

**APROXIMACIÓN TEÓRICO - PRÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL
RESUMEN COMO ESTRATEGIA DE COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS
DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA EN ESTUDIANTES DE 9º GR ADO DE EBS
DEL COLEGIO INEM FELIPE PÉREZ DE LA CIUDAD DE PEREIRA**

CAROLINA TORO RINCÓN

JUAN DAVID VILLADA ÁLVAREZ

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE ESPAÑOL Y COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA**

PEREIRA

MAYO/2010

**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
DEL COLEGIO INEM FELIPE PÉREZ DE LA CIUDAD DE PEREIRA**

CAROLINA TORO RINCÓN

JUAN DAVID VILLADA ÁLVAREZ

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADOS EN
ESPAÑOL Y LITERATURA**

DIRECTOR:

JOHN ALEJANDRO MARÍN PELÁEZ

MAGISTER EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA DE ESPAÑOL Y COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA

PEREIRA

MAYO/2010

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del Director del trabajo de grado

Pereira Junio de 2010

DEDICATORIA

A Dios, por darme la vida, la salud, el amor por el estudio y las capacidades para ser lo que hoy en día soy.

A mi padre y mi madre por siempre estar allí, por ayudarme en cualquier situación de la vida, por brindarme su amor, su apoyo, su confianza incondicional y ser los pilares de mi vida.

A mis hermanos por acompañarme y ser mis amigos, en todas las situaciones de la vida.

Juan David Villada

A mis padres Javier y Adiela, por su apoyo incondicional lleno de amor y de ilusión; por su entereza, desde la que he conocido los valores del esfuerzo, la dedicación y la serenidad.

A mi hermano Mauricio, quien es la luz y la alegría de mi vida.

Carolina Toro Rincón

AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestros agradecimientos a la escuela de español y literatura, por guiar y motivar nuestra formación académica que es el pilar desde dónde nos construimos como seres activos y contribuyentes de una sociedad.

Al Magíster Álvaro Romero, antiguo rector del colegio INEM Felipe Pérez, al Magíster Oscar José Cardona rector actual, a los directivos y estudiantes por abrirnos el espacio académico y brindarnos las herramientas para realizar el proyecto dentro de la institución.

Profesor John Alejandro Marín Peláez expresamos nuestros sinceros agradecimientos por su colaboración, acompañamiento y amistad; sus consejos fueron fundamentales para la construcción de este trabajo.

Al profesor Enrique Tabares por su valiosa contribución y apoyo incondicional para llevar a feliz término este proyecto.

Al profesor Leandro Arbey Giraldo, gracias, porque su pasión por la lingüística transmite fortaleza para seguir pensando la educación como un espacio en el que es posible crear.

Carolina Toro Rincón

Juan David Villada Álvarez

PRESENTACIÓN

El estudio sobre el lenguaje ha motivado durante siglos reflexiones que intentan dar una explicación eficaz acerca de cómo éste se relaciona con el pensamiento y en particular con la vida del ser humano en su cotidianidad. Encontrar que existen infinidad de universos semánticos conduce a pensar que el aula de clases de cualquier institución puede ser también un campo de investigación en el que se desentrañe la naturaleza humana, aceptando tal espacio como una posibilidad para superar problemas educativos que en gran medida trascienden la vida adulta de los individuos. El lenguaje es transversal, toca todas las dimensiones del ser y su principal interés es la comunicación, destacando con ello que la palabra es un elemento modelador de la conciencia.

El acto comunicativo que ocurre por medio del canal escrito comporta un importante hecho discursivo, ya que este proceso se construye entre sujetos que con sus enunciados toman postura frente al discurso propio y ajeno, haciendo de la palabra escrita un instrumento que permite pasar de lo sensorial a lo racional. La comprensión textual está precisamente, dentro de ese espectro en el que enunciador y enunciatario se interrelacionan para dar sentido y significado a una palabra que da forma a una idea y por lo tanto a una intención comunicativa. De allí que el presente trabajo se interese en mirar a través de una secuencia didáctica, cómo la producción de resúmenes escritos puede colaborar en la superación de conflictos escolares reales en el proceso de la comprensión lectora.

PALABRAS CLAVES

Resumen, Comprensión, Lectura, Lenguaje, Estructura semántica, Macroestructura, Microestructura, Macrorreglas, Superestructura, Enunciación, Secuencia didáctica, Variable, Discursivo-interactivo, Texto, Cohesión, Coherencia, Inferencia, Enseñanza, Aprendizaje, Educación, Pedagogía,

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
LISTA DE CUADROS	12
LISTA DE FIGURAS	14
LISTA DE TABLAS	15
OBJETIVOS	16
Objetivo general	16
Objetivos específicos	16
INTRODUCCIÓN	17
CUADRO DE ESQUEMA CONTEXTUAL	24
1. MARCO TEÓRICO	25
1.1 Comprensión lectora	27
1.1.1 Modelos de comprensión lectora	32
1.1.1.1 Ascendente	33
1.1.1.2 Descendente	33
1.1.1.3 Constructivo – Integrativo	34
1.1.1.4 Modelo transaccional	35

1.1.1.5 Discursivo – interactivo	37
1.2 Enfoques de comprensión lectora	38
1.3 Estructura semántica del texto	46
1.3.1 Microestructura	47
1.3.2 Macroestructura	47
1.3.3 Macrorreglas	48
1.3.4 Superestructura	49
1.4 Secuencia didáctica	50
1.5. El resumen	52
1.5.1 Definición	52
1.5.2 Características del resumen	55
1.5.2.1 Fidelidad	55
1.5.2.2 Objetividad	55
1.5.2.3 Unidad y Coherencia	55
1.5.2.4 Brevedad	55
1.5.2.5 Creatividad	56
1.5.3 Variables que afectan el resumen	56
1.5.3.1 Variables de persona	56
1.5.3.2 Variables de texto	58

1.5.3.3 Variables de tarea	60
1.5.4 El resumen como estrategia de comprensión lectora	62
2. MARCO METODOLÓGICO	65
SECUENCIA DIDÁCTICA EN DONDE SE EXPLICITA LA FORMA DE ELABORAR RESÚMENES COMO ESTRATEGIA DE COMPRENSIÓN LECTORA	
2.1 Tipo de investigación	68
2.2 Hipótesis	69
2.3 Variable independiente	69
2.4 Variable dependiente	71
2.5 Población	75
2.6 Muestra	75
2.7 Instrumentos	76
2.7.1 Procedimiento o etapas del proyecto	77
2.7.1.1 Pretest	77
2.7.1.2 Diseño de la secuencia didáctica	78
2.7.1.2.1 Secuencia didáctica para explicitar la forma de elaborar resúmenes como estrategia de comprensión lectora	79
2.7.1.2.2 Presentación	81

2.7.1.2.3 Comprensión – Práctica	96
2.7.1.3 Postest – Transferencia	125
2.7.1.4 Evaluación de los datos y del proceso	126
3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO-CUANTITATIVO DE LOS DATOS RECOGIDOS DURANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE	127
3.1 Análisis por tablas	129
3.1.1 Uso de las macrorreglas	129
3.1.2 Modos de hacer el resumen	133
3.1.3 Superestructura del resumen	137
3.2 Respuesta esperada texto evaluativo en contraste con el resumen del estudiante	140
3.3 Discusión	144
3.3.1 Aspectos a destacar	144
3.3.2 Aspectos a mejorar	146
CONCLUSIONES	149
GLOSARIO	152
BIBLIOGRAFÍA	155
ANEXOS	158

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro1. Estructura Marco Teórico	26
Cuadro 2. Presupuestos en que se asienta el resumen	4
Cuadro 3. Variable independiente	70
Cuadro 4. Variable dependiente	71
Cuadro 5. Uso de macrorreglas	72
Cuadro 6. Modos de hacer el resumen	73
Cuadro 7. Modos de hacer el resumen conservando la superestructura	74
Cuadro 8. Organigrama proyecto	77
Cuadro 9. Explicitación de la macroestructura	87
Cuadro 10. Texto expositivo completo	88
Cuadro 11. Selección de marcadores textuales	88
Cuadro 12. Macroproposiciones del texto "Tortugas Marinas"	93
Cuadro 13. Definición de las macrorreglas	98
Cuadro 14. Definición macrorregla de supresión	101
Cuadro 15. Uso incorrecto de la macrorregla de supresión	102

	Pág.
Cuadro 16. Uso correcto de la macrorregla de supresión	104
Cuadro 17. Definición de la macrorregla de generalización	109
Cuadro 18. Hipónimos e hiperónimos	110
Cuadro 19. Uso de la macrorregla de generalización	111
Cuadro 20. Las macrorreglas como un engranaje mental	118
Cuadro 21. Definición macrorregla de construcción	120

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Taller omisión-selección. Estudiante LV33M	105
Figura 2. Taller omisión-selección. Estudiante YM20H	107
Figura 3. Taller omisión-selección. Estudiante TC5M	108
Figura 4. Taller hipónimos e hiperónimos. Estudiante JZ34H	103
Figura 5. Taller hipónimos e hiperónimos. Estudiante JN21M	114
Figura 6. Taller hipónimos e hiperónimos. Estudiante AG14H	115
Figura 7. Taller macroestructura. Estudiante MT32M. Ejemplo de error	122
Figura 8. Taller macroestructura. Estudiante LV33M	123
Figura 9. Taller macroestructura. Estudiante AG14H	124

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1: Uso de las macrorreglas	129
Tabla 2: Modos de hacer el resumen	133
Tabla 3: Modos de hacer el resumen conservando la superestructura	137

OBJETIVOS

Objetivo general

Valorar la influencia de una secuencia didáctica en dónde se explicita la forma de elaborar resúmenes como estrategia de comprensión lectora en estudiantes de 9° grado de EBS de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira.

Objetivos específicos

Valorar de manera diagnóstica, la forma de elaborar resúmenes como estrategia de comprensión lectora, antes de la implementación de la secuencia didáctica (S.D), en el grupo experimental.

Diseñar e implementar una Secuencia Didáctica (S.D), en donde se explicita la forma de elaborar resúmenes como estrategia de comprensión lectora en el grupo experimental.

Valorar la forma de elaborar resúmenes como estrategia de comprensión lectora, después de la implementación de la Secuencia Didáctica (S.D), en el grupo experimental.

Contrastar los resultados obtenidos en la evaluación inicial y final del grupo experimental, para evaluar la influencia de la secuencia didáctica.

INTRODUCCIÓN

La educación Colombiana y en general toda la educación ha pasado por etapas de desarrollo y de evolución, lo que demuestra un constante flujo de experiencias que intentan cada vez mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, de la mano de unas necesidades sociales y políticas. No en todos los casos se han obtenido buenos resultados o se ha avanzado en la constitución de un buen proyecto educativo, muchas veces, pareciera, que se retrocede en el tiempo y se cae en actitudes de la escuela tradicional en la que se sesga el conocimiento y la libertad. Según la historia de las sociedades la educación es la solución a todos los problemas; respecto a lo anterior William Ospina (2006) se pregunta “¿si a pesar de considerarla una solución, cierto tipo de educación no será a su vez también el problema?”

Por tanto se exige una comprensión de la educación no como un concepto abstracto del que todo mundo habla; un paliativo de las dificultades sociales, sino como una idea concreta sustentada en las necesidades y desafíos de un país, de una comunidad y principalmente de un ser en su individualidad y diversidad.

El lenguaje comporta al respecto una facultad que toca, desde todo punto de vista cada dimensión del ser humano y es allí donde nace una disciplina llamada didáctica de la lengua que participa de la idea de considerar la lengua dentro de un hecho social y comunicativo, esta filiación con perspectivas lingüísticas, pedagógicas, psicológicas y pragmáticas ayudan a pensar este proyecto desde unas necesidades reales en contextos educativos reales.

Lo anterior, porque es importante ver en la investigación experimental una oportunidad para hablar de educación como un suceso concreto y en un espacio determinado, configurando el lenguaje, específicamente la lengua en uso, como objeto de estudio.

Al respecto la comprensión lectora ha sido un tema que ha ocupado la mente de teóricos, especialistas y maestros que, preocupados por la relación autor – texto – lector han reflexionado desde la lingüística, la semiolingüística, el análisis del discurso, el análisis textual y demás intentando dar un respuesta seria al problema de la comprensión lectora.

El estudio que se hace del proceso involucrado en la comprensión y en las actividades escriturales que se practican con el fin de dar cuenta de lo leído y que interesan a los objetivos de este proyecto, tienen como punto de partida una concepción estructural y discursiva del texto. La primera parte de una concepción propuesta por el teórico holandés Teun A. Van Dijk (1978) quien describe la dinámica interna y semántica de los textos desde un modelo constructivo – integrativo. La comprensión lectora, desde este modelo, se da gracias a la identificación de unos elementos organizadores: La microestructura, macroestructura y superestructura.

La comprensión lectora implica por lo tanto una construcción de un esquema mental que puede a su vez ser ayudado por unas reglas de reducción, también llamadas macrorreglas, que cumplen una función transformadora de la información reduciendo unas proposiciones a unas cuantas o incluso a una sola.

Sin embargo la visión discursiva del lenguaje complementa la anterior mirada porque establece que esos esquemas mentales son el resultado de las interacciones sociales mediante el enunciado. Teóricos como Bajtín (1929) y Charaudeau (1983) han sido retomados por la Doctora María Cristina Martínez (1991) en su perspectiva Discursiva – Interactiva para dar cuenta de la

comprensión desde una teoría del lenguaje y otra del aprendizaje. El enunciado es para ella la unidad esencial de análisis ya que éste construye una semántica social y cultural reconociendo el papel del discurso en la escuela y en el desarrollo efectivo de las estrategias cognitivas por parte del estudiante.

El presente trabajo nace de la dificultad advertida en un grupo de estudiantes de la institución Educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira, para la elaboración de resúmenes en donde se daba cuenta de lo comprendido. Casi siempre la habilidad para comprender un texto es vista desde la madurez fisiológica del estudiante, entendiéndose como algo intuitivo, y no desde la capacidad mental y metacognitiva que puede desarrollar el estudiante a partir de un proceso de enseñanza – aprendizaje en el que se le expliciten las estrategias adecuadas para resumir un texto evidenciado con ello su capacidad de comprensión lectora.

Es importante establecer que los postulados antes mencionados son la fuente principal para desarrollar una propuesta teórica - práctica que tiene como objetivo principal ayudar en la cualificación de esta estrategia escritural (resumen).

La secuencia didáctica se planeó teniendo en cuenta los aportes teóricos y prácticos de investigadores en didáctica del lenguaje como: María Eugenia Dubois, Isabel Solé, Gloria Rincón y Teodoro Álvarez quienes con sus experiencias en el aula, permiten un acercamiento a dicha problemática educativa desde los conceptos y desde la evidencia clara de que toda intervención educativa puede y debe mejorar el desempeño del estudiante en el área del lenguaje que, a su vez, transversaliza las demás áreas del conocimiento.

La propuesta se compone de tres capítulos fundamentales que permiten entender las teorías y concepciones a la luz de las cuales se diseña una secuencia didáctica aplicada en un aula de clase.

El primer capítulo constituye el marco teórico en el cual se intenta referenciar y describir aquellas perspectivas lingüísticas, discursivas y pedagógicas que han reflexionado sobre la comprensión lectora y el resumen; relacionando ambas nociones para indicar que un buen resumen es consecuencia de una buena comprensión lectora.

El segundo capítulo se ocupa de describir el tipo de trabajo realizado, metodología, instrumentos y evaluación; se expone además el proceso de recolección y análisis de la información y como éste determina la apreciación y posterior planeación de una secuencia didáctica que es el eje orientador de todo el proyecto, ya que también se circunscribe como una propuesta pedagógica que busca impactar y contribuir ampliamente en mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de noveno grado de EBS de la institución Educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira, a través de la explicitación de elaboración de resúmenes.

Se busca además que este modelo didáctico pueda ser aplicado en otras instituciones educativas en las cuales, tales procesos puedan formar una conciencia activa del lenguaje y de su influencia cultural como hecho social.

El tercer capítulo describe el proceso de análisis e interpretación de los datos. Información resultante que fue recolectada mediante una prueba diagnóstica y una prueba final en donde se pedía hacer un resumen de un texto expositivo. Estos resultados tabulados y graficados permitieron determinar la incidencia de la secuencia didáctica como propuesta pedagógica y abrir una discusión académica y metodológica para investigaciones futuras.

Finalmente, se plantean unas conclusiones que devienen de analizar el proyecto como un todo del que es posible admirar fortalezas y admitir recomendaciones, con el fin de contribuir didáctica y teóricamente a la resolución de un problema escolar que afecta a casi todas las instituciones de la ciudad y el ámbito educativo

en general. Esta propuesta, como cualquier otra admite ser aplicada, mejorada y objetada por las personas interesadas e involucradas en generar espacios propicios para la creación de proyectos formativos que posen sus miradas directamente en las aulas de clase, ya que este es el espacio real de trabajo de un licenciado en Español y Literatura.

Es conveniente desarrollar un trabajo de estas características, debido a la necesidad educativa de socializar experiencias y resultados que permitan la creación de nuevos y mejores proyectos metodológicos y pedagógicos que aporten desde el análisis crítico y la fundamentación teórica aplicada; así como este proyecto se fue alimentando conceptualmente de los siguientes antecedentes que tienen relación directa con el tema propuesto.

El trabajo de los profesores John Alejandro Marín Peláez y Dora Luz Aguirre es el principal antecedente de la presente investigación. Su propuesta, con la que pretenden obtener en título de Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, trata de replantear los procesos de enseñanza – aprendizaje presentando una propuesta de secuencia didáctica desde la perspectiva Discursiva Interactiva de la Doctora María Cristina Martínez (1991) con la cual quieren incidir en el mejoramiento de la comprensión lectora de Texto Expositivo a través del reconocimiento de las Formas de Organización Superestructural (FOS).

Esta propuesta gira en torno a un trabajo interdisciplinar en la institución Educativa INEM Felipe Pérez participando de los proyectos institucionales *Proyecto cuarto de hora de lectura*, *Proyecto ambiental Gaía* inscrito dentro del proyecto Ambiental Escolar (PRAE). Ejecutando así una secuencia didáctica con el objetivo pedagógico de facilitar el acceso al conocimiento a través de otras formas de aprender a comprender lo que se lee, escogiendo para ello la explicitación de la

forma de organización superestructural (FOS) del texto expositivo, en cuatro fases didácticas: Presentación, comprensión, práctica y transferencia.

Otro trabajo del que se nutre este proyecto es el de la Doctora María Cristina Martínez (2002) quién se ha dedicado a establecer una relación entre lenguaje y teoría del aprendizaje y como esta relación afecta la práctica pedagógica. Su texto “Pensar la educación desde el discurso una perspectiva discursiva e interactiva de la significación” aporta en el interés de entender la comprensión y producción textual en contextos educativos menos favorecidos y en los que es imperante privilegiar la enseñanza del lenguaje como una acción, ya que postula ver al ser humano como un ser eminentemente discursivo.

Es una perspectiva que aborda la construcción de sentido desde la interacción en el acto comunicativo explorando con ello el intercambio verbal como posibilidad para la construcción del conocimiento. Toma en cuenta el enunciado desde Bajtín, como una categoría especial que borra la dicotomía entre lengua y habla.

El interés de la Doctora Martínez (2002) es incidir en la concepción del aprendizaje. Según su postura el concepto que se tenga de la manera como se aprende, afecta directamente las acciones durante el proceso de enseñanza. Por ello advierte de la necesidad de trabajar desde la lectura y la escritura con el fin de generar la apropiación de conocimientos conscientes y funcionales desde el nivel estructural del texto; haciendo consciente en el estudiante el conocimiento estructural que poseen del texto, lo que relaciona su trabajo con la teoría expuesta por Teun A. Van Dijk sobre la estructura semántica textual.

