen diferentes formas de llover, algunas veces llueve tanto *que se producen* inundaciones, otras veces no cae ni una gota de agua y *se originan* las temporadas de sequía.

ANEXO N. RESPUESTAS ESPERADAS POSTEST

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

EL AGUA

FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: CONTRASTE

MACROPROPOSICIONES:

1. El agua cubre las tres cuartas partes de la tierra. Es uno de los elementos más importantes sin el cual los seres vivos no podrían subsistir, se encuentra en diferentes sitios superficial y subterráneamente; de donde los hombres suelen extraerla.
2. Por efecto del sol el agua se evapora. Con el frío y al tomar altura se condensa y forma las nubes que son empujadas por el viento; éstas al seguir ascendiendo pueden aumentar su volumen y producir la lluvia o cristalizarse en copos de nieve.
3. En ocasiones cuando la lluvia cae y pasa por una capa de aire frío, las gotas se congelan en forma de granizo, que se derriten en el suelo para volver a empezar su ciclo.
4. Las zonas lluviosas son las templadas ubicadas cerca a los océanos y las próximas al Ecuador; pero también existen zonas áridas.
5. No siempre llueve igual ni con la misma intensidad. Existen temporadas de sequía y temporadas de abundantes lluvias que provoca inundaciones.

RESUMEN

El agua, elemento que cubre gran parte de la tierra y sin el cual el hombre no podría vivir suele encontrarse en diversos lugares tanto superficiales como subterráneos es decir en pozos de donde el hombre suele extraerla.

Debido al calor ésta se vuelve volátil y asciende por la atmósfera adquiriendo altura y formando las nubes. Estas se desplazan gracias al viento que a veces las obliga a subir más alto y a pasar por corrientes de aire más frías por lo que se aumenta su volumen y aparece la lluvia, y si la corriente es aún más fría, el agua se condensará en copos de nieve.

En cambio en otras ocasiones, la lluvia cruza por corrientes de aire heladas que congelan las gotas de agua convirtiéndolas en granizo. Este al caer al suelo se derrite y allí comienza otra vez el ciclo natural del agua.

Por lo general, los lugares más lluviosos son las zonas templadas cercanas al mar y al Ecuador *pero también* existen sitios donde nunca llueve; lo que indica que no siempre llueve igual ni con la misma intensidad, presentándose así *algunas* temporadas lluviosas y *otras* temporadas de sequía.

ANEXO N. RESPUESTAS ESPERADAS POSTEST

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

EL AGUA

FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL: PROBLEMA-SOLUCIÓN

MACROPROPOSICIONES:

1. El agua cubre las tres cuartas partes de la tierra. Es uno de los elementos más importantes sin el cual los seres vivos no podrían subsistir, se encuentra en diferentes sitios superficial y subterráneamente; de donde los hombres suelen extraerla.
2. Por efecto del sol el agua se evapora. Con el frío y al tomar altura se condensa y forma las nubes que son empujadas por el viento; éstas al seguir ascendiendo pueden aumentar su volumen y producir la lluvia o cristalizarse en copos de nieve. Cuando hay exceso de precipitaciones se presentan graves problemas de desbordamiento de ríos e inundaciones que causan daño en la agricultura.
3. En ocasiones cuando la lluvia cae y pasa por una capa de aire frío, las gotas se congelan en forma de granizo, que se derriten en el suelo para volver a empezar su ciclo.
4. En las zonas donde no se presentan lluvias los suelos son resecos y áridos.
5. Para prevenir las precipitaciones y la aridez en los suelos es recomendable el cuidado de los bosques y la reforestación de las montañas y orillas de los ríos.

RESUMEN

El agua, elemento que cubre gran parte de la tierra y sin el que el hombre no podría vivir suele encontrarse en diversos lugares tanto superficiales como subterráneos es decir en pozos de donde el hombre suele obtenerla.

Debido al calor ésta se vuelve ligera y asciende por la atmósfera adquiriendo altura formando las nubes. Estas se desplazan gracias al viento que a veces las obliga a subir más alto y a pasar por corrientes de aire más frías por lo que se aumenta su volumen y aparece la lluvia, y si la corriente es aún más fría, el agua se condensará en copos de nieve. *El problema* de las precipitaciones de agua en exceso, es que *causan* graves complicaciones por el desbordamiento de ríos e inundaciones que destruyen la agricultura y acaban con la ganadería de una región.

En ocasiones la lluvia cruza por corrientes de aire heladas que congelan las gotas de agua convirtiéndolas en granizo. Este al caer al suelo se derrite y allí comienza otra vez el ciclo habitual del agua.

Los lugares más lluviosos son las zonas templadas cercanas al mar y al Ecuador pero también existen sitios donde apenas llueve lo que causa que los suelos en estos sitios sean secos e infértiles. *Para prevenir* el exceso de precipitaciones y la continua sequedad de la tierra es *recomendable* el cuidado de los bosques y la reforestación de las montañas y bordes de ríos.

ANEXO Ñ. EJEMPLO PLANTILLA VALORATIVA PARA ESTADÍSTICA

<i>Pretest FOS Causalidad</i>				<i>Pretest FOS Causalidad</i>			
	Código Estudiante	Uso Macrorreglas	Modos del Resumen	Superestructura del Resumen	Uso Macrorreglas	Modos del Resumen	Superestructura del Resumen
1	SA1H	2	2	2	3	3	3
2	MB2H	1	1	1	2	2	2
3	DB3H	2	2	2	2	3	2
4	AC4M	1	2	2	2	3	3
5	TC5M	3	3	2	3	3	3
6	JC6H	1	1	1	1	1	1
7	JD7H	2	3	2	3	3	3
8	LG9M	1	1	1	4	4	4
9	DG10M	2	2	2	2	3	2
10	PG11M	1	1	1	4	3	3
11	LG12M	1	1	1	2	3	2
12	LG13M	2	3	2	3	3	3
13	AG14H	2	1	2	4	3	4
14	RG15H	4	4	4	3	3	3
15	LH16H	1	1	1	3	3	3
16	LL17M	3	3	3	3	3	3
17	CL18H	1	2	1	2	2	2
18	AM19M	2	2	2	3	3	3
19	YM20H	3	2	3	3	3	3
20	JN21M	1	1	1	3	3	3
21	LN22M	1	1	1	3	3	3
22	JP23H	1	1	1	2	3	3
23	LP24M	1	1	1	2	2	2
24	KQ25M	1	1	1	1	1	1
25	JR26H	4	3	4	4	4	4
26	BR27H	1	2	1	3	3	3
27	JR28H	2	3	2	3	3	3
28	DR30M	1	1	1	3	3	3
29	AT31H	2	1	2	2	2	2
30	MT32M	2	2	2	2	2	2
31	LV33M	2	3	2	3	3	2
32	JZ34H	2	2	2	3	2	3
33	CS36H	2	2	2	3	2	3
34	LS37M	3	2	3	3	3	3