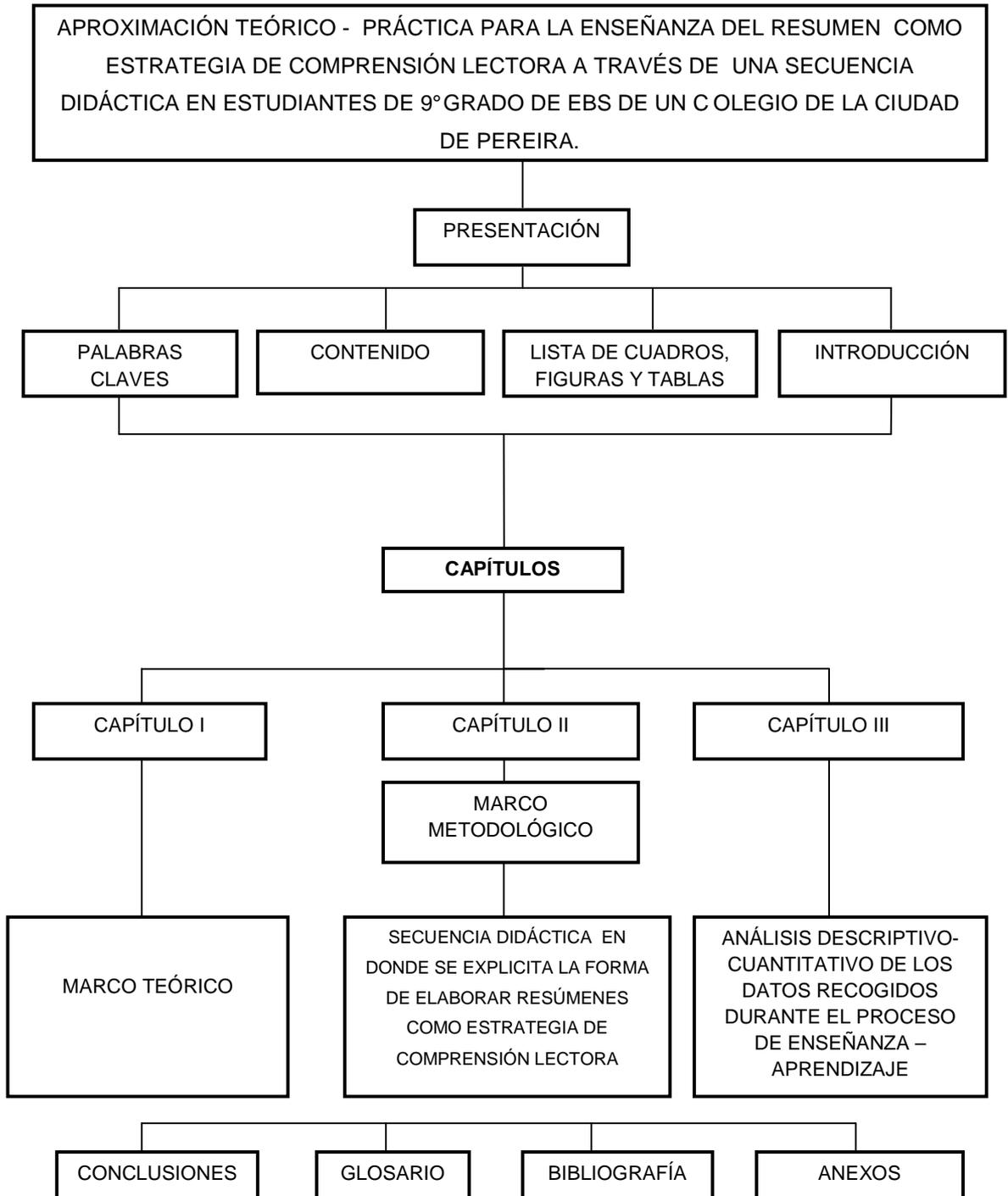
Un trabajo que también tiene relación directa con el presente trabajo es el de Teodoro Álvarez Angulo (2007) quién abiertamente ha postulado al resumen como estrategia para la comprensión. Su propuesta recoge también la teoría expuesta por Van Dijk tomando particularmente las macrorreglas como destreza para la reducción de información.

Es importante mencionar su insistencia en aclarar que el resumen no es una habilidad que se le supone al individuo por el solo hecho de saber leer y escribir. Es una habilidad compleja que es necesario hacer explícita mediante la enseñanza reflexiva de unas estrategias escriturales orientadoras como las macrorreglas.

Gloria Rincón Bonilla (1999) por su parte usa el método de la indagación para averiguar si aquello que se piensa del resumen es lo mismo que se enseña en las aulas de clase. Su postura parte de una revisión del término resumen desde los libros escolares, la concepción docente y la evidencia desde la producción del mismo. Bonilla (2002) encuentra que son muchos los problemas que rodean la producción textual y esto inicia al pensar la elaboración del resumen como una habilidad que parece desarrollarse a medida que el estudiante crece. Su propuesta es enseñar las habilidades escriturales y de lectura porque encuentra indispensable hacer evidente la apropiación de los procesos textuales ya que ellos no se desarrollan de forma natural sino que requieren un reconocimiento específico que haga consciente el saber-hacer en este caso saber escribir y leer.

Se busca que estas bases teóricas alimenten con la mayor rigurosidad posible el presente proyecto ya que la intención, es poder hacer un aporte significativo al ámbito educativo nacional y a la Universidad Tecnológica de Pereira que es el polo desde donde se impulsan y se dan a conocer estos proyectos experimentales.

CUADRO DE ESQUEMA CONTEXTUAL



1. MARCO TEÓRICO

Hablar de lenguaje implica hacer un ejercicio complejo de reflexión, pero ésta reflexión está ligada con la práctica desde que los nuevos ojos de la investigación y reflexión teórica han visto la facultad del lenguaje como una acción y como un hecho social. Por ello es importante para este trabajo contar con un sustento teórico de un estudio relacionado con el ámbito educativo y con la enseñanza de las habilidades lingüísticas.

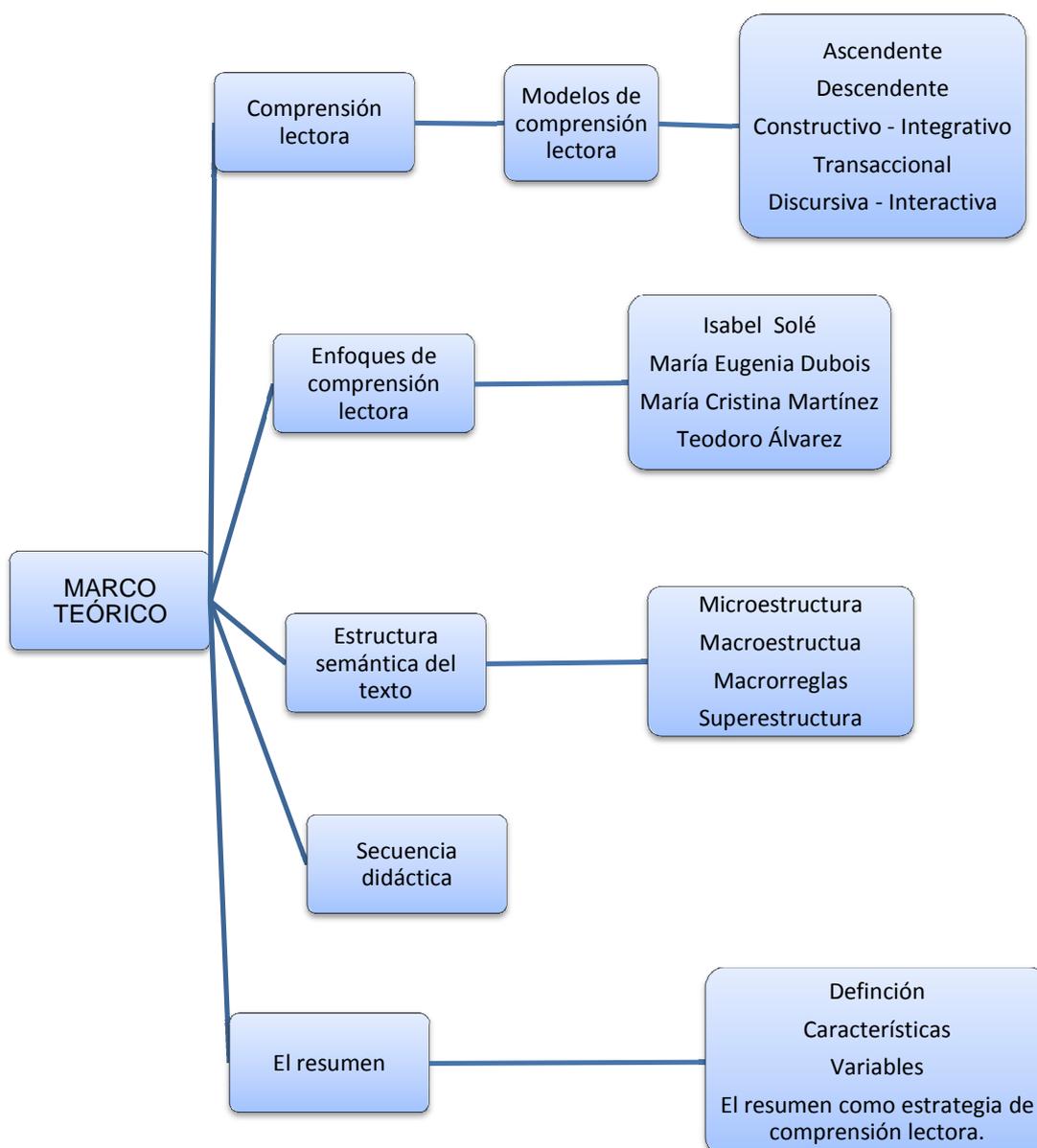
La teoría por sí sola se convierte en una reflexión erudita que concierne a un cierto grupo académico, por lo que es relevante e indispensable pensarla como un territorio potencial para la práctica educativa. De esta forma se hace plausible y conveniente la adecuación de aquellos conceptos, enfoques, reflexiones y perspectivas, en pro de mejorar en la educación unos procesos que históricamente han presentado dificultades. Este problema en particular evidencia la concepción, en el aula, del resumen como una actividad implícita en las capacidades del estudiante, como si viniera programada y mejorara con su crecimiento fisiológico y mental; ahora se sabe que ello no es garantía de una correcta elaboración textual y que la madurez física no es sinónimo de madurez cognitiva o de autorregulación del conocimiento.

Lo anterior ratifica que es responsabilidad del docente – investigador, crear métodos didácticos que vinculen la teoría con prácticas escolares en las que la realidad y la vida cotidiana cobran sentido para no sólo incentivar las capacidades intelectuales, sino concebir un ser íntegro y activo socialmente.

Es satisfactorio encontrar que teorías como las de Van Dijk y Kintsch, María Cristina Martínez y Teodoro Álvarez, siguen inspirando investigaciones educativas que rescatan y revalidan el valor del lenguaje; esta vez desde el análisis textual. Sus juicios vienen a constituir las bases de un proyecto que busca superar la

necesidad latente de la poca comprensión y la precaria elaboración de textos. Lo que se presenta a continuación en el marco teórico está organizado de la siguiente manera.

Cuadro 1. Estructura marco teórico.



1.1 Comprensión lectora

Cuando se trata de reflexionar acerca de un problema educativo que trata del lenguaje y de cómo éste afecta no sólo su vida de estudiante sino también su vida adulta, se reconoce la importancia de crear o buscar estrategias que superen tales obstáculos. De allí que mejorar la comprensión lectora sea una tarea que exige esfuerzo, no sólo porque es la función docente sino porque esta habilidad permitirá al estudiante desarrollarse como una persona capaz de construir sentido.

La enseñanza de la lectura es una tarea compleja, que ha requerido por parte de los nuevos maestros e investigadores el diseño de métodos efectivos, que posibiliten el desarrollo de las competencias cognitivas que permiten la comprensión lectora.

Leer un texto es un ejercicio lúdico, académico, ritual, y comprenderlo es especialmente aquella parte en la que se unen dos mundos: texto – lector. La lectura responde a un contrato social particular y a una práctica enunciativa.

Para la perspectiva discursiva-interactiva (desde la que se entenderá la comprensión lectora en este proyecto) planteada por la Doctora Martínez (2004) y quien retoma a Bajtín, se clasifican los géneros en dos grandes bloques: a) géneros primarios donde se incluye la conversación oral cotidiana; b) géneros secundarios donde se incluyen todos los géneros que han pasado por la escritura y exigen mayores grados de elaboración. El género está ligado a la práctica social enunciativa es decir que “habrán tantos géneros discursivos como prácticas sociales existan en una cultura determinada”¹

Sea de manera oral o de manera escrita, en la construcción del significado no actúa sólo un sujeto, el enunciado es una unidad de intercambio verbal que se

¹ Este aspecto puede consultarse en Martínez, María Cristina (2004). Discurso y aprendizaje (Pág. 50)

construye a través de los sujetos discursivos “Ningún enunciado desde una perspectiva general, puede ser atribuido a un solo locutor, el enunciado es el producto de la interacción de los interlocutores y de manera general, el producto de toda situación social compleja, en la cual éste surgió”². Para ella el texto no es una separación de unidades de estudio sino un todo que se fusiona entre una forma material y el contexto y éste a su vez hace parte del enunciado mismo, de su semántica.

Es a través de los esquemas conceptuales como se construye el mundo y como se le semantiza (ontológico, social y cultural). El enunciado es para Martínez (2004) el elemento principal del discurso y es gracias a su interiorización como el conocimiento se convierte en esquema conceptual. Y es en esa producción textual en la que el estudiante adopta su papel activo y discursivo, busca comprender lo que el otro le dice.

La comprensión entonces es una interacción discursiva en la que se establecen *acuerdos de significado*. El lector construye ideas a partir de sus lecturas, de sus conocimientos previos y a partir de la propuesta que le hace el autor del texto que lee.

Lo que compete a este proyecto es el enunciado desde el texto escrito y como se construye y se entiende la triada lector – texto – autor. Ducrot (1984: 201) citado por Martínez (2004) concebía la imagen del *Yo* y la imagen del *Tu* (*Ethos* y *Pathos*), en el que no es importante el hablante empírico sino el sujeto discursivo; haciendo a su vez una diferencia importante entre Locutor (L) sujeto hablante y Enunciador (E) sujeto discursivo; es decir quién toma una posición y expresa puntos de vista en su discurso. Al respecto María Cristina Martínez (2004) resalta

² TODOROV, Tzvetan, citado por María Cristina Martínez. Discurso y aprendizaje. Universidad del Valle, Cátedra UNESCO. Escuela de Ciencias del lenguaje. Cali, Colombia. 2004. Págs. 39. Libro PDF, tomado de www.unesco-lectura.univalle.edu.co.

que la fuerza se instaura a partir del enunciado construyendo las voces del *Enunciador, del Enunciatario y de lo referido (o discurso ajeno)*.

Para la Doctora Martínez (2004) en el texto escrito, estas tres potencias se revelan a través de imágenes que el autor del texto construye sobre los enunciadores. Él imagina a quién va a dirigir su discurso y lo elabora impregnándolo de sus intenciones, valorando al enunciador y a su propio enunciado. Por lo tanto, la comprensión es también dialógica (Bajtín 1984) y tiene que ver con potencializar en el lector una lectura dinámica, racional y multifuncional.

Existe además un proceso cognitivo expuesto por Van Dijk y por Kintsch (1978) que permite entender la comprensión lectora, permitiendo así, entender aquellos principios que rigen la manera, en la que opera el individuo, integrando elementos y actividades que facilitan el procesamiento de la información. La descripción que hace Cubo de Severino (2007:22) colabora para entender mejor este proceso ya que, tiene como antecedente, el modelo **Constructivo – Integrativo** del teórico Holandés, exponiendo cómo funciona el complejo fenómeno de la comprensión textual.

Los subprocesos que realiza un lector están inscritos dentro de un sistema cognitivo modular / interactivo (Belinchón, Igoa y Riviere, 1992:694) que explica como unos estímulos verbales o auditivos llegan a ser comprendidos. Estos procesadores y sistemas perceptuales, lingüísticos, de memoria y de control actúan permanentemente involucrando a su vez los procesos automáticos del modelo ascendente y los procesos controlados descendentes.

Cuando un lector tiene un contacto con unas señales que perciben los sentidos casi de manera inconsciente se activa el procesador perceptual y si este estímulo es de tipo lingüístico inmediatamente se activa el procesador que decodifica este tipo de signos. El procesador lingüístico lo hace según parámetros gramaticales asignando un significado, haciendo una representación semántica y funciona de

acuerdo con la lengua materna, por lo que consigue identificar grafemas y fonemas, analiza morfemas y relaciona los sintagmas lo que lo guía hasta la asignación de unos significados que luego, por su uso, los contextualiza (pragmática).

Según este esquema, el lector comienza a comprender desde que percibe las primeras señales, se arriesga y genera hipótesis, lo que indica que todo proceso de comprensión es *inferencial* (Severino 2007:21). Después de ser convertida en un lenguaje mental, la **Memoria a Corto Plazo (MCP)** procesa la información y la almacena transitoriamente respetando la estructura superficial del texto ubicándola en un contexto; ocurriendo así una interpretación pragmática que tiene en cuenta la intención de autor y del lector del texto. Esta MCP es de uso parcial por lo que necesita vaciarse para recibir nueva información, por ello transfiere el resultado o significado global a la **Memoria a Largo Plazo (MLP)** que se encarga de un almacenamiento definitivo.

Durante este proceso el lector aplica las macro operaciones o macrorreglas (Van Dijk 1980) elidiendo y generalizando todas esas proposiciones que son irrelevantes y/o redundantes y que además no cambian el sentido global del texto. A partir de esto construye nuevas proposiciones. Por ello Van Dijk y Kintsch (1978) argumentan que algunas proposiciones pueden ser microproposiciones o macroproposiciones dependiendo de su relevancia, siendo las primeras las que pueden ser omitidas y las segundas aquellas que pueden estar incluidas en la macroestructura.

En el texto *Discurso y Aprendizaje* de la Doctora María Cristina Martínez (2004) se establece que entender el papel de la memorización en los procesos de la comprensión de textos escritos estriba en el control que el sujeto tiene durante estos procesos. La teórica retomando a Just & Carpenter (1980) plantea que “se ha mostrado que el sujeto lector hace pausas cuando las cargas de información

que está procesando son grandes y que estas pausas son el resultado de la activación de procesos de decodificación, almacenamiento y recuperación en la memoria. La cantidad de información transferida de la MCP a la MLP varía gracias a estos procesos de control”

Lo que el lector ha inferido y comprendido se compacta y se organiza de acuerdo con el sentido global y local del discurso y para ser procesada en la MLP (que no tiene límites) deberá tener la forma adecuada con los procesos de generación de significado y sentido advertidos desde la semántica y la pragmática. Esta memoria tiene tres estadios:

Memoria semántica: Allí se archivan de manera jerárquica las representaciones del mundo elaboradas a partir de distintos tipos de información.

Memoria episódica: En la que se guarda la información de situaciones concretas, del tiempo pasado, vividas o conocidas a través de otros medios. Son organizadas en esquemas de espacio, tiempo y personas, relacionadas a un sistema de creencias; lo cual permite al lector asignar una intención comunicativa al discurso.

Memoria procedimental: Los archivos que han sido guardados son mecanizados gracias a la memoria procedimental, son esquemas de acción aprehendidos y asimilados³

Se ha mencionado anteriormente la participación de unos esquemas mentales en la construcción del sentido de un texto, estos esquemas son producto de las

³ CUBO DE SEVERINO, Liliana. Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora. Comunicarte. Córdoba, Argentina. 2007 pág.23

interacciones sociales que según Rumelhart (1980: 38-40) actúan como paquetes estructurados de datos y de conocimientos que representan conceptos genéricos; se encuentran en la MLP y como abstracciones han sido el resultado de la interacción del sujeto con la realidad y con el mundo.

Según Martínez (1991:1992: 2004), el individuo está constantemente inmerso en interacciones verbales. Estas interacciones ayudan a que el sujeto construya cognitivamente paquetes de datos y de información que utiliza según sea el tipo de interacción en la que se vea inmerso.

1.1.1 Modelos de comprensión lectora

Es importante establecer los modelos que describen y sustentan cómo se produce la comprensión de un texto, en virtud, de la preocupación por entender la naturaleza de la construcción de sentido y significado. La palabra como discurso tiene la potestad y el poder de ejercer influencia en el individuo; pero el individuo mismo es quien, en el ejercicio de su autonomía, otorga sentido e identidad al discurso. Álvaro Mina Paz (2000) sostiene que la relación lenguaje - identidad es funcional, ya que es en esta relación en la que se articula la comprensión de los usos de la lengua y las posibilidades dinamizadoras de los procesos socioculturales.

Los modelos explican cómo se entendía y se entiende ahora el proceso de la comprensión textual y cómo a partir de tales visiones se desarrollaron métodos para la enseñanza de nuevas estrategias que mejoren la capacidad inferencial del estudiante a la hora de enfrentarse a una lectura. Lo interesante de repasar estos modelos es percatarse de los aportes que hizo cada uno en pro de la consolidación de nuevas maneras de concebir la lectura.

1.1.1.1 Ascendente

(Gough, 1972; La Berge y Samuels, 1974) consideran este un proceso secuencial y jerárquico de orden **ascendente**. La lectura es un proceso preciso y detallado de identificación de letras y palabras que forman frases secuencialmente. Por lo tanto es unidireccional y comienza en niveles léxicos, finalizando en los niveles sintácticos y referenciales. De acuerdo con esto, el significado está en el texto y su comprensión depende de la captación correcta del contenido, siendo el papel del lector el de un mero decodificador. El texto tiene un referente unívoco. Al lector sólo le corresponde hallarlo mediante un proceso de selección y consideración de la lectura.

El modelo ascendente se queda corto a la hora de explicar como el lector hace inferencias complejas con respecto al propósito del autor, ni da cuenta de los niveles pragmático, retórico y situacional.

1.1.1.2 Descendente

El modelo “top down” (Goodman, 1976; Smith, 1971) da mayor prevalencia a la capacidad de interpretación del lector, el cual, durante la lectura emplea pistas mínimas de la lengua para desentrañar la información del texto, relacionándolo con sus conocimientos previos y visión sociocultural. Por ello, los errores en lectura se consideraban producto de la falta de conocimiento previo adecuado para interpretar el texto.

Es un proceso que se inicia en el lector, el cual formula la hipótesis sobre alguna unidad del discurso escrito. Se plantea así una relación unidireccional, pero ya en sentido opuesto, **descendente**. A partir de este modelo se da una profunda

revaloración del papel del lector, cuya información, conocimientos y experiencias previos aportados al texto, serían los determinantes de la comprensión textual, antes que el texto mismo.

En relación con lo anterior Isabel Solé (1999) en su texto “De la lectura al aprendizaje” cita a Strange (1980) ya que éste reflexiona sobre los dos modelos así:

Si la lectura fuera exclusivamente top down sería muy improbable que dos personas leyeran el mismo texto y llegaran a la misma conclusión general. Sería también improbable que aprendiéramos algo a partir de los textos si solamente confiáramos en nuestro conocimiento previo. Por razones similares (...) la lectura no puede ser exclusivamente bottom up. Si lo fuera, no habría desacuerdo sobre el significado de un texto. Además no serían posibles las interpretaciones personales basadas en diferencias tales como prejuicios, edad, experiencias, concepciones, etc.⁴

1.1.1.3 Constructivo - Integrativo

Este modelo estructura el texto en tres unidades semánticas. Kintsch y Van Dijk (1978) sus exponentes proponen que, gracias a estas unidades, el texto puede ser construido, comprendido y almacenado semánticamente. Estos elementos se organizan en: Macroestructura, Microestructura y Superestructura. Construyen e integran la información del texto controlando y analizando gramaticalmente y mediante los mecanismos de inferencia; procesándolos sin tener en cuenta el contexto adyacente. Involucrando procesos automáticos del modelo ascendente y procesos controlados descendentes.

⁴ SOLÉ. Isabel. De la lectura al aprendizaje. Editado por Centre d'Estudis Vall de Segó. Joaquín Rodrigo 3 Faura. Valencia. Pág. 4. Documento PDF, tomado de: <http://rumapacha.iespana.es/>

Kintsch y Van Dijk (1978) argumentan, que la comprensión lectora implica la construcción de un esquema mental, un modelo referencial o situacional que da cuenta del significado global del texto. Así la representación mental que hace el lector y que guarda en su memoria es un *modelo de texto base* y un *modelo de situación*, que actúan e interactúan permanentemente.

El modelo de texto base contiene toda la información estructural del texto original, aquello de la estructura de superficie: nivel léxico, proposicional, microestructural y superestructural; lo que implica que, todo texto tiene una construcción lingüística específica. Mientras que *el modelo situacional o referencial* implica una práctica de lector en la que éste se va creando una imagen mental de lo que va leyendo; así organiza la información a partir de la intención que le ofrece el texto y que se relaciona con el contexto permitiéndole inferir aquellas cosas que no han sido explícitas lingüísticamente pero que tienen relación con sus conocimientos previos y con la realidad. Es decir se crea la imagen de un mundo posible, una representación a modo de película mental de lo que el texto le cuenta. Modelo de texto base y modelo situacional participan de manera concomitante.

1.1.1.4 Modelo Transaccional

Esta teoría de la transacción expuesta por K. Goodman (1984, 1996) es tomada de la teoría literaria (M. Siegel, 1984; L. Rosenblatt, 1978) y tiene relación con la teoría de la recepción. La teoría literaria afirma que una obra literaria ocurre en relación recíproca entre el lector y el texto, para ello utiliza la transacción que es un circuito dinámico en el cual lector y texto fundan una dependencia y de ella surge el sentido de la lectura.

El lector y el texto en circunstancias y situaciones particulares adquieren sentido cuando el uno se hace cargo del otro; es decir, no existe lectura sin texto, ni texto sin lector y en este encuentro es que se forja la significación. En consonancia con lo anterior dicen H. Jauss (1986) y W. Iser (1987) "el texto antes o después de la lectura es simplemente una potencialidad de significación. El diálogo entre ambos es la posibilidad de la existencia de la obra"

Goodman (1984) afirma que el lector construye un texto paralelo al que el autor escribe en su obra; ambos se transforman gracias a unas estrategias de selección que acomodan la información a la expresión escrita que a su vez transforman las intenciones del autor y el público al que se dirige. Aquí también impera la importancia de la relevancia y ella se cimienta según las experiencias de vida del lector y la motivación que tiene para leer ese texto particularmente. El resumen será entonces lo que el lector comprende y cualquier alusión que haga del tema será con base en su resumen y no al texto leído originalmente.

Para el modelo transaccional las *estrategias* son amplios esquemas que sirven para *obtener, evaluar y utilizar información*. Su uso varía según el tipo de texto y del lector involucrados en el proceso. Según este modelo se consideran estrategias: el muestreo, la predicción, la inferencia, la confirmación y la autocorrección.

Por otro lado, dice María Eugenia Dubois (2006) citando a Rosenblatt (1938), la escritura, no es solamente un proceso de aprendizaje, es también un proceso de descubrimiento, dado que las transacciones con el texto nos pueden conducir a "nuevas líneas de pensamiento y sentimiento".

1.1.1.5 Discursiva – Interactiva

Para María Cristina Martínez (1995) la comprensión lectora es un proceso dialógico inscrito en la mediación dinámica de una semántica discursiva, intersubjetiva que se constituye en la condición necesaria para que se establezca un proceso dialéctico y significativo con la realidad.

Señala además la importancia de reconocer el poder de la palabra en la construcción de una visión de mundo, por lo que resalta que en el siglo XX, con el Giro Lingüístico, el lenguaje, como objeto de estudio, es un paradigma. El lenguaje permite a los seres (eminentemente discursivos) la construcción del conocimiento y de la realidad. Su propuesta discursiva- interactiva propone una relación estrecha entre la teoría del lenguaje y la teoría del aprendizaje, en ella se hace énfasis en los procesos de lectura y escritura que “hace conscientes” las estrategias que colaboran en la construcción de la significación; según su postura, la utilización funcional del lenguaje es el medio para cimentar y desarrollar una propuesta pedagógica que haga consciente, en los estudiantes, el uso de las estrategias cognitivas para la comprensión de textos.

Para María Cristina Martínez (2004) el desarrollo de una “**competencia discursiva relacional**” es esencial ya que ésta posibilita el afianzamiento de las capacidades cognitivas que implica apropiarse y ser generadores de conocimiento. Esta habilidad relacional involucra el análisis, reconocimiento de los textos, contextos y de la diversidad discursiva. Su objetivo “es establecer un verdadero proceso interactivo significativo entre el lector y el texto a través del enriquecimiento de los esquemas previos del lector acerca de los discursos, para

que éste establezca un proceso de negociación con sentido con la propuesta discursiva hecha por el autor del texto”⁵

Hacer consciente al estudiante de los recursos discursivos que posee la lengua conseguirá que se esté preparado para afrontar los retos que propone la lectura de un texto que además está siempre en relación con otros textos, con el mundo, con el lector y con intenciones discursivas, y que principalmente le exigirá el formular nuevos discursos a partir del anterior y le darán la destreza para abordar otros más complejos.

En el proceso de comunicación se considera la lectura una actividad **cognitiva**, afectiva y actitudinal compleja, y al lector como un procesador activo de la información que contiene el texto. Lo que además reafirma que “cada lector hace su lectura y hay tantas lecturas como lectores”⁶

Cuando un lector lee un libro, el texto resuena en él a su manera; se produce un diálogo, una dialéctica de imágenes y resonancias que hace que esa lectura sea única.

1.2 Enfoques de comprensión lectora

Para dar una mirada a algunos de los autores que han manifestado interés a la hora de establecer una posición frente a la comprensión lectora es necesario primero establecer que todos han hablado de unas *estrategias* que permiten alcanzar dichas habilidades en la lectura de textos escritos. Pero ¿Qué son estas estrategias?

⁵ MARTÍNEZ, María Cristina. Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos (Compilación). Pensar la educación desde el discurso. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. Cátedra Unesco Para la Lectura y la Escritura. Universidad del Valle, Cali, Colombia. 2002. Pág. 22

⁶ MONTES, Graciela. La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura. Plan nacional de Lectura. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Buenos Aires, M.E.C y T. de la Nación. 2006.

Se ha buscado entonces la manera de establecer cognitiva, social, comunicativa y psicológicamente unos procesos que actúen de manera efectiva en la comprensión de textos. Estas estrategias son, según Cubo de Severino (2007), unos procesos flexibles y orientados a una meta, que operan en varios niveles al mismo tiempo y que interactúan entre sí en distintos momentos del procesamiento; es decir, una forma rápida y eficiente de lograr algo.

Respecto al discurso, las estrategias (Kintsch y Van Dijk 1983:65) sostienen que, son atajos o formas eficientes de procesar un discurso. Estas se almacenan y mecanizan en la memoria gracias al continuo uso que se hace de ella mientras se lee y se escribe, formando parte del conocimiento procedimental en donde se archivan los esquemas de acción aprendidos como representaciones cognitivas globales. El conocimiento procedimental está relacionado con cosas que sabemos hacer pero no conscientemente, como por ejemplo montar en bicicleta o hablar nuestra lengua; éste se adquiere gradualmente a través de la práctica y está relacionado con el aprendizaje de las destrezas.

Ahora bien, autores como Isabel Solé (2006) han enfocado su investigación en el ámbito cognitivo definiendo la comprensión lectora como un proceso de interacción entre el lector y el texto mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura.

Planteando además que lector y texto son importantes a la hora de intentar establecer el sentido y significado del mismo, por lo que el lector adquiere una posición activa dentro del proceso. Isabel Solé advierte de la dificultad de definir lo que significa “comprender” ya que en este proceso intervienen operaciones que afectan a ambos sujetos del acto discursivo.

Es la psicología cognitiva la que esboza que el sujeto parte de unos “esquemas de conocimiento” que organiza e interioriza para procesar la información, lo que permite entender a la lectura como un proceso de movimiento y no un proceso lineal; una cosa es reconocer las gráficas y llegar a entender palabras aisladas o de

una manera interconectadas por conjunciones, conectores y signos ortográficos y otra muy diferente es extraer de un todo un sentido que se establecerá en la Memoria a Largo Plazo y que luego modificará las estructuras mentales para crear un conocimiento.

Se mencionan entonces unos componentes metacognitivos, que son herramientas que permiten autorregular el aprendizaje y que Isabel Solé defiende como componentes que ayudan al aprendiz a ejecutar o ejercitar de forma mecánica el curso de una acción.

Para los que se guían por el enfoque cognitivista/constructivista existen tres acuerdos esenciales a la hora de poder comprender un texto:

La primera concierne a la coherencia y claridad del contenido de los textos, es decir que, en lo que se refiere al léxico, la sintaxis y la coherencia, tenga un nivel aceptable.

La segunda corresponde a la capacidad del lector de relacionar sus conocimientos previos con el contenido nuevo que le presenta el texto, lo que le permite construir un significado lógico del contenido.

Y la tercera premisa coincide en resaltar la labor de aquellas estrategias que usa el lector para hacer consciente la comprensión del texto, recordarlo, detectar errores en su comprensión y resolverlos de manera efectiva⁷

Otro enfoque sobre la comprensión lectora importante es el de María Eugenia Dubois (1987) quién considera que este es un proceso de interacción entre lector

⁷ PALINESAR y BROWN, citado por Isabel Solé. Estrategias de lectura 16ª ed. Barcelona: Graó, 2006.

y texto. Sus reflexiones apuntan a exponer unos planteamientos del avance de la concepción del proceso de comprensión lectora, en los que se describe la lectura primero “como un conjunto de habilidades, luego como proceso interactivo y por último como proceso transaccional” en el que se funden y se complementan texto y lector.

Dubois (Mérida 2006) se preocupa por pensar en la condición del lector y en su motivación a la hora de dirigir su lectura y su escritura. Piensa que esta intencionalidad debe ser autodirigida y debe responder a un llamado interior que lo incita a una búsqueda constante en el texto.

Por otra parte Dubois apunta a un estudio de los paradigmas de la física clásica y la física moderna. Estas concepciones pueden traer consecuencias a la práctica pedagógica en el campo de la enseñanza del lenguaje. La escuela tradicional ha perdurado hasta la actualidad impidiendo un ejercicio docente que renueve las prácticas pretéritas en la cual todavía permanece el sistema escolar, especialmente se apunta, el colombiano.

Establece entonces que este modelo de visión de mundo, había perjudicado notablemente la manera de considerar la lectura ya que se consideraba “que la lectura estaba compuesta por partes que podían enseñarse de forma independiente” Lo que derivó en una separación entre lectura y comprensión, lector y texto.

Cuando aparece el modelo organicista este según Weaver (1984), se refleja en las nuevas concepciones de la lectura. Se plantea que no hay separación entre los sujetos de la significación es decir entre lector y texto; lo que permite también reconocer la concomitancia entre la lectura y la comprensión.

El lector como partícipe actúa frente a un proceso que está vinculado a su experiencia y adquiere sentido siempre y cuando ésta esté relacionada con su contexto de una forma funcional.

Dubois (2006) plantea que el maestro deberá tener un papel protagónico en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectura y la escritura; pero este papel docente no está ligado a un desempeño de autoridad sino más bien a una actuación que da ejemplo. Dubois sostiene a su vez que “Debemos aceptar que el amor por la lectura - requisito indispensable en la formación de un lector - no puede ser materia de enseñanza”⁸

La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión, afirmando así que *la información no es conocimiento*, esta tiene que ser reflexionada, elaborada y conectada con informaciones y conocimientos previos permitiéndole precisamente esa interacción e interiorización.

Estas estrategias no son de uso exclusivo de escritores y lectores maduros. Su enfoque propone que el usuario habitual deberá ser capaz de usarlas en distintas circunstancias y con diferentes motivos.

María Eugenia Dubois citando a Salinas expone que “leer no sólo es recorrer con los ojos un papel impreso” es en todo sentido una intervención de las “actividades superiores del alma”⁹

Otro enfoque interesante es el de la Doctora María Cristina Martínez denominado Discursivo – interactivo¹⁰ en el que se plantea la comprensión desde una teoría del lenguaje y una teoría del aprendizaje reactivando el papel activo del lenguaje en la construcción del conocimiento. Para la Doctora Martínez (2004) el lenguaje es en sí una acción, una práctica social enunciativa ubicada en el campo del saber discursivo. Lo estudia a través de las teorías de la enunciación propuestas por

⁸ DUBOIS, María Eugenia. Conferencia presentada en la Jornada de Reflexión sobre Lectura y Escritura en Barranquilla.

⁹ Ibid., Documento en línea, tomado de: <http://gruposlecturamaestros.blogspot.com/2007/10/la-formacin-de-lectores-y-escritores.html>

¹⁰ Modelo que fue sugerido por Martínez en 1991 en su tesis doctoral (Universidad Paris XIII)

Bajtín (1929), Vigotsky (1932) desde la interacción social, Charaudeau (1983) desde el análisis del discurso y Ducrot (1989) quien retoma lo pragmático – lingüístico.

El enunciado es para este enfoque una unidad esencial de análisis; por él se construye una semántica social y cultural que consta de un poder especial para vincular lo externo y lo interno (Martínez 1991, parafraseando a Bernstein).

Los esquemas por tanto son el resultado de las interacciones sociales que mediante el enunciado, como elemento funcional, va construyendo un mundo semantizado. Este enfoque propuesto por Martínez (1991) tiene dos aspectos primordiales: uno teórico que privilegia el papel del discurso y la enseñanza de la lengua materna ya que considera que puede ayudar a resolver el problema de una visión de la lengua, porque afecta de manera significativa el aprendizaje fragmentario de los textos y colabora en la construcción de los esquemas cognitivos; y otro de carácter aplicado que propone una práctica pedagógica haciendo hincapié en el procesamiento activo del discurso en la escuela y en el desarrollo efectivo de las estrategias por parte de los estudiantes.

A propósito de lo anterior, se encuentra que la teoría de Teodoro Álvarez (2007) es un referente inmediato para la elaboración de una propuesta didáctica que busca, la enseñanza del resumen en estudiantes de secundaria.

Toma en consideración la estructura semántica del texto y además considera la construcción del resumen como una actividad comunicativa, aspecto que tiene relación con la visión dialógica de María Cristina Martínez (2004) que se ha venido citando y guarda concordancia con los principios pedagógicos y metodológicos de este proyecto, en relación con los cambios a conseguir dentro del ámbito educativo específico escogido para la intervención.

Para Teodoro Álvarez (2007) resumir es una habilidad textual compleja que necesita de una explicitación en la aulas, con el objetivo de que el estudiante reflexione e interiorice esta habilidad y la convierta en una estructura cognitiva.

Los principios a los que su reflexión alude son los siguientes:

(a) resumir es una actividad comunicativa compleja cuyo ejercitación se enmarca en los principios de perfeccionar los usos lingüísticos haciendo cosas con la lengua; (b) la internalización de los fenómenos complejos se favorece en la medida en que se propicia la reflexión mediante la explicitación de los correspondientes pasos o fases que componen tal fenómeno; (c) intervenir en las aulas para favorecer la reflexión sobre qué se hace, por qué y cómo se hace lo que se hace contribuye a formar reflexivamente al profesorado¹¹.

Principios que tienen relación con la teoría expuesta por Van Dijk y Kinstch y reconocen el uso de unas estrategias y operaciones cognitivas destacadas, en procura de la comprensión y creación de un nuevo texto en el que se organiza y reformula la información; un texto con las normas de textualidad mínimas para la producción de un resumen efectivo.

Para Teodoro Álvarez (1998) una estrategia puede ser la *paráfrasis selectiva textual*, con la que se pretende reducir y condensar una información en función de la creación de un nuevo texto a partir de un texto base. La distinción que hace entre reducir y condensar; y glosar y comentar está planteada por una diferencia desde lo que exige el maestro y se pretende del texto. Cuando se glosa y se comenta se amplía una información a partir de lo que sugiere el texto, valorando una competencia enciclopédica e intertextual del lector; mientras que, cuando se reduce y se condensa, la producción está dada desde el texto mismo, su semántica, su superestructura y su contenido e intención.

¹¹ ALVAREZ ANGULO, Teodoro. A vueltas con el resumen escolar. Esta vez, en la pizarra, con tiza y borrador. Didáctica (Lengua y Literatura) vol. 19. Universidad Complutense de Madrid. 2007. Pág. 14

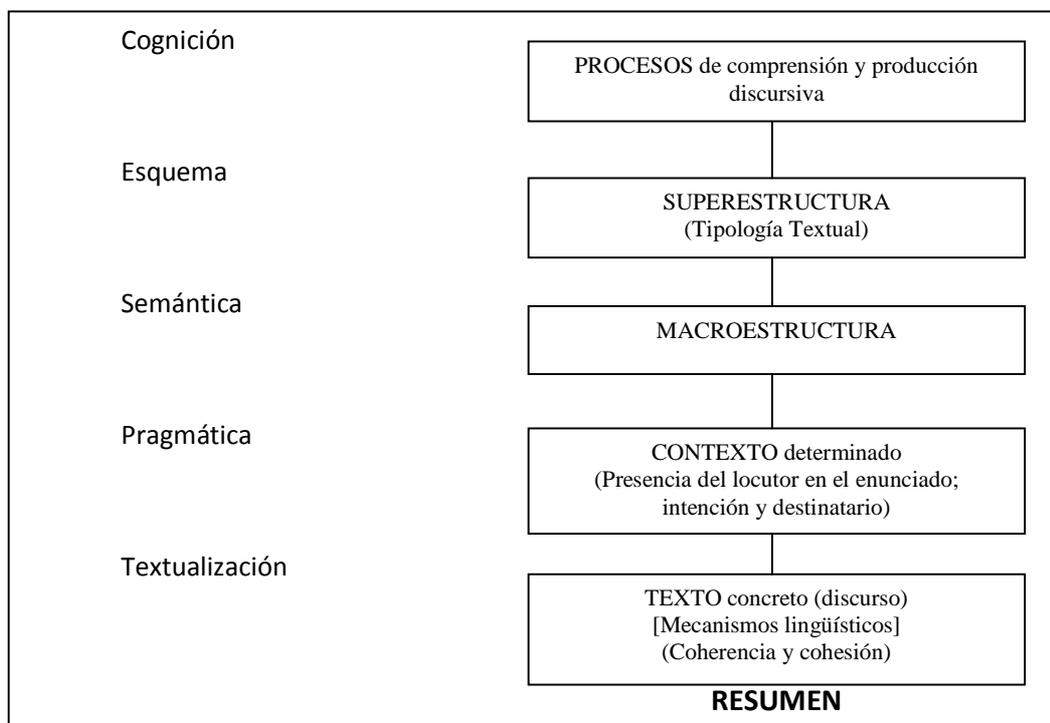
La relevancia de lo importante para Teodoro Álvarez (2007) tiene que ver con la selección y diferenciación de lo *principal* y lo *secundario* que habitualmente se realiza mediante el subrayado que luego será transformado lexicalmente usando sinónimos, hiperónimos y semánticamente gracias a elaboraciones de conceptos y construcción de significados.

Teodoro Álvarez (2007) sostiene que el subrayado de oraciones y fragmentos importantes no es suficiente por lo que alude a las macrorreglas expuestas por Van Dijk (1980) como mecanismos cognitivos y lingüísticos que conducen a reformular la información del texto base y a construir un resumen. Según su reflexión la aplicación de las macrorreglas de reducción tienen un orden específico según criterios metodológicos: “primero se generaliza información (MR2); a continuación se integra información (MR3) y se continúa elidiendo o borrando información (MR1). Las fechas, cantidades, nombres propios, etc., se mantienen inalterables ya que no son resumibles (MR0)”¹²

Siendo el resumen un proceso personal cuenta con características singulares que las imprimen el lector y redactor del resumen, siempre en correspondencia con el texto de origen y con los criterios de textualidad. La siguiente gráfica explica en que presupuestos se asienta el resumen.

¹² *Ibíd.*, p.16.

Cuadro 2. Presupuestos en que se asienta el resumen.



Fuente: Teodoro Álvarez Angulo (2007)

1.3 Estructura semántica del texto

El trabajo realizado por Kintsch y Van Dijk (1978) formula una estructura textual que es base fundamental para desarrollar el proyecto pedagógico en el que se pretende explicitar el resumen como estrategia de comprensión lectora. La manera como se estructuran los textos provee un material didáctico y práctico en el que se relaciona el discurso y el aprendizaje como lo plantea la Doctora María Cristina Martínez (2004), con el objetivo de desarrollar precisamente esas estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan al estudiante hacerse cargo de la comprensión de los textos que lee de manera efectiva.

Para Kintsch y Van Dijk (1978) un texto está estructurado en tres unidades semánticas: Microestructura, Macroestructura, y Superestructura.

1.3.1 La Microestructura

Se entiende como una red de proposiciones conectadas entre sí donde tales conexiones o interconexiones están apoyadas en correspondencias y relaciones correferenciales.

Esto significa según Van Dijk (1981) que una proposición B tiene una función específica con una proposición A previa; por lo cual (Liliana Cubo de Severino 2007) la explicitación de esta microestructura como estrategia discursiva es usada por el lector para relacionar el significado de cada oración (proposición) con una anterior y una posterior lo que además permite establecer la coherencia local y la relación entre proposiciones.

1.3.2 La macroestructura

Corresponde a una propiedad del significado o contenido de un texto. Es un producto del procesamiento del texto en el nivel microestructural que esencialmente representa el asunto, la situación que el texto ha construido, es entonces una representación semántica global del texto producto de la transformación de la microestructura en un conjunto de proposiciones de mayor jerarquía (macroproposiciones). La selección cognitiva que hace el estudiante del tema principal del que trata un texto es en principio la tarea de comprensión lectora más trascendente. Por ser parte del macronivel global del discurso esfuerza al estudiante a tener en cuenta cada aspecto del texto y lo ejercita en la segmentación y la asociación intencionada de significados.

1.3.3 Macrorreglas

Se establecen también unas reglas (Van Dijk; 1980) que se denominaron reglas semánticas y tienen la función de transformar la información ya que vinculan las proposiciones de la microestructura textual con las de la macroestructura textual.

Para conocer cómo funcionan los procesos cognitivos que se realizan al leer y comprender un texto es necesario establecer que, siempre, se hace un uso de las macrorreglas, este uso adecuado o inadecuado determina que la comprensión lectora sea de la misma manera; adecuada o inadecuada.

Intuitivamente el lector hace uso de unas categorías organizativas jerárquicas. La tarea principal es hacer de esta labor una actuación consciente en el estudiante.

Lo que hacen las macrorreglas es reducir la información, reducir unas proposiciones a unas cuantas o incluso a una sola, conservando siempre la información relevante haciendo factible la comprensión, almacenamiento y reproducción de los discursos. Su naturaleza es “*organizadora*” dando unidad y conformando así la base para una macroestructura. Estas Macrorreglas son:

- I. **Supresión:** Se suprimen aquellas preposiciones que no sean presuposiciones de las proposiciones subsiguientes en la secuencia, omitiendo así 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 su presa”

- II. Generalización:** Se hace una proposición que contenga un concepto derivado y que sustituya la secuencia original. 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”

- III. Construcción:** Regla de constitución que 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”

1.3.4 La Superestructura

Representa la forma que adopta el discurso. Es la estructura formal que representa las partes en que se organiza el contenido de un texto. Es, pues, el

esqueleto reconocible y estructural de la información. Esta estrategia (Cubo de Severino; 2007) es usada para descubrir las categorías textuales y reglas de combinación, gracias a ella se puede reconocer los diferentes tipos de texto.

1.4 Secuencia didáctica

La secuencia didáctica ha sido un concepto usado por Cesar Coll y Anna Camps para denotar un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como finalidad mediar un conocimiento particular entre docente y estudiante. En él se diseñan ciertas actividades articuladas en un determinado tiempo con el fin de lograr unos objetivos concretos.

Toda secuencia didáctica es intencional y se plantea para alcanzar algún aprendizaje teniendo en cuenta siempre las creencias, el ambiente escolar de la institución y sus políticas educativas, ya que los propósitos deben estar en correspondencia con la visión y misión institucional. En la secuencia didáctica deben estar bien establecidas las actividades de inicio, desarrollo y cierre, lo cual permite unas mejores condiciones para la observación del proceso de los estudiantes.

Durante la planeación también se determina el papel del docente y su interacción con los estudiantes, así como se explicita el rol que debe desempeñar en la aplicación y desarrollo de las sesiones pedagógicas.

En el área de la lingüística textual Anna Camps (1996) advierte sobre la abundancia de los trabajos sobre la estructura textual y menciona que además de conocer aquellas unidades lingüísticas, es necesario conocer las actividades cognitivas que realiza el sujeto a la hora de comprender y producir un texto.

Por lo que propone dos formas principales para la enseñanza de la lengua: **(a) El Trabajo por Proyectos** y **(b) La Secuencia Didáctica**. Este último se valida en el

presente proyecto porque relaciona una serie ordenada de actividades en función de la enseñanza de una tarea determinada y se pueden identificar fases que poseen a su vez propósitos diferenciados. Una etapa de *presentación* en la que se procura despertar en los estudiantes el interés o la necesidad de aprender los contenidos que se pretenden enseñar en la sesión. También llamada una fase de motivación que activa los esquemas de conocimiento previo ya sean lingüísticos o del contexto.

Otra etapa llamada fase de *comprensión* en la que se propone al estudiante la observación de los fenómenos lingüísticos a tratar permitiendo una reflexión interna de lo observado.

Una tercera etapa de *práctica* en la que el estudiante aplica las destrezas lingüísticas que posee repitiendo y relacionando lo visto en la fase de comprensión. Y una etapa final de *transferencia* como punto culminante de la secuencia didáctica que supone un proceso de producción, con un alto nivel de creatividad por parte del estudiante, en la aplicación de lo aprendido.

Debido a lo anterior concebir una secuencia didáctica para la enseñanza de la lingüística implica, como lo advierte Gloria Rincón (2009), la integración de los conocimientos procedimentales, discursivos, actitudinales y conceptuales en función de una unificación entre la teoría y la práctica, para favorecer las situaciones de comunicación y las situaciones del proceso educativo.

Tal como lo plantea Anna Camps, el análisis de situaciones de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar, “no admite que la observación y el análisis se limiten a considerar separadamente cada uno de los elementos que configuran el que se ha denominado triángulo didáctico: profesorado, materia que se enseña, alumnado”¹³

¹³ Camps, Anna (Compiladora). (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona, Graó, p. 38.

Por lo tanto la didáctica de la lengua permite favorecer una enseñanza de la lengua cada vez mejor y más adecuada previendo las incesantes necesidades actuales de la educación, en donde los objetos y sujetos de enseñanza y aprendizaje no son estáticos sino cambiantes y complejos; y ello requiere la continua interrelación entre la práctica y la teoría.

De allí que una configuración didáctica constituya una expresión del trabajo docente y a su vez una propuesta pedagógica interesada en revalorar actitudes escolares y mejorar aptitudes cognoscitivas, siempre conscientes, como lo argumenta Anna Camps: “la investigación en didáctica de la lengua no permite – quizás no lo deba permitir nunca– prescribir qué hay que hacer en el aula”¹⁴.

1.5 El resumen

1.5.1 Definición

Victoria Chou Hare (1992) realiza toda una reflexión sobre el resumen; en su documento investigativo llamado “El resumen de textos”, la autora toma las principales perspectivas, diferencias y puntos de convergencia. Lo que interesa a este trabajo es precisamente las coincidencias de opiniones de aquellos teóricos y lo que puedan aportar a esta propuesta que intenta mejorar didácticamente la comprensión lectora.

Uno de los puntos donde concuerdan, estos teóricos, es en afirmar que cuando una persona resume inicia su actividad comprendiendo las proposiciones individuales de un texto y las relaciones entre ellos, construyendo una microestructura del texto. Pero la diferencia de opiniones se centra en saber si la construcción del resumen se realiza mientras se lee o si en cambio comienza

¹⁴ *Ibíd.*, p. 38.

después de la lectura. El primer proceso sería sólo lector, mientras que el segundo se concibe como una tarea escritural.

Van Dijk y Kintsch (1978) de quienes se ha tomado para este trabajo, la mayor referencia teórica por ser en quienes se han inspirado muchos trabajos investigativos y aplicativos sobre la construcción textual y discursiva y por ser quienes mejor elaboran una teoría estructural e interactiva del texto, sostienen que comprender es un proceso de resumen y se construyen durante la lectura por lo que Chou Hare (1992) no teme en suponer que el resumen denota una producción de recuerdos.

Las macrorreglas para ellos tienen la función específica de ayudar a condensar y se aplican mientras se lee para reducir el texto hasta unas macroproposiciones. Este modelo indica que las proposiciones relevantes quedarán jerárquicamente organizadas en la memoria como una macroestructura durante el proceso de comprensión, y aunque esto implique una transformación del texto gracias a las operaciones retóricas (Van Dijk 1980) la macroestructura construida guarda el sentido primario del texto original.

Si bien este modelo está construido desde *el recuerdo* esto implicaría que los esquemas que usa el individuo no sólo pertenecen al plano del texto (modelo ascendente) sino que, “la comprensión, el almacenamiento y la recuperación nunca son “puros”, porque también interactúan con todos los “procesos de pensamiento” que combinan la información del texto con información ya almacenada en la memoria”¹⁵

Los teóricos que consideran que el resumen es un proceso posterior a la lectura y que tiene que ver con una tarea de escritura, argumentan que la recuperación es meramente la precursora de dos actividades de resumir: Selección y

¹⁵ VAN DIJK, Teun A. Estructuras y funciones del discurso. Siglo XXI Editores. México. 1981. Pág. 91

condensación (Brown & Day 1983. Johnson 1983) lo que lleva a un resumen escrito.

Para ellos la sensibilidad a la importancia es relevante a la hora de resumir textos, pero Chou Hare (1992) sostiene citando a Roller (1985) y Johnson (1988) que esta premisa es resbaladiza ya que la capacidad para resumir tiene que ver con la facultad que tienen los estudiantes para discernir entre lo que es importante y lo que no.

Un estudio de Johnson (1983) citado por Chou Hare (1992) evidencia que los niños tenían más facilidad en contar y recordar el cuento que habían leído que en resumirlo de manera escrita. Debido a esto sugirió *que* “la comprensión no garantiza la capacidad de resumir”

La teórica plantea entonces una reconciliación y propone que el resumen puede ser tanto una actividad de lectura como de escritura. Dice que los procesos de selección y condensación son claramente automáticos cuando se relata algo, lo que conduce a que comprender bien sea resumir y a que los resúmenes puedan relatarse oralmente de memoria. Sugiere además que la actividad de resumir puede ir mucho más allá del nivel automático. Si se desea un resumen escrito este tendrá que pasar del nivel inconsciente y tendrá que ser más selectivos y estratégicos con la información y con la aplicación de las reglas para resumir, que para Chou Hare, son siempre las expuestas por Van Dijk y Kintsch (1978)

Y recoge diciendo “La naturaleza recursiva del acto de resumir hace difícil juzgar con precisión cuando termina la “lectura” y comienza la “escritura”

Un texto creado a partir de otro y en correspondencia al interés de sacar de él aquellas macroproposiciones organizadas que denoten un sentido total y general de la lectura inicial, deberá tener ciertas características que expresen el trabajo consciente y estratégico por parte del lector como redactor del resumen.

1.5.2 Características del resumen

1.5.2.1 Fidelidad

El resumen implica transformaciones (supresión, condensación, construcción, brevedad), pero el resumen siempre tendrá que guardar con el texto base una relación que salve el contenido esencial.

1.5.2.2 Objetividad

Se debe tener cuidado de introducir apreciaciones personales o críticas del texto base, esto de ninguna manera sesga la creatividad, pero evita intromisiones equivocadas o ajenas al sentido primario del texto.

1.5.2.3 Unidad y coherencia

Al ser el resumen un texto nuevo que incluye la macroestructura semántica del texto base, deberá reunir todas 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 y de los signos de puntuación.

1.5.2.4 Brevedad

La aplicación de las macrorreglas durante y después de la comprensión comporta unos procedimientos de selección y de condensación de las ideas importantes lo que lleva a que la información se reduzca, se sintetice; por lo tanto es evidente que el resumen (texto nuevo) sea de menor extensión que el texto base.

1.5.2.5 Creatividad

La macrorregla de *construcción* exige no sólo que el lector acomode las ideas importantes y disponga de ellas en un orden, sino que además exige una celosa labor de reconstrucción de un texto coherente, haciendo uso de otras herramientas lingüísticas (conectores, conjunciones, sinónimos...) que dan cohesión al texto y que proceden de la capacidad y autonomía del lector para crear recursivamente. La originalidad hace referencia a que el resumen no es una simple copia sino un procesamiento activo del texto base.

La eficacia y la calidad del resumen son afectadas por unas variables que influyen en las actividades de quien resume y en el resumen mismo. ¿Hasta qué punto estas variables perjudican, cambian o mejoran la construcción de resúmenes? Victoria Chou Hare (1992) en el texto que se ha venido trabajando explicita y relaciona mediante condiciones y estudios reales cómo estas variables pueden afectar la comprensión y la creación de resúmenes.

1.5.3 Variables que afectan el resumen:

1.5.3.1 Variables de persona

Tener en cuenta la perspectiva o punto de vista desde el que el lector justifica la creación del resumen es importante ya que, de su nivel, habilidad y conocimiento del texto depende que se afecte de diferente manera la actividad de resumir.

Desde la tarea: la representación que tenga el lector de lo que significa resumir imprime en su actividad una conciencia de acortar el material original. En general dice Chou Hare (Óp.cit) al pedir al estudiante que resuma, siempre asociará, que

el texto a elaborar debe ser más breve que el original, pero no todos parecen poseer esta habilidad bien desarrollada, por lo que la extensión óptima del resumen suele variar según sea la longitud que el estudiante imponga como adecuado.

El desconocimiento de la importancia textual hace que el procesamiento de la información esté guiado a rescatar no lo relevante de la temática del texto base sino aquello que parece más interesante y atractivo. La noción que el estudiante tenga de la *esencia* del texto se refleja en la habilidad que tiene para rescatar y condensar aquella información y para omitir la de bajo nivel. Por consiguiente, *“los estudiantes con representaciones inadecuadas o incorrectas de los resúmenes saltean comprensiblemente las arduas actividades de selección y condensación”* Victoria Hare (1992: 132).

Desde los niveles de habilidad: Estos niveles de habilidad en la selección y condensación de ideas demuestra que una de las tareas más perturbadoras para los estudiantes es la selección de aquellas ideas importantes en el texto base. Esto implica una difícil tarea de maniobrar con unos valores y unas jerarquías de la información, por lo que se le considera una de las tareas fundamentales a la hora de la construcción de un resumen.

La dificultad mayor para el lector radica en encontrar e identificar aquellas ideas importantes implícitas. Los lectores expertos dice Afflerbach (1985) maniobran mediante tres fuentes: El contexto o conocimiento, el texto, y las creencias personales sobre el autor.

A la tarea difícil de selección se suma la tarea de la condensación que exige una aptitud de escritura que garantice la coherencia y cohesión en el resumen. *“En el acto de resumir un texto, a menudo se pierden los vínculos internos de coherencia y hay que recuperarlos mediante la reescritura para hacer que las ideas “encajen” bien nuevamente. Cuanto mayor es la condensación, mayor es el trabajo de escritura”* Victoria Hare (1992:133).

Desde el nivel de conocimiento del contenido: Para Chou Hare (Op.cit) es obvio el mencionar que el conocimiento previo que se tiene del contenido del texto a resumir altera y transforma la actividad de comprensión y del resumen. *Sin el conocimiento suficiente, las ideas importantes pueden no parecerlo (o viceversa).* Sin ellos es imposible enfrentar los procesos de selección y condensación, pero los mecanismos de esta interacción no están claros ya que según estudios de Rabinowitz y Schieble (1989) citados por la autora, en muchas ocasiones pueden generarse construcciones inadecuadas que no tiene relación con el contenido del texto original.

1.5.3.2 Variables de texto

La longitud del texto a resumir modifica necesariamente la facilidad para hacerlo. Un texto breve es más fácil de resumir que uno largo, por lo que, la observación y el reconocimiento de las oraciones e ideas principales será consecuentemente más sencilla.

El 'tópico' u oración tópica como proposición (o conjunto de proposiciones) sobre la que se *da* o se *pide* nueva información es de fácil acceso cuando ésta es explícita y el resultado de la comprensión será entonces un resumen de menor exigencia.

Aquellos textos más largos, señala Chou Hare (Ibíd.), son de mayor exigencia por lo que demandan mayor atención y esfuerzo en la construcción de la macroestructura. Al contener mayor número de proposiciones el lector deberá discernir entre más ideas lo que dificulta la selección de aquellas que son realmente importantes y la omisión de las ideas de menor valor. Según la teórica cuando un texto es muy largo, los resúmenes de los estudiantes pueden parecer contruidos a partir de recuerdos indiferenciados.

Desde el Género: Esta variable tiene que ver con la tipología textual y con la manera como se pueden comprender de manera sencilla aquellos textos que están bajo estructuras narrativas. Esto sucede, sostiene Hare apoyándose en investigaciones de Brown y Day, porque 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.

Los jóvenes entran en contacto en sus primeros años escolares con la narrativa, cuento, descripción, fábula; siendo estas clases de texto tipologías familiares que pueden ser resumidos mediante relatos de situaciones; de lo que se infiere *que la estructura de los textos es determinante en la facilitación o complicación de la comprensión textual* (Martínez 2004)

Los textos expositivos, explicativos y argumentativos tienen una construcción mucho más compleja, no son lineales y pueden tener las ideas desordenadas pero guardando siempre relaciones ya sea de causa-efecto, problema- solución o comparación-contraste. Lo anterior exige por parte del estudiante-lector hacer asociaciones y relaciones complejas de orden léxico, referencial, polifónicos, discursivos etc. Por ello se hace importante la propuesta de la Doctora María Cristian Martínez (1994) quien liga *la importancia del texto en el proceso de comprensión pero también resalta la necesidad de que el lector conozca más sobre la manera como se construyen los textos* (superestructura) *para que logre hacer mejores inferencias cuando lee.*

Desde la complejidad: Hidi & Anderson (1986) citados por Chou Hare proponen que a esta variable del texto están ligadas unas características propias como vocabulario, elaborada estructura de las oraciones, altos niveles de abstracción y organización vaga. Encontrar estas características en un texto hace que la tarea de resumirlo sea confusa y que las elaboraciones de los estudiantes sean pobres. Por lo que se hace importante enseñar las marcas textuales o de relevancia a los estudiantes. Esta actividad facilita el desempeño del lector a la hora de procesar

las oraciones tópicas y la hora de estimular su sensibilidad hacia la importancia y la insignificancia.

La Doctora María Cristina Martínez (1994) afirma que a medida que avanza la escolaridad, los textos académicos se van tornando más complejos y comienzan a privilegiar una construcción que exige otros niveles de elaboración. Por lo tanto el estudiante se enfrenta entonces a una gran diversidad de tipologías textuales y de secuencias organizativas textuales; el desafío radica en que el proceso de la comprensión y de la confección del resumen sea transformado en una habilidad de la metacognición del individuo y no en un mero ejercicio escolar.

1.5.3.3 Variables de la tarea

Acceso: El tener o no el texto a la hora de la construcción del resumen influye en la manera en que éste es construido. Cuando un estudiante realiza un resumen de memoria la calidad del mismo se ve limitada (Hare 1992; 137) ya que lo que está haciendo el estudiante es resumir un recuerdo y no el texto original.

Si el resumen se hace durante la lectura de un texto breve esta variable no afectará tanto el resultado pero, en cambio, si el texto a resumir es largo la calidad de resumen estará restringida por la cantidad de recuerdos que tendrá que manejar el estudiante. Ahora bien, esto no es del todo una desventaja ya que Hidi y Anderson (1986) citados por Hare (Op.cit) establecen que el procesamiento activo y profundo que requiere el estudiante para recordar un texto ausente, hacen que se produzca una comprensión mejor y más estable en la mente del estudiante.

Cuando se tiene acceso al texto el estudiante tiene la facilidad de regresar a él una y otra vez para verificar y contrastar su proceso de comprensión. El lado

negativo de esta posibilidad (Head y otros 1988) es el tentador evento de acceder a la copia y de crear entonces un texto nuevo que se basa en la literalidad.

Propósito: Según Hidi y Anderson (1986) citados por Chou Hare en su texto se identifica una distinción entre los resúmenes de un lector para un auditorio y de los resúmenes basados en un escritor para otros autores o para sí mismo. Los primeros estarían ligados al texto por ser una exigencia la fidelidad que requiere el mismo auditorio, los resúmenes de escritor en cambio pueden tener intromisiones personales y comentarios lo que para Chou Hare (Ibíd. 139) y sus investigaciones puede ser un detalle a mejorar logrando así una integración real de los conocimientos previos con los nuevos.

Restricciones de longitud: Algunos maestros opinan que restringir la longitud de resumen colabora con una elaboración y selección sintética de las ideas principales; pero Brown, Day & Jones (1983) consideran que esto va en detrimento del producto final porque genera una carga psicológica en el lector, haciéndole omitir la información realmente importante en función de cumplir con la longitud requerida. El punto ideal sería establecer una longitud moderada que no exceda los límites, que no los acorte u obstaculice y que tampoco los deje a la libre elección ya que con ello se evita el resumen como “recuerdo”.

Lo que anteriormente se menciona sustenta y aclara aquellas particularidades del resumen, aquellos elementos que pueden, en determinados casos, ser ventajas o desventajas a la hora de enseñar la escritura de resúmenes. Los casos expuestos por los autores son recursos que ayudan a contrastar y construir maneras nuevas y procedimientos pedagógicos diferentes en consonancia con un objetivo particular que es el de enseñar el resumen escrito. La teoría vista en la academia exige, una construcción anexa aplicativa. Este ejercicio es por tanto, como se verá en el siguiente capítulo, una unidad secuencial pedagógica en la que mediante la explicitación de unos elementos teóricos se aborda la enseñanza de un tema específico. Es importante señalar que la unión de ambos preceptos (teoría –

práctica) siempre tiene una función social constructiva que es la de mejorar o cambiar paradigmas, en este caso educativos, que establezcan ejercicios juiciosos, conscientes y validos en ambientes escolares reales, con problemas formativos a estudiar de manera inaplazable.

1.5.4 El resumen como estrategia de comprensión lectora

Una de las preocupaciones del área de lenguaje en la escuela es la constante incapacidad para significar. La lengua usada particularmente para la comunicación verbal ha opacado la atención sobre otros procesos tan importantes como la lectura y la escritura. En un mundo actual en el que los medios masivos de comunicación invaden los espacios y los llenan de imágenes, de mensajes y locuciones; la lectura va quedando rezagada y empieza a hacer parte sólo de una experiencia escolar en la que el maestro se ve obligado a competir con la información avasallante de las tecnologías.

Es importante resaltar que la labor del maestro no está en combatir el bombardeo de las nuevas tecnologías sino, en cambio, en utilizarla e intervenirla para guiar al estudiante al aprovechamiento de todo lo que el mundo le ofrece. En los lineamientos curriculares de la lengua castellana se establece la preocupación por cambiar la mirada que se tiene del lenguaje como comunicación en la que sólo actúan receptor, mensaje y emisor ampliándola al aspecto de la significación. En este sentido el estudiante podrá significar con todo cuanto le rodea: imágenes, signos, símbolos, sonidos, sentidos, etc.

Hablamos de significación en sentido amplio entendiéndola como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales

los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados ¹⁶

Álvaro Mina Paz (2000) sostiene que el lenguaje se integra con significativos aportes; creando así el hombre codificaciones y decodificaciones lingüísticas en concordancia con los requerimientos de la ciencia y la técnica lo que permite al ser humano comprender y asimilar los nuevos paradigmas de los sentidos culturales.

Lo anterior admite que las sociedades y sus culturas no sólo se han construido mediante bases orales sino que han solicitado registrar todo aquello que afecta su trasegar cultural, incluyendo aspectos económicos, ambientales, intelectuales, comunitarios, políticos etc. La escritura aparece para dar testimonio invariable de la historia de los individuos. El rescate de la misma por consiguiente ha potenciado (Jakobson, 1960) junto con la lectura las funciones cognitivas, metalingüísticas, referenciales y poéticas del lenguaje.

El acto de resumir, dice Chou Hare (1992) ofrece una oportunidad para estudiar una relación única entre la lectura y la escritura. Es en este punto donde se rescata la enseñanza del resumen como una estrategia para la comprensión de textos, no sólo porque estructura en la mente del lector una idea general de lo que le ofrece la lectura sino porque lo obliga a edificar un texto nuevo en el que aplica todas sus habilidades escriturales sin degenerar o cambiar el sentido de su lectura inicial.

La tarea de resumir en la educación ha sido tomada como una tarea simple para dar cuenta de algo, por lo que sigue siendo según Gloria Rincón (2002) un proceso evaluativo. 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. Pareciera

¹⁶ Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales. Ministerio de Educación Nacional MEN. Bogotá 1998. Pág. 47

ser entonces, y ya lo había advertido Gloria Rincón (2002) en sus reflexiones, que se da por hecho el que los estudiantes saben hacer resúmenes, pretendiendo así, la educación, que existe una edad escolar en la que se está en capacidad de comprender textos y de resumirlos adecuadamente. Una vasta equivocación si miramos que esta habilidad no responde a una madurez evolutiva o perceptiva del individuo sino al control de unos esquemas mentales y a la explicitación por parte del maestro de unas estrategias textuales que despiertan el nivel de inferencia y de síntesis.

María Cristina Martínez (2004) sostiene que cuando un lector sabe aprovechar la información haciendo las inferencias léxicas, correferenciales y causales apropiadas podrá más fácilmente seleccionar, generalizar e integrar las macroproposiciones de la base semántica del texto, y podrá dar cuenta del resumen del texto.

La síntesis y la inferencia actúan dando sentido a proposiciones y convirtiéndolas en macroproposiciones para compactar una información que es relevante. Howard Gardner (2009) defiende que la capacidad sintetizadora actúa siempre en los individuos, pero que ésta necesita de un criterio bien formado para que el lector pueda decidir a qué poner atención y qué ignorar.

Se ha justificado entonces que el resumen es una estrategia válida para la comprensión de textos, por cuanto es necesario ahora definir precisamente lo que significa resumir. Muchos teóricos han opinado al respecto por lo que se intentará rescatar aquello que colabora en el objetivo de este proyecto y en el enfoque discursivo – interactivo por el que se ha optado.

2. MARCO METODOLÓGICO

SECUENCIA DIDÁCTICA EN DONDE SE EXPLICITA LA FORMA DE ELABORAR RESÚMENES COMO ESTRATEGIA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Una actividad cotidiana como resumir, que aparenta un dejo de sencillez, no puede ser tomado a la ligera. Las instituciones educativas en Pereira demuestran que este ejercicio tan común carece de las herramientas de comprensión lectora mínimas para una buena condensación de las unidades semánticas.

Así, y a pesar de toda la teoría escrita y oral que se encuentra en la que se define lo que es un resumen y en las que se apuesta por una esquematización del problema textual, es necesario participar de una unión práctica entre lo que se dice de algo y lo que se hace con ello.

El resumen como proceso complejo 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 reproduce, recrea y lo reescribe, haciendo gala de su comprensión lectora y de su habilidad discursiva; es una actividad recurrente y cotidiana en los espacios escolares. Como actividad en el aula, es usado para evaluar la comprensión lectora de textos y se recurre a él también como ejercicio de memoria mediante el cual, según consideración de los maestros, se asimila mejor los conocimientos.

Por lo tanto un proyecto ligado a la enseñanza de la construcción de resúmenes como estrategia de comprensión lectora tiene que rescatar el uso de un discurso en el aula (Areiza Rafael, Cisneros Mireya, Tabares Enrique 2004) que no sea una barrera para el aprendizaje, usando registros que sean comprensibles para los estudiantes. Los autores afirman que el manejo del habla no estándar es un instrumento válido para la enseñanza; pero se deben propiciar todas las

condiciones para que el estudiante acceda a niveles más elaborados del uso de la lengua.

Este proyecto que trata, de la explicitación del resumen como una manera efectiva de dar cuenta de lo comprendido, se desprende de un proyecto más grande y ambicioso llamado “Incidencia de una secuencia didáctica desde la perspectiva discursiva – interactiva en dónde se explicita las formas de organización superestructural (FOS) del texto expositivo en estudiantes de grado noveno de una institución educativa de la ciudad Pereira” de los Profesores John Alejandro Marín y Dora Luz Aguirre.

Este trabajo ha despertado la inquietud de adquirir responsabilidad frente a las problemáticas que permanecen y afloran continuamente en el aula. Su trabajo con los estudiantes de noveno grado hizo que el proceso para la secuencia didáctica de este proyecto se hiciera *in media res* ubicándonos en un espacio del proceso donde el estudiante ya conocía la tipología de los textos expositivos e identificaban las Formas de Organización Superestructural (FOS). Si bien este era un camino avanzado, se vio la necesidad de plantear la propuesta didáctica como un proceso total y completo, que mantuviera en el horizonte la probabilidad latente de que esta propuesta pueda ser aplicada en otros colegios de la ciudad o del país donde no se lleva un camino recorrido.

La elaboración de una secuencia didáctica exige una planeación que cuente con momentos propicios para despertar el interés del estudiante antes, durante y después del proceso. El objeto de enseñanza, en este caso el resumen, como estrategia de comprensión lectora, deberá hacerse explícito del tal manera que se evidencien los resultados del proceso (positivos o negativos) y que cuente con una adecuación respecto al grupo de estudiantes a intervenir.

Se busca un propósito doble; por una parte que el docente aplique e implemente nuevas estrategias que colaboren con los fines de su profesión y que permitan ampliar y desarrollar su reflexión pedagógica junto con sus habilidades didácticas

en la enseñanza diaria del español y de las diferentes áreas del conocimiento y por otra parte realizar un proceso de enseñanza – aprendizaje con un grupo de estudiantes definido en correspondencia a una metodología discursiva – interactiva (Martínez 2004).

El resumen es en este caso la finalidad. La construcción de un buen resumen por parte del estudiante será el resultado de una buena comprensión lectora. Lo anterior no implica que se caiga en el error de considerar el resumen una mera actividad evaluadora como se menciona antes; por el contrario se espera que la valoración del proceso consciente, adecuado y significativo sea el espacio principal de reflexión. Es durante el proceso de la comprensión y durante la enseñanza de las estrategias en donde radica el sentido de análisis. Los resultados indicarán si ese proceso fue efectivo o si por el contrario es necesario reevaluar la metodología.

El resumen compromete la habilidad de jerarquizar, decidir y discernir sobre un cúmulo de ideas que ofrece el texto. De ellas y según el criterio del lector, se escogen las ideas principales (principio de relevancia) que serán acompañadas por unas secundarias para dar sentido y coherencia. Pero no sólo se trata de poder dividir o fraccionar un texto; se trata además y en mayor importancia, de que el lector sea capaz de entrelazar estas ideas coherente y cohesivamente para dar origen a otro texto (Texto Aa) que dé cuenta del primero (texto A) y que es además objetivo, claro y conciso, haciendo además uso de su creatividad y de su originalidad para expresar su competencia escritural.

Por lo que se ubica al resumen en categorías textuales específicas y lo une directamente con una competencia de comprensión lectora. Estas categorías o tipos de discurso consideran como resumibles textos descriptivos, expositivos, informativos y argumentativos, haciendo del resumen una actividad compleja en la que no sólo se ejercitan las reglas lingüísticas sino que se realiza toda una

operación cognitiva que entrelaza lectura y escritura y que hace al lector una persona competente para la reflexión meta-lectora.

Se advirtió la necesidad de crear una secuencia didáctica que enseñara a los estudiantes a hacer buenos resúmenes, respondiendo a la intención didáctica y pedagógica como la propone María Cristina Martínez (1994:137), que es la de “Hacer aprender” enmarcada dentro de la corriente Discursiva – interactiva (2004) y que tiene que ver con poner al estudiante como centro del proceso para desarrollar todo su potencial de aprendizaje.

2.1 Tipo de Investigación

La investigación es cuantitativa. Es una metodología que busca cuantificar los datos/información y, por lo regular, aplica 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 preliminar y una final 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. 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.

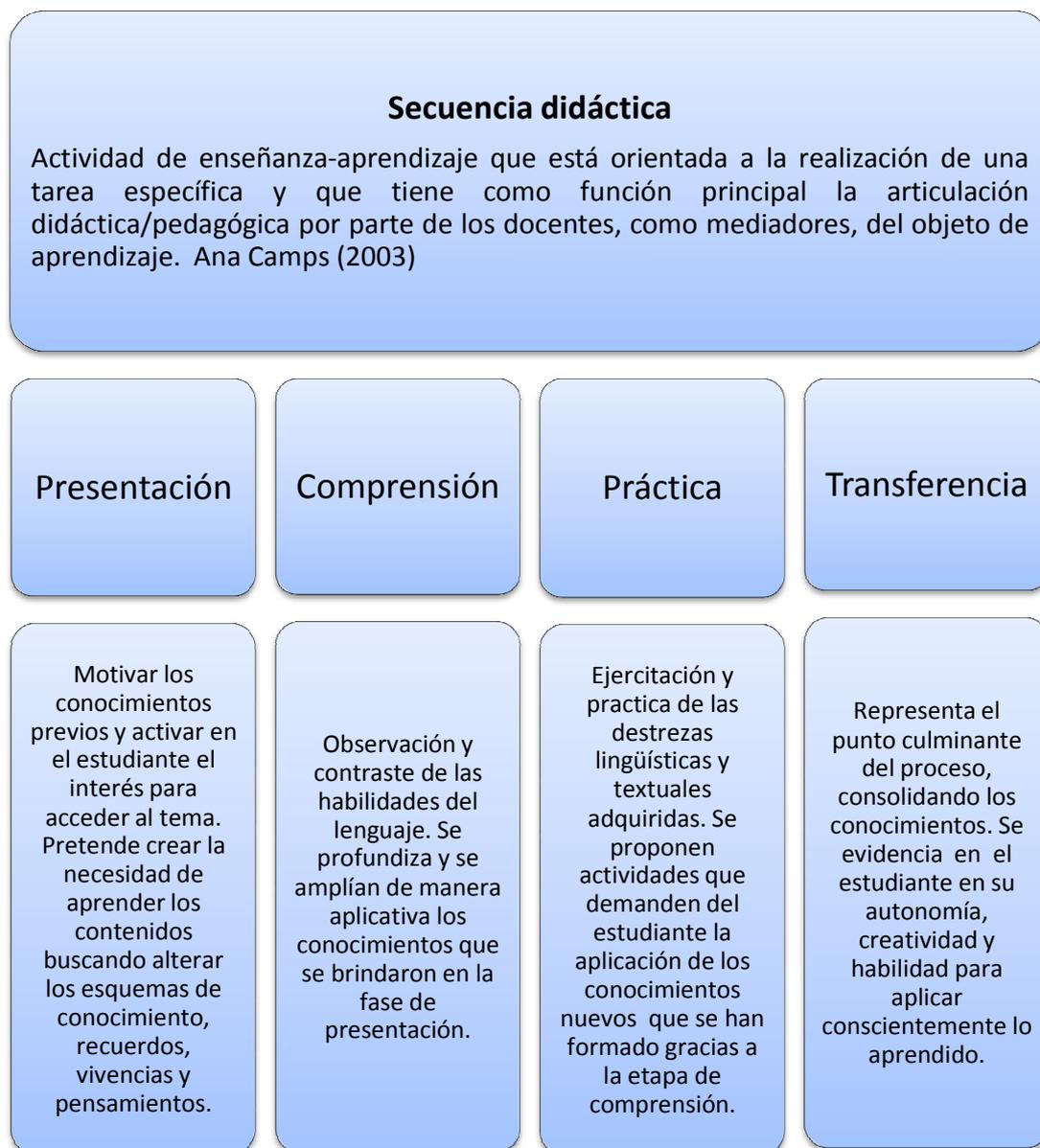
2.2 Hipótesis

Demostrar la influencia de una secuencia didáctica en dónde se explicita la forma de elaborar resúmenes como estrategia de comprensión lectora en estudiantes de 9º grado de EBS de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira

2.3 Variable Independiente

La secuencia didáctica es en este caso la variable independiente ya que con ella, se intenta reproducir de manera experimental una metodología pedagógica buscando verificar y establecer un supuesto vínculo causal entre un proceso y el objeto proceso. La secuencia didáctica se puede modificar y adecuar cuantas veces sea necesario con el objetivo de verificar si se cumple o no la hipótesis planteada.

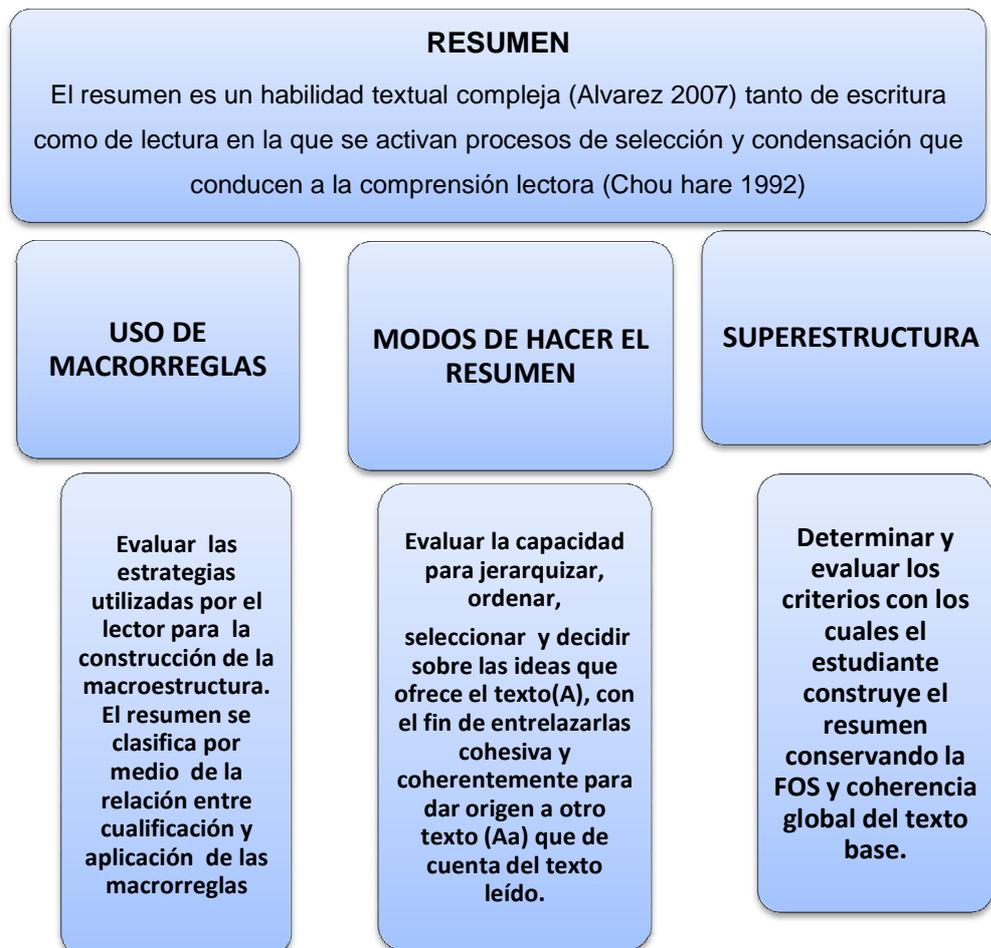
Cuadro 3. Variable Independiente



2.4 Variable dependiente

La variante dependiente es la elaboración de resúmenes. Su estado se modifica dependiendo del influjo de la variable independiente (Secuencia didáctica). En esta medida el resumen es un efecto de la manipulación y aplicación de la secuencia didáctica como metodología educativa.

Cuadro 4. Variable dependiente

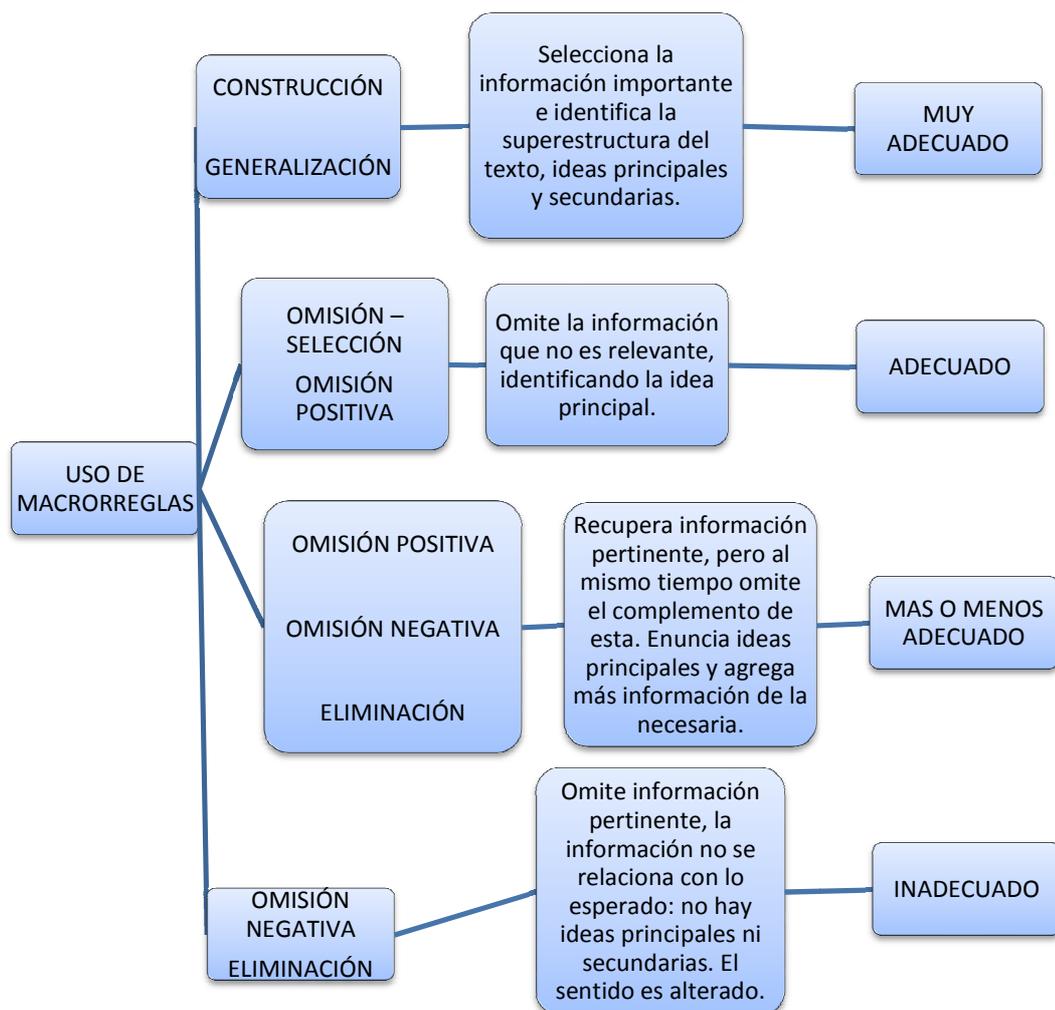


El resumen tiene, como lo vemos en el cuadro anterior, unos criterios y unos indicadores que dicen si está bien hecho o si por el contrario carece de total cohesión y coherencia. De allí que la variable dependiente sea evaluada desde unas rejillas que tienen en cuenta cada aspecto de la construcción que a su vez da cuenta de la comprensión textual.

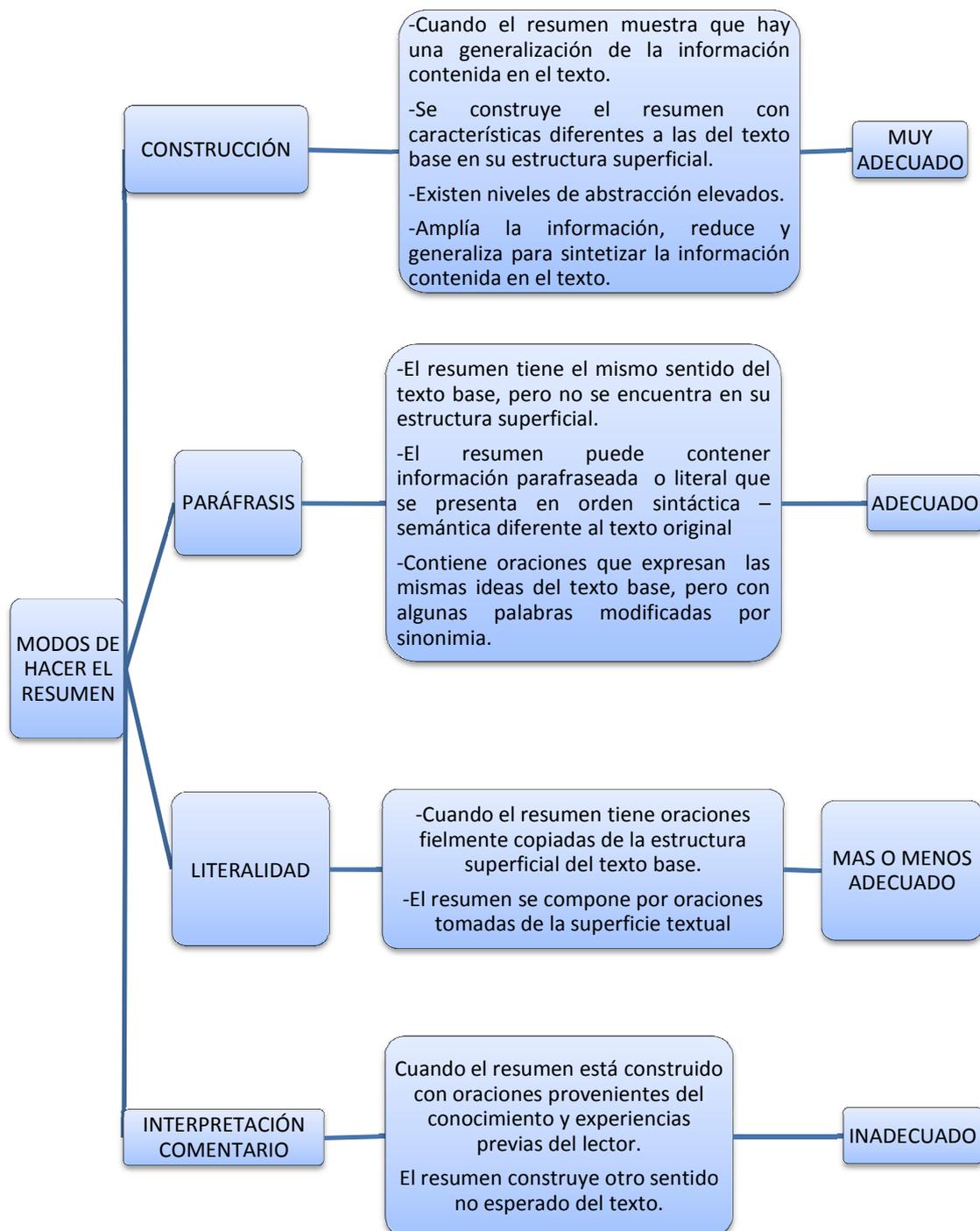
Estas rejillas evaluadoras han sido tomadas del trabajo investigativo de los profesores John Alejandro Marín Peláez y Dora Luz Aguirre y son índices que permiten calificar la producción textual del resumen de los estudiantes y por ende la influencia de la secuencia didáctica.

Estos criterios están proyectados de la siguiente manera:

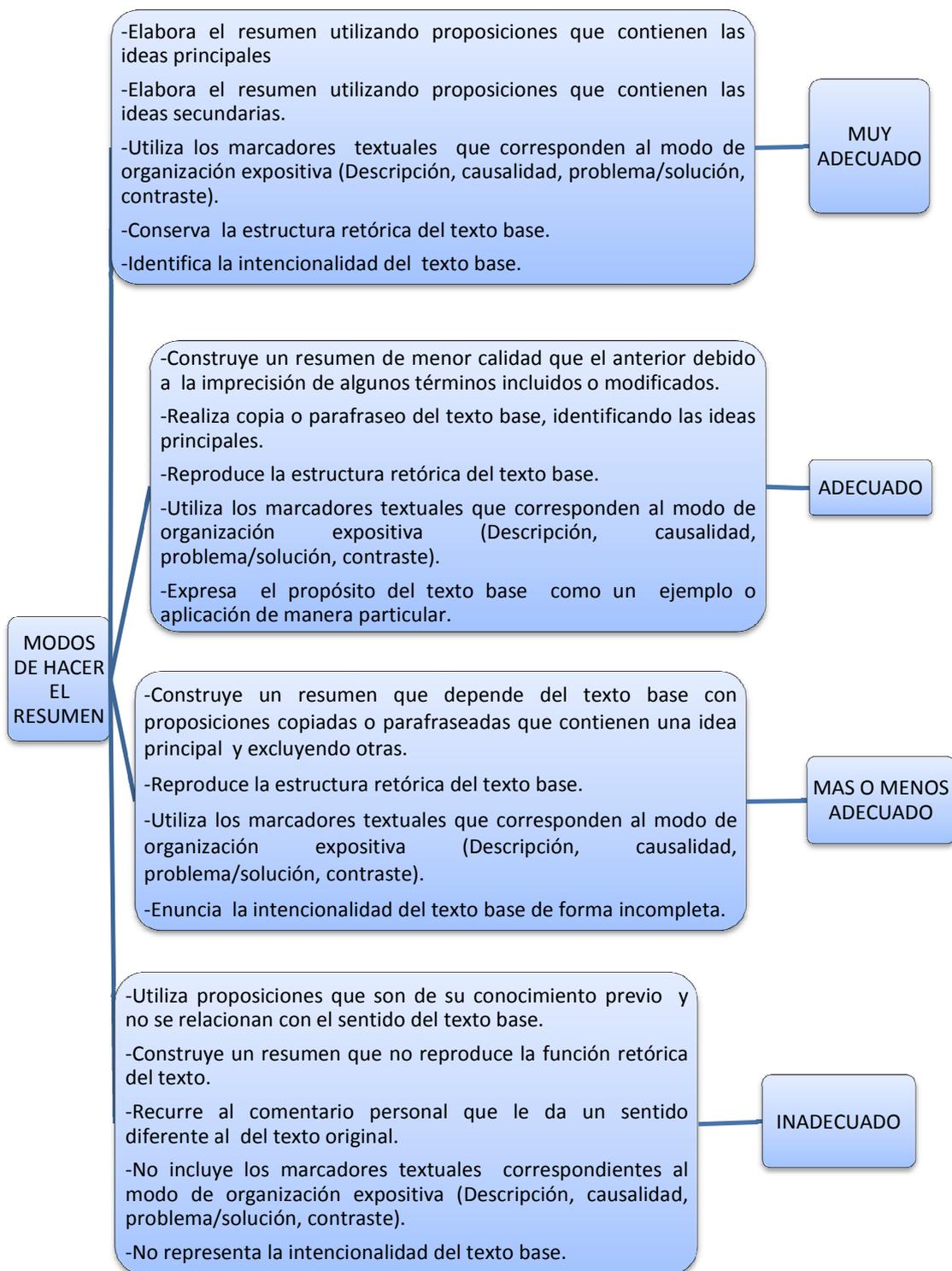
Cuadro 5. Uso de macrorreglas



Cuadro 6. Modos de hacer el resumen



Cuadro 7. Modos de hacer el resumen conservando la superestructura



2.5 Población

Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, ubicada en el barrio Jardín I Etapa, en la que fluctúan estudiantes de diversos estratos sociales y económicos, con una población estudiantil de 4300 estudiantes y una planta docente de 155 maestros cubriendo las distintas intensidades horarias en las jornadas mañana, tarde y sabatina del año 2009.

Su misión institucional está dirigida a desarrollar la investigación y la pedagogía con el objetivo de formar personas con sentido ético, crítico, creativo y propositivo en Educación Preescolar, Básica primaria y secundaria, Media Técnica y Académica (con cuatro especialidades y dos intensificaciones) Es una institución preocupada por intervenir en procesos recreadores y renovadores de su entorno social, cultural y ambiental.

2.6 Muestra

El presente proyecto se desarrolla y dirige a treinta estudiantes de noveno grado, de los seis grupos con los que contaba la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira año 2009, por lo que el centro del proceso es una muestra estudiantil que oscila entre los 13 y 15 años de edad, que presentan notables dificultades en la producción de textos escritos. El grupo está conformado por 30 adolescentes: 16 hombres y 14 mujeres de la jornada de la tarde y usando para ello las horas establecidas para el área de lenguaje, lo que proporcionó suficiente espacio para el desarrollo satisfactorio de la secuencia didáctica. Se contó con la colaboración del docente John Alejandro Marín quién es actualmente docente de la institución INEM Felipe Pérez, disponiendo la logística y orientación continua para el desarrollo de este proceso.

2.7 Instrumentos

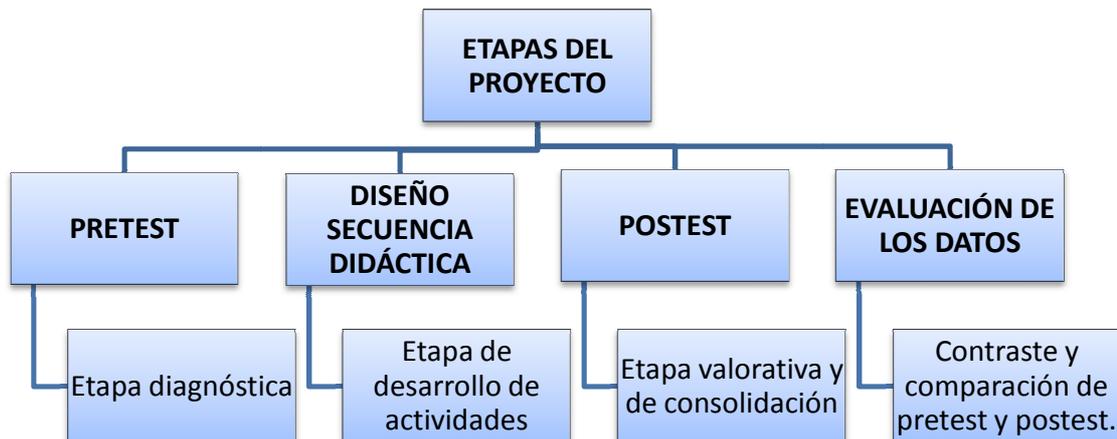
La recolección de datos es, en principio, el recurso principal por el cual este proyecto comienza a distinguir sus objetivos. La información que deriva de las pruebas empleadas y de la aplicación de la secuencia didáctica se convierte en la manera de acercarse al fenómeno y a la problemática educativa de la producción de resúmenes. Esta información expresada en unos datos permite medir las variables que luego se asumen como puntos representativos a observar y analizar.

De este modo, el instrumento sintetiza la labor previa de investigación resumiendo los aportes descritos en el marco teórico, que corresponden a los indicadores, gracias a los cuales, se han pensado y construido los instrumentos de recolección. Es de esta manera como se piensa alcanzar una unión efectiva entre teoría y hechos, vinculando tres instrumentos específicos: un pretest, una secuencia didáctica y un postest. Lo anterior con el objetivo de estudiar una problemática educativa, rastreando sus posibles causas y posteriores consecuencias en los estudiantes de grado 9º del Colegio INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira.

Otro instrumento importante es el uso de las rejillas evaluadoras diseñadas por los Profesores John Alejandro Marín y Dora Luz Aguirre, con las cuales se pretenden estimar los resúmenes producidos por los estudiantes. Mediante estas rejillas se logran sistematizar unos resultados que luego serán motivo de un análisis cuantitativo – descriptivo y de una reflexión pedagógica que guiará a la discusión final.

2.7.1 Procedimiento o etapas del proyecto

Cuadro 8. Organigrama proyecto



2.7.1.1 Pretest

Consta de una etapa diagnóstica, en la que se busca determinar el estado y nivel de comprensión lectora que poseen los estudiantes de noveno grado. Esta primera etapa de la intervención es esencial porque muestra concisamente cuales son las necesidades particulares del aprendizaje textual.

Está diseñada para desarrollarse en una sesión pedagógica de una hora. Durante este tiempo se entregará al estudiante (de manera individual) un texto expositivo en su presentación superestructural: causa/consecuencia (Anexo A). Se espera que hagan un resumen a partir del conocimiento previo e implícito que tengan a cerca de la construcción del mismo.

2.7.1.2 Diseño de la secuencia didáctica

Esta etapa es la más importante del proceso, ya que incluye la implementación de la estrategia didáctica ¿Cómo enseñar a hacer resúmenes? ¿Cuáles son sus elementos constitutivos? ¿Cómo el estudiante desarrolla su capacidad de comprensión lectora?

Esta fase se desarrolla mediante una secuencia didáctica, entendida según Ana Camps (2003) como una actividad de enseñanza-aprendizaje que está orientada a la realización de una tarea específica y que tiene como función principal la articulación didáctica/pedagógica por parte de los docentes, como mediadores, del objeto de aprendizaje.

La planeación parte de los resultados observados durante la etapa diagnóstica (Pretest) desligando de ello un objetivo claro: superar las falencias vistas en los estudiantes de noveno grado en la producción del resumen. La secuencia didáctica pretende ofrecerles a los estudiantes las herramientas y los instrumentos para corregir sus errores y para hacer consciente sus competencias metacognitivas en la comprensión y producción de textos. Ana Camps (1996) resalta la enseñanza de la producción escrita por tener cualidades textuales singulares: facilita la revisión antes de dar el texto por terminado, permite pensar, consultar, y reelaborar la proposiciones durante el proceso de producción; aspectos que son fundamentales a la hora de hacer consciente el uso de las capacidades metalingüísticas y la reflexión activa por parte del estudiante sobre su proceso de comprensión.

Para la enseñanza de la producción de resúmenes se contará con textos expositivos de las siguientes tipologías (Descripción, Causalidad, Contraste y problema/solución) que tienen como tema central la conservación del medio ambiente. Textos que fueron tomados del libro de la Dra. María Cristina Martínez

llamado Lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres. Cátedra UNESCO. Universidad del Valle.2002

Se concentra la atención en temas ambientales ya que se busca correlacionar la intervención, con el proyecto institucional de impacto denominado “GAIA INEM Pereira y el Jardín Botánico”; inscrito a su vez en un proyecto más amplio denominado PRAE. Lo anterior porque es pertinente tener siempre en cuenta los proyectos educativos institucionales, esto colabora en la centralización del proceso y en la participación del estudiante como un ser activo y contribuyente de una sociedad.

2.7.1.2.1 Secuencia didáctica en dónde se explicita la forma de elaborar resúmenes como estrategia de comprensión lectora

La didáctica como término fue introducido por Comenius en 1640 designando “el arte de enseñar” un término bastante utilizado por la educación y por los educadores; atribuyéndosele múltiples interpretaciones y acomodando su sentido a las necesidades de la historia y a las necesidades educativas. Para el objeto de este proyecto, la reflexión de la profesora Gloria Rincón (2009), parece ser una mirada estimulante y orientadora frente a lo que la enseñanza se refiere. Sin tomar posición nombra tres acepciones del término; acepciones que se toman arbitrariamente para argumentar que el sentido de esta secuencia didáctica va, desde todos los puntos de vista, ligado a un profundo sentimiento docente de querer mejorar la tarea y la labor de la enseñanza en bien de un aprendizaje significativo por parte de los estudiantes.

En primer sentido se toma al didacta como un enseñante que hace esfuerzos particulares para determinar el objeto y los métodos de su enseñanza. Se le toma también como un técnico o ingeniero que produce y propaga innovaciones

y en tercer lugar se le considera un investigador que se distingue en su disciplina porque su objeto de estudio tiene que ver con la enseñanza.¹⁷

Los conceptos aúnan aquí un sentido por comprometer al docente con la creación y participación activa en su enseñanza. Indicando además que existen reflexiones continuas sobre los métodos con los cuales se guía a los estudiantes, porque se considera que unos pueden ser más efectivos que otros.

Se piensa que una organización y secuenciación del proceso puede llegar a mejorar la manera en que los estudiantes asimilan los conocimientos. La enseñanza de la lengua compromete acciones pedagógicas que deberán tener en cuenta al lenguaje como un discurso (Martínez 2004)

Hemos de señalar que la importancia de esta investigación radica en el proceso de enseñanza- aprendizaje, y que los parámetros teóricos que han sido escogidos están, precisamente, adecuados a la actividad pedagógica. Los conceptos principales que han sido tomados de Teun A. Van Dijk, Kintsch y que retoman constantemente María Cristina Martínez y Gloria Rincón en sus estudios, son valorados aquí no sólo como material teórico- lingüístico sino como herramientas didácticas con las cuales es posible enseñar a comprender textos a partir de la construcción de resúmenes.

Estos conceptos, especialmente las macrorreglas vienen a constituir para este estudio de la incidencia de una secuencia didáctica, el principal objeto de análisis y el principal elemento de enseñanza. Surgen entonces algunas dudas que intentaremos resolver: ¿Cómo enseñar tales conceptos? ¿Cómo hacer para que la teoría se convierta en una herramienta práctica? ¿Es posible adecuar los nombres de tales conceptos con el fin de acercarnos al lenguaje del estudiante y hacer el proceso de aprendizaje más fácil? ¿La aprehensión de estas herramientas sirve

¹⁷ RINCÓN BONILLA, Gloria. Seminario: Profundización en didácticas de la disciplina II. Área del Lenguaje. Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de ciencias de la educación. Departamento de Psicopedagogía. 2009

de la misma manera, tanto para la comprensión como para la producción de resúmenes?

Seguramente son muchos cuestionamientos para resolver, difíciles y ambiguos. Pero lo que sí es cierto es que, según María Cristina Martínez (1994; 30) hay que partir de la concientización del estudiante sobre la autonomía del texto y es aún más importante hacerlo consciente de la manera cómo funciona el lenguaje en el discurso escrito. Hay que priorizar entonces la comprensión para luego posibilitar la producción.

La tarea del docente es planear su estrategia de enseñanza de esa comprensión, una planeación que dé cuenta no sólo de la lectura sino que permita la escritura. Así esta secuencia didáctica nace de esa necesidad latente de prever el conocimiento y posibilitar las competencias.

En correlación con lo trabajado en el proyecto de los profesores Jhon Alejandro Marín y Dora Luz Aguirre, se dispone la creación de la secuencia didáctica como una etapa de consolidación, siendo congruente el proyecto con los conocimientos previos que los estudiantes han construido en las etapas propuestas en dicha investigación: sensibilización, orientación y explicitación.

Se proponen cuatro actividades principales en correspondencia con las fases de presentación, comprensión, práctica y transferencia:

2.7.1.2.2 Presentación

La fase de presentación pretendió motivar, en el estudiante, los conocimientos previos y activar en él un interés para acceder al conocimiento. Esta fase procuró crear la necesidad de aprender los contenidos buscando activar los esquemas de

conocimiento que el estudiante poseía del tema, sus recuerdos, sus vivencias, sus pensamientos.

Según la pedagogía cognitiva el primer paso para conseguir que el alumno realice un aprendizaje significativo consiste en romper el equilibrio inicial de sus esquemas respecto al nuevo contenido de aprendizaje. Además de conseguir que el alumno se desequilibre, se conciencie y esté motivado para superar el estado de desequilibrio, a fin de que el aprendizaje sea significativo, es necesario también que pueda reequilibrarse modificando adecuadamente sus esquemas o construyendo unos nuevos.

Se propuso con ello que el estudiante a partir de los conocimientos previos comenzara una producción activa y efectiva de resúmenes. Para lo que debía estar en capacidad de reconocer las FOS del texto expositivo. A partir de esta capacidad discriminatoria el estudiante estará en capacidad de entrar a analizar el contenido de los textos y a seleccionar de allí las partes más importantes. El primer contacto con los estudiantes se hizo para indagar ¿Qué entiende por resumir y que es lo que hace cuando un docente les pide que haga un resumen?

Para presentar el resumen como nuevo saber y a la vez activar conocimientos previos, este proceso se inició con una actividad en la que los estudiantes (en grupos de 3) recibieron un artículo de periódico, en este caso de los diarios informativos La Tarde y el Diario del Otún. Se otorgó para el ejercicio un tiempo de 25 minutos y cada grupo estuvo en libertad de escoger la noticia que considerara más atrayente.

Un texto informativo tiene las características propicias para identificar la macroestructura, microestructura y superestructura por ser de carácter concreto y explícito. La estructura textual del texto informativo está demarcada y organizada concisamente, siempre hay una transición entre lo tratado y lo que se va a tratar y al final, casi siempre, aparece una conclusión que encierra todo el contenido global. Por ello el estudiante logra identificar con facilidad la forma estructural del

texto. Registra además al inicio de la lectura una entradilla o subtítulo que puede jugar a ser la macroestructura ya que contiene la información resumida en proposiciones que dan cuenta del tema.

La importancia de revisar en la primera sesión un texto de esta tipología reside en destacar en el estudiante su capacidad para señalar y subrayar aquellas ideas que consideran son las relevantes para el desarrollo del tema del texto. Otra razón es que la estructura del texto informativo es un tema que se trabaja en grados anteriores por lo que se indaga en sus vivencias y nociones preliminares.

Cuando todos tenían el texto informativo en sus manos y lo habían leído y habían dialogado sobre él, se pidió realizar las siguientes tareas.

1. Deducir cuál es el tema principal del que trata el artículo. (macroestructura)
2. Escoger y subrayar aquellas oraciones, por párrafo, importantes, que sustentan el tema principal y que lo amplían de manera significativa. (principio de relevancia)
3. De aquellas oraciones, escogidas por párrafo, construir una que exprese la totalidad del párrafo; es decir, aquello que cuenta o dice. (macroproposición)

Elvira N. de Arnoux y Maite Alvarado (2002) consideran el subrayado y los apuntes como documentos valiosos para evaluar procesos de comprensión y metacompreensión *por cuanto constituyen huellas de esos procesos*. Para desarrollar en los estudiantes la habilidad de evaluar y rescatar lo esencial del texto, se recomendó el uso de colores: un color para la idea principal y otro u otros para las ideas que consideraban secundarias.

Se pasó entonces por cada grupo haciendo un trabajo de acompañamiento y guía, resolviendo dudas y afianzando nuevamente los conceptos explicados. Algunos estudiantes subrayaron inmediatamente el título como macroestructura, otros en

cambio consideraron que el título se quedaba corto para condensar toda la información del artículo y decidieron señalar la entradilla.

Al subrayar, resaltar, marcar, los estudiantes pudieron hacer evidente el concepto. Ya no era una abstracción lejana sino que, aquello explicado, se había convertido en un significado palpable. Sabían qué era una macroestructura pero además sabían identificarla en un texto real.

Durante todo este tiempo se realizó un acompañamiento, acercándose el docente a cada grupo y resolviendo las inquietudes presentadas por los estudiantes. Resultaba familiar encontrar las siguientes dificultades:

- Consideraban que el párrafo ya era lo suficientemente corto como para ser resumido.
- En algunos casos obviaron nombres de ciudades o de personas que eran esenciales para el sentido total del texto.
- Escogieron como macroestructura el título o la entradilla sin entrar a considerar si realmente condensaba toda la información necesaria.
- Señalaban todas las oraciones del texto creyendo que con ello abarcaban todo el sentido.
- Se percató en los estudiantes miedo al omitir información.

Al terminar el ejercicio se compartió, por grupos, lo que habían hecho. Todos escucharon cada macroestructura de cada artículo informativo. Durante este espacio el docente fue dando pautas para tener en cuenta y para corregir en futuros ejercicios. Los estudiantes receptivos, comprendieron que resumir era una estrategia para comprender textos pero que, era importante saber que no todos

los textos eran resumibles porque algunos están contruidos desde el arte y por el arte y al reducirlos se degeneraba la estética y el sentido del mismo.

El que todos los estudiantes expusieran sus puntos de vista y el docente identificara las falencias, obligó a que se abriera el espacio para explicar nuevamente la manera como se concibe la construcción de un texto. Se hizo entonces un recuento de los conceptos y se procedió a afianzarlos con las diapositivas y un texto expositivo (Anexo A)¹⁸ que se tenía preparado con anterioridad y que se entregó en fotocopia de manera individual.

De manera expositiva se explicó a los estudiantes los conceptos que se manejarían durante toda la secuencia. Se propuso que los copiaran en sus cuadernos para que, en caso de necesitarlos, tuvieran donde consultarlos.

Era evidente reconocer, en la medida en que se explicaban los conceptos, que el trabajo aplicativo realizado por los profesores Jhon Alejandro Marín y Dora Luz Aguirre había recorrido y facilitado una parte del proceso en lo que se refiere a la identificación de conceptos; dándose con ello una fusión entre el trabajo anterior y el que se venía a desarrollar. Los conocimientos previos estaban siendo motivados por unos nuevos; por lo que para los estudiantes fue simple reconocer términos como superestructura o FOS, macroestructura, macroproposición y proposición.

Con ello se pretendía hacer el contraste entre los términos coloquiales, comunes que usaban para nombrar las acciones que realizaban al momento de leer: escoger tema, ideas principales, secundarias, estructura del texto y los términos

¹⁸ Tomado de: Lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres. María Cristina Martínez. Cátedra UNESCO. Universidad del Valle.2002

que se habían expuesto anteriormente: Macroestructura, macroproposición, proposición y superestructura. Consiguiendo que el estudiante asimilara los conceptos técnicos como una construcción mental capaz de ser usada correctamente en nuevas ocasiones.

Al principio se notó en los estudiantes un dejo de desconocimiento con respecto a lo explicado, pero esto se debía más al uso de palabras que consideraban complicadas que al mismo concepto o significado como tal. Lo que se aclaró satisfactoriamente a la hora de poner en práctica aquellas palabras que ellos consideraban grandes y confusas.

En la medida en que el estudiante avanza en su proceso está en la capacidad de nombrar las acciones que realiza. Si se trata de localizar la idea general del texto el docente puede establecer la sinonimia entre el término coloquial y término técnico, así se afianza en el estudiante el uso de conceptos más elaborados y la tarea metalingüística se hace efectiva en la medida que el estudiante al escuchar el término técnico puede inmediatamente realizar la acción y reflexionar sobre ella.

Se propone que la explicitación de estos términos se haga terminada la acción correspondiente. El uso de material tecnológico como las imágenes y diapositivas fue el indicado, porque la parte visual es el medio por el que el estudiante, en la actualidad, accede al conocimiento. Si no se cuenta con el medio técnico se recomienda el uso de material visual organizado de otra índole; pero que esté diseñado para que el estudiante observe cada paso del proceso. Las diapositivas se recomiendan porque permite al docente presentar la información, regresar a ella, repetir y transformar la presentación cuantas veces sea necesario en función del aprehendizaje de los estudiantes.

Si el maestro habla de reconocer la idea general, global del texto, en concordancia expone ante sus estudiantes que la macroestructura corresponde a una propiedad

del contenido de un texto. Por lo que la selección que hace del tema principal del que trata, es en principio la tarea de comprensión lectora más trascendente.

Por ser parte del macronivel global del discurso esfuerza al estudiante a tener en cuenta cada aspecto del texto y lo ejercita en la segmentación y la asociación intencionada de significados; ayudándole a la vez a asociar conceptos del habla común con conceptos de uso lingüístico. Así mismo se hizo para la macroproposición y las proposiciones.

Cuadro 9. Explicitación de la macroestructura.

Reconocimiento de la macroestructura:
Según Van Dijk (1972, 1977, 1980,1990).
Holandés, nacido en 1943.

✓Esta corresponde a una propiedad del significado o contenido de un texto.
Es decir, es la idea general del texto.

Macroestructura = Idea general del texto.

Así cada paso queda enunciado desde el docente y aplicado por el estudiante para el desarrollo de sus actividades. Para cada paso señalado anteriormente se propuso una socialización entre los sujetos del acto de enseñanza- aprendizaje y la exposición de una diapositiva o material visual de apoyo en el que el docente mostró la respuesta esperada y la contrastó con la dada por los estudiantes; así pudo corregir y superar los obstáculos que se fueron presentando en el desarrollo de la sesión.

El maestro usó también en sus respuestas el uso del subrayado y de la diferenciación en colores para ejemplificar cómo puede el estudiante trabajar el texto.

Después de que los estudiantes finalizaron la actividad de activación de los conceptos, el docente, procedió a socializar las respuestas y propuso un ejercicio más complejo. Esta vez con un texto expositivo (Anexo A)¹⁹ que carece de título para obligar al estudiante a recordar las formas de organización superestructural y a evaluar con atención cada una de las ideas relevantes del texto, con el fin de reconocer la macroestructura.

Se pidió realizar el siguiente ejercicio:

1. Identificar la Forma de Organización Superestructural (activación de conocimiento previo)
2. Subrayar marcadores textuales que confirman la superestructura escogida.
3. Identificar Macroestructura

Cuadro 10. Texto expositivo completo

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: Lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres. María Cristina Martínez Cátedra UNESCO. Universidad del Valle.2002

Cuadro 11. Selección de marcadores textuales.

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.

¹⁹ Tomado de: Lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres. María Cristina Martínez. Cátedra UNESCO. Universidad del Valle.2002

Como lo muestran los cuadros diez y once el docente puede hacer explícitos estos marcadores y contrastarlos con el texto original y completo.

Pasado el tiempo estipulado para el ejercicio el docente abrió el espacio de socialización identificando, en la participación de los estudiantes, que aún era difícil plantear la macroestructura debido a que el pensamiento del estudiante estaba centrado en reconocer las marcas lingüísticas que expresaban la superestructura.

Se hizo el reconocimiento del tipo de texto coincidiendo y acertando la mayoría del grupo en que era causa / consecuencia. De manera didáctica e interactiva todos los estudiantes observaron como subrayando, resaltando y apartando se podía identificar los distintos elementos de un texto.

En este caso se señalaron dos marcas: *efecto*, *debido a*. Ambas marcas aparecían en repetidas ocasiones.

Por su parte el docente hizo de lo que en principio parecía una falencia una fortaleza. El estudiante mostraba habilidad para subrayar e identificar los marcadores textuales por lo que podía a su vez mostrarle que estos marcadores guían la construcción de la macroestructura ya que revelan la información substancial del texto, que es además producto del procesamiento semántico que se hace del asunto del que el texto trata y puede ser construido gracias a un conjunto de proposiciones de mayor valor.

Así a través de las marcas lingüísticas se pudo construir entre todos aquella macroestructura que mejor sustentaba la intención del texto. La macroestructura fue la siguiente: *La escasez del agua producirá efectos devastadores en la economía y agricultura de los países, esto requiere soluciones inmediatas*. El docente insistió repetidamente en que las marcas lingüísticas son esenciales para

poder identificar la macroestructura del texto. Se indicó además que era importante leer detenidamente cada párrafo, la constitución del mismo podía arrojar señales claras de las ideas principales del texto.

En este caso la organización superestructural de causa/consecuencia se evidencia en el segundo párrafo y se hace claro que el estudiante puede, mediante esta técnica, hacer una selección más significativa de la información substancial. Lo que el docente ha señalado en el cuadro once es precisamente el tipo de información que, se pretende, debe permanecer en la memoria del estudiante para su posterior utilización en la construcción de la macroestructura. Ahora bien, ¿Cómo se construye la macroestructura? Esta es producto del procesamiento semántico que se hace del asunto del que el texto trata y puede ser construido gracias a un conjunto de proposiciones de mayor valor o jerarquía: Las macroproposiciones.

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 Kintsch 1978:369) por lo que las transforma en macroproposiciones que puede manejar; es decir en temas que representan el asunto del texto y que según su criterio le colaboran en la construcción de la macroestructura.

Se procedió entonces a ejercitar en los estudiantes esta habilidad de seleccionar las proposiciones más importantes de un párrafo, convirtiéndolas luego en una macroproposición que iba a facilitar por último la escritura del resumen, ya que con este ejercicio no sólo se estaba buscando desarrollar el sentido de la relevancia sino también la construcción de proposiciones bien elaboradas.

Se pasó a cada estudiante una copia del texto “120 tortugas marinas fueron liberadas en nuevo sitio de anidación hallado en la Guajira”²⁰. tomado del periódico El Tiempo (en línea) y que tenía que ver con medio ambiente para seguir correlacionando la intervención con el proyecto institucional de impacto denominado PRAE en el que se inscribe el trabajo ambiental “GAIA INEM Pereira y el Jardín Botánico.”

Se pidió realizar las siguientes tareas:

1. Subrayar las microproposiciones más importantes.
2. Construir a partir de esas microproposiciones una macroproposición que las condensara dando cuenta del sentido de cada párrafo.

El trabajo se desarrolló por grupos de tres estudiantes (cada estudiante tenía una copia del texto), todos colaboraron activamente subrayando las ideas principales. Se hizo importante el uso de colores y de resaltadores, así fue más sencillo y observable su desempeño en la elección de las proposiciones principales. El docente como en la actividad anterior acompañó a los estudiantes y los guió en la construcción de esas macroproposiciones, tomando siempre nota de los aciertos y las dificultades encontradas durante la actuación.

Esta vez la atención favoreció el trabajo sobre el párrafo. El que la actividad se centrara en el párrafo como unidad de análisis se basó en que es más fácil para el estudiante construir ideas locales del texto, separarlas y organizarlas en macroproposiciones.

²⁰ LEAÑO, 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

120 tortugas marinas fueron liberadas en nuevo sitio de anidación hallado en La Guajira

De las tortugas liberadas se calcula que solo una llegará a la adultez

Silencio y ojos de picardía 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 Amorcho, 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, ésta especie es la más amenazada.

ANA MARÍA LEAÑO

REDACTORA DE EL TIEMPO MÓVIL

Cuadro 12. Macroproposiciones del texto “Tortugas Marinas”

TEXTO : TORTUGAS MARINAS	
1. Ojos de picardía tienen los niños Wayú cuando el biólogo les pregunta si volverán a comer tortuga.	5. Diego Amorocho (biólogo colombiano) cuenta que “las tortugas mientras corren hacia al mar sueltan un químico especial que luego les permite reconocer la playa de su nacimiento”
2. Para los niños de ésta comunidad es común comer tortuga; sin embargo ese día, cada uno, recibe una tortuga para devolverla al agua.	6. En los estudios del grupo ambiental Cerrejón hallaron 16 nuevas zonas de anidación con 400 huevos de tortuga <i>Caretta-caretta</i> .
3. Las tortugas liberadas miden 7 cm de largo pero cuando son adultas pueden llegar a pesar aproximadamente 200 kilogramos.	7. Luego del cuidado de los biólogos sólo 120 tortugas fueron liberadas con la participación de los niños. Tal vez sólo una de ellas llegue a la adultez y regrese luego de 40 años a desovar. Edgar Mariño (biólogo) dice que la mortalidad es muy alta, por lo que esta especie de reptiles es la más amenazada.
4. Luego de recorrer grandes distancias, regresan a la playa donde nacieron a desovar.	

El cuadro doce muestra cómo de manera conjunta y participativa el docente y el estudiante pueden llegar a establecer unos niveles superiores de abstracción de la macroproposición. Presentar el texto completo, enumerar sus párrafos y luego presentar la macroproposición de cada párrafo es una tarea de contraste que propicia el desarrollo de unos procesos analíticos y críticos por parte del observador. Lo obliga a realizar un trabajo dialógico en el cual el lector se enfrenta a un texto que posee una intención, una información y de la relación con la realidad y con sus conocimientos previos se crea esa apreciación *subjetiva* (Van Dijk 1990) que le permite juzgar aquellos elementos textuales para rescatar.

Es necesario e inevitable validar el error como una posibilidad didáctica para mostrarle al estudiante las equivocaciones que se pueden cometer en el proceso de la identificación de la macroestructura, las macroproposiciones y la superestructura y de ello desatar toda una táctica comparativa que sirve para enseñar lo que no es adecuado y lo que es y debería ser lo esperado. Por supuesto señalando que existen múltiples respuestas correctas, múltiples maneras de resumir y todas ellas responden a un principio de originalidad y a unas características, individuales, de quién lee el texto y de quién escribe el resumen. El

valor de la pertinencia del resumen está dada desde la coherencia y la cohesión a nivel global y a nivel lineal; es decir desde el discurso y desde la textualidad siendo esta última, sustenta Martínez (2004; 48), la que busca identificar ideas principales y secundarias, relaciones casuales y referenciales entre las unidades léxicas y la organización funcional del texto.

Es importante señalar aquí, que los estudiantes, tuvieron una excelente disposición para desarrollar las tareas encomendadas. La visualización mediante diapositivas era el medio predilecto y solicitado por ellos como punto de apoyo para contrastar interactivamente sus respuestas con las del docente, permitiendo a ambos sujetos intercambiar conocimientos y esclarecer las dudas que despertaba el ejercicio.

Durante este acompañamiento se constataron los siguientes aciertos:

- Seleccionaban la información pertinente sin miedo a dejar de lado información necesaria.
- Ya habían asimilado los conceptos expuestos y los usaban con naturalidad sin confundir uno con otro.
- Usaban colores y resaltadores para señalar aquellas proposiciones más importantes.
- Expresaban mediante macroproposiciones el sentido local en el párrafo.

Y también se evidenciaron las siguientes falencias:

- Las macroproposiciones no eran construidas con sus palabras sino reelaboradas con proposiciones del párrafo. (literalidad)
- Algunas macroproposiciones eran tan extensas como el mismo párrafo.
- No hacían usos de sinónimos para elaborar las macroproposiciones.

Al hacer el contraste con las diapositivas preparadas por el docente se procedió a hacer una aclaración, esta tenía que ver con la diversidad de respuestas que compartieron los estudiantes. Se quería indicar que puede existir multiplicidad de respuestas correctas y la precisión tiene que ver con que todas cumplan con las siguientes especificaciones:

- Cumplir con las normas de textualidad: cohesión, coherencia, pertinencia.
- Contener el sentido local del párrafo.
- Uso de sinónimos
- Construcción textual mediante el parafraseo.

La respuesta esperada estaba además elaborada en un nivel de abstracción medio. Es decir se había seleccionado gran información del texto queriendo con ello que el modelo de enseñanza- aprendizaje se hiciera paso por paso. Así el estudiante podía identificar la posibilidad de usar el parafraseo y a su vez usar la abstracción y construcción de acuerdo con sus conocimientos previos del texto que leyó.

El ejercicio de comparación permitió que los grupos de estudio y el docente pudieran llegar a un acuerdo en las respuestas y además concilió durante la explicación acuerdos sobre la información relevante, el sentido global y local del texto.

Los errores que se pudieron identificar en el desarrollo de la fase de presentación son material importante para validar la equivocación no como un traspie en el proceso de enseñanza - aprendizaje sino como una posibilidad didáctica para visualizar e identificar lo que no es correcto hacer en la comprensión, construcción y redacción de textos.

Como cierre de la fase de presentación se hizo un pequeño conversatorio sobre las actividades, una autoevaluación que permitió al estudiante reflexionar sobre lo aprendido, evidenciando el docente, en las respuestas de los estudiantes, la asimilación y apropiación de los conocimientos expuestos durante esta sesión.

2.7.1.2.3 Comprensión - práctica

En la fase de comprensión se propuso al estudiante procesar información lingüística mediante la observación de determinados fenómenos y la reflexión sobre la construcción textual. Esta fase tiene dos elementos muy importantes que son la observación y el contraste ya que ambos pretenden que el estudiante adquiera unas habilidades propias del lenguaje con las cuales pueda trabajar posteriormente sin la ayuda del docente. Es importante señalar que en esta etapa del proceso se amplían y profundizan de manera aplicativa los conocimientos que se brindaron en la fase de presentación.

Sesión 1.

Siendo el resumen un ejercicio de reducción, era necesario usar estrategias de visualización para enseñar a los estudiantes qué se podía y qué no se podía reducir. Para esta actividad se contó entonces con un video proyector y se continuó con el uso de las diapositivas previamente constituidas por los docentes.

Después del habitual saludo con los estudiantes se propuso hacer un breve repaso de la actividad anterior para activar y motivar los conocimientos previos. Para ello se presentó en diapositivas nuevamente el concepto de macroestructura, macroproposición, microproposición y proposición. Era importante reiterar todo el

tiempo estas nociones e incluirlas en el desarrollo de la actividad como usos cotidianos y cercanos.

Se explicó brevemente en qué consistiría la sesión pedagógica a desarrollar ese día. Se habló a los estudiantes del resumen como un ejercicio de reducción en el que se pretende crear un texto de menor extensión que contenga el sentido del texto original y no lo altere. Los estudiantes atendieron a las especificaciones del docente y además expresaron lo siguiente:

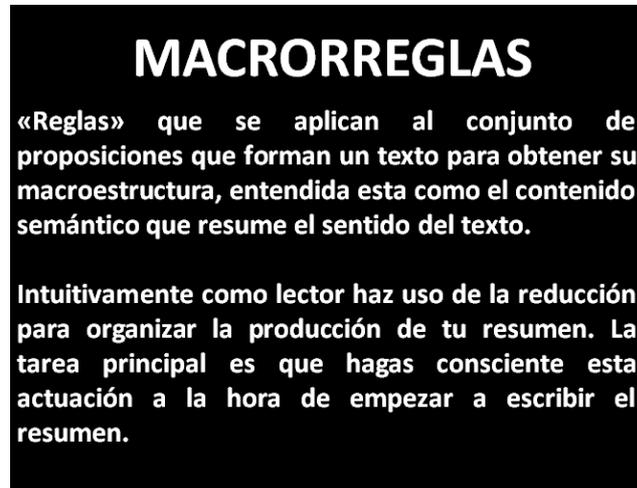
- Consideraban que el resumen se construía con oraciones exactas del texto original. (literalidad)
- La extensión del resumen debía ser más corto, casi siempre, media página.
- Algunos creían correcto hacer comentarios ajenos al texto.
- La mayoría no tenía conocimiento consciente del uso de las macrorreglas.
- Expresaron temor al tener que omitir información del texto original.

El docente escuchó atento estas inquietudes e hizo una explicación sobre lo que significaba aplicar macrorreglas para resumir y luego lanzó la siguiente pregunta: ¿Cuáles creen que son estas reglas de reducción de textos? A lo que los estudiantes respondieron:

- Quitar, acortar
- Cambiar de orden las frases
- Expresar con las propias palabras
- Escribir sólo lo importante

Muchas de las respuestas intuitivas que dieron los estudiantes acertaban con lo que pretende una macrorregla, que es precisamente, el de reducir el texto original para conseguir de él su macroestructura (Van Dijk 1980). El docente mostró inmediatamente la siguiente diapositiva:

Cuadro 13. Definición de las macrorreglas



La producción de un resumen tiene que ver, como la ha propuesto Van Dijk (1980), con un ejercicio de reducción en el que el estudiante escoge y organiza (según sus criterios) la información relevante.

Martínez (1994; 31 citando a Van Dijk 1980; 230) 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 MLP (memoria a largo plazo) la información semántica, es decir, las macroestructuras que conforman el texto escrito. Lo que queda en su mente es aquella información contenida dentro de lo que él considera pertinente y lo usa de manera inconsciente para construir su resumen.

El ejercicio pedagógico docente deberá guiar, fortalecer y asegurar que ese criterio del lector (estudiante) sea el correcto y que la distancia entre el conocimiento previo y el nuevo se reduzca y conforme una estructura cognitiva capaz de seleccionar la información relevante, elidiendo así la información innecesaria. Por ello se ha estudiado que el uso consciente de las macrorreglas propuestas por Van Dijk (ibíd., 47) son una de las estrategias más efectivas a la hora de la producción adecuada de un resumen. Lo que interesa a este trabajo

aplicativo es comprobar y demostrar que este postulado sobre el uso de las macrorreglas tiene un alcance altamente positivo ya que define sustancialmente lo que el lector hace inconsciente y desorganizadamente para hacer de él una reflexión intencional.

Para el autor Holandés la macrorreglas definen un principio de reducción pero este casi siempre es inconsciente. Las macrorreglas, nunca se aplicarán de la misma manera ya que responden a intereses, valores, conocimiento y deseos del lector. La tarea del docente es precisamente hacer consciente el uso de estas reglas que transforman la información semántica.

Van Dijk (1980; 52) considera que el problema del orden en la aplicación de las macrorreglas puede llegar a afectar la teoría de las macroestructuras semánticas. *¿Cuál puede aplicarse primero?* Se pregunta. Establece entonces que la regla de construcción debería ser la primera, luego la regla de omisión y por último la de generalización con el fin de resumir cada vez más el discurso inicial.

Por otra parte para Teodoro Álvarez (2007) la aplicación de las macrorreglas de reducción tienen un orden específico según criterios metodológicos: *primero se generaliza información (MR2); a continuación se integra información (MR3) y se continúa elidiendo o borrando información (MR1)*. Ambos podrían tener la razón, todo depende del objetivo que se persigue con la aplicación ordenada de las macrorreglas. Considerando las dos posiciones y planteando además que la selección/omisión es la regla que primero se emplea por el lector, se ha optado por proponer, en esta secuencia didáctica, que las macrorreglas deben ser enseñadas, más no aplicadas, en el siguiente orden: Selección/omisión, Generalización y Construcción.

Lo anterior porque se piensa en una autonomía del lector y del escritor, una facultad para desarrollar su comprensión como mejor le parezca y como se le facilite sin limitarlo con un uso esquemático de las macrorreglas.

El proceso de formación de los estudiantes siempre será un proceso de investigación, un campo de estudio en el que el docente se preocupa por entender como aprende el ser humano y en consecuencia se convierte en un diseñador de metodologías que favorecen la autorregulación del conocimiento por parte del estudiante.

Estudios como los de San Marti, Neus; Jorba, Jaume & Ibañez (2002) muestran que la autorregulación del aprendizaje está íntimamente ligado a un proceso de interacción social que debe ser favorecido por el docente en su aula de clase con el fomento de ciertas actitudes:

- Propiciar la verbalización de las ideas
- El desarrollo de acciones que relacionen al sujeto con el objeto de aprendizaje. Intención - operación
- Autocorrección de los errores lo que posibilita regular el aprendizaje (autoevaluación)

Todo el tiempo durante la fase de presentación el estudiante hizo uso de las macrorreglas pero en esta fase lo hará realmente explícito, evidente y consciente en la aplicación. Así el estudiante integrará su uso a un espacio reflexivo y juicioso en la creación de su resumen y regulará la adquisición del conocimiento.

Por ello se inició con la definición del concepto macrorregla para, posteriormente, exponer cada una de ellas mediante una diapositiva en la que también se ejemplifica y se puede contrastar visualmente la reducción que se hace de la proposición.

Según lo expuesto anteriormente fue importante que la explicación de cada regla fuera acompañada de un ejemplo puesto que con ello se permitía visualizar cómo actúa el principio de relevancia. ¿Qué es lo que puede el estudiante omitir y que parte del texto debe quedar? Siendo esta última la información con la cual el

estudiante podrá construir posteriormente, las macroproposiciones para su resumen. Para el maestro era esencial llevar al estudiante a enfrentarse a un caso real, en este caso el ejemplo es un texto que sufre un cambio gracias a la macrorregla de supresión. Este cambio visible y palpable tiene la cualidad de no modificar el sentido global de la proposición, en cambio si reduce y suprime lo que es innecesario o carece de relevancia a la hora de la interpretación de la proposición.

Siempre fue importante el contraste de lo erróneo con lo correcto. La manera errónea de aplicar la macrorregla degeneraba en un sinsentido del texto. De allí que el uso de las diapositivas y del proyector fuera de vital importancia a la hora de comparar una aplicación pertinente, de una que no lo es.

Macrorregla de supresión

Cuadro 14. Definición macrorregla de supresión

<p>SUPRESIÓN: Consiste en quitar, suprimir, omitir aquellas proposiciones que no son relevantes en el texto y que no cambian el sentido.</p>	
<p>Ejemplo: “...Iba aquel león bello, de pelaje grueso, con sus colmillos afilados, desafiante persiguiendo a su presa...”</p>	<p>“Pasó una chica. Llevaba un vestido verde. De repente, tropezó”</p>
<p>Supresión: “El león iba persiguiendo a su presa”</p>	<p>“Pasó una chica. De repente tropezó”</p>

Se explicó a los estudiantes la importancia de discernir bien entre las ideas principales y las secundarias y aquellas que no tienen una relación directa con el sentido global del texto; por tanto, pueden ser suprimidas y con ello reducir el texto.

El uso del texto expositivo del cuadro diez, esta vez en su forma descriptiva fue útil para ejemplificar a los estudiantes el uso de la macrorregla de supresión. Para el aprendizaje de esta macrorregla es de vital importancia el uso de todas las capacidades técnicas, en este caso el uso de la visualización antes y después de la aplicación correcta en incorrecta de la macrorregla. Mucha información en el texto equivale a detalles que amplían y califican las acciones del texto, por lo tanto lo más significativo serán esas acciones y no sus calificativos.

Cuadro 15. Uso incorrecto de la macrorregla de supresión.

<p>“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”</p>	<p>“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”</p>
---	---

Como ejercicio se pidió que omitieran del cuadro quince, texto izquierdo, las palabras o proposiciones que consideraran irrelevantes a la hora de la construcción del sentido o de la macroproposición. Esta vez fue mucho más sencillo para cada estudiante poder escoger aquellas palabras que podían omitir y que al hacerlo no cambiaban la intención semántica del párrafo. Trataron a su vez, de unir las proposiciones que quedaban con el uso de conectores y de

proposiciones, en muchos casos no hicieron satisfactoriamente pero entendían la dinámica de la aplicación de la macrorregla de supresión. Era observable que la abstracción de las ideas principales cobraban mayor sentido y que lo que antes hacían de manera inconsciente ahora era una tarea de cuidado y de organización jerárquica.

En este punto es importante hacer un alto para aclarar un cambio en la dinámica de la secuencia didáctica. Se han planeado para la fase de transferencia una serie de talleres prácticos de repaso o refuerzo de conocimientos; esta actividad estaba pensada para desarrollarse en una sesión independiente, pero por aspectos metodológicos y didácticos se pensó que era preciso unir tales talleres con la explicitación de las macrorreglas. Para tales efectos se unió la fase de comprensión con la fase de práctica.

Los talleres fueron diseñados para fortalecer lo visto en la fase de presentación y de comprensión, pero varios de ellos tenían influencia directa en la apreciación de la aplicación de las tres macrorreglas. Debido a lo anterior se tomó la decisión de incluir los talleres y correlacionarlos con la explicación teórica y funcional de cada macrorregla.

Se había pedido a los estudiantes que aplicaran la macrorregla de supresión al párrafo que aparece en el cuadro quince. Para ese pequeño ejercicio se dio un tiempo estimado de 10 minutos, se hizo de igual manera acompañamiento a los grupos de trabajo y al finalizar se realizó el trabajo de socialización en el que se observaron los siguientes comportamientos.

- Había temor a la hora de suprimir palabras o proposiciones irrelevantes.
- Consideraban el párrafo lo suficientemente corto como para acortarlo más.

- Omitían palabras y proposiciones pero no intentaban acomodar o unir las proposiciones que quedaban.
- Conocían el uso de conectores y preposiciones pero en muchos casos no eran usados correctamente.

Después de socializar las respuestas de los estudiantes el docente proyectó su respuesta esperada (cuadro dieciséis) y mostró a los estudiante una de las maneras correctas para aplicar la macrorregla de supresión. Se notó en el ambiente del aula un sentimiento de asombro ya que el estudiante estaba temeroso de dañar el sentido local del párrafo al que el docente había hecho tanta referencia.

Cuadro 16. 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”

Para afianzar el conocimiento y practicar la macrorregla expuesta se pasó a cada estudiante un taller aplicativo (Anexo B). En el taller se pedía “eliminar, conscientemente, palabras de los textos que no son relevantes y no varían o cambian el sentido total del mismo”. Para este ejercicio se estipuló un tiempo máximo de 20 minutos.

Pasado el tiempo dado para el ejercicio de supresión se pasó a hacer una socialización. Todos los agentes del proceso educativo participaron en la corrección del ejercicio. Maestro y estudiantes buscaron la respuesta que mejor se adecuara y que satisficiera las necesidades del texto y de la macrorregla.

Se encontraron respuestas al ejercicio cómo las siguientes:

Figura No. 1 Taller omisión – selección. Estudiante LV33M

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
ESCUELA DE ESPAÑOL Y COMUNICACIÓN AUDIVISUAL
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA
TALLER 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~~ ^{El} 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)

Cómo se ve en el ejercicio el estudiante LV33M suprimió palabras que son irrelevantes, pero además incluyó en el ejercicio el uso de conectores, pronombres etc. que ayudan a darle sentido a las proposiciones del texto. Este estudiante nota que suprimir es una tarea de cuidado, por eso considera necesario que lo seleccionado conserve el sentido y para ello se vale de palabras que relacionan una proposición anterior con una posterior. Cabe recordar que el uso de los pronombres como elementos lingüísticos siempre permite relaciones referenciales.

En los dos ejercicios siguientes hay una supresión juiciosa de determinadas palabras. Ambos estudiantes buscaron no alterar el sentido del texto en su base microestructural, por ello se suprimen frases o palabras que no alteran la correlación natural de las proposiciones anteriores y siguientes. Sin embargo vemos que uno de los estudiantes suprimió varias proposiciones enteras en el texto “Los mamíferos” y en el texto “Clima salvaje”, su disposición arriesgada para el ejercicio indica una confianza en la aplicación de la macrorregla y aunque esto es una ventaja requiere también de meticulosidad, ya que en ocasiones puede omitir información que está directamente ligada con las proposiciones siguientes. El estudiante no advierte que al suprimir el nombre de Kevin Trenberth la proposición siguiente, que es una cita directa del experto climático, queda sin sujeto argumentador; dando por entendido que quién sustenta lo dicho es el escritor del artículo y no el sujeto de quien se toma la opinión (el entrevistado).

Figura 2. Taller omisión – selección. Estudiante YM20H

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
ESCUELA DE ESPAÑOL Y COMUNICACIÓN AUDIVISUAL
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA
TALLER 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://ingen.espanol.com/2009/04/27/clima-salvaje-clima/> Escrito por: Larry O Hanton el 27 de Abril de 2009 | 6:39 am)

YM 20 H

Figura 3. Taller omisión – selección. Estudiante TC5M

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
ESCUELA DE ESPAÑOL Y COMUNICACIÓN AUDIVISUAL
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA
TALLER 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 sí** 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 Hanton el 27 de Abril de 2009 | 6:39 am)

TC 5M

Macrorregla de Generalización

Se dispuso para la enseñanza de esta regla de reducción denominada Generalización, la misma metodología usada para explicar la regla de supresión.

Se inició entonces con la evidencia visual del concepto de la macrorregla y de lo que se pretende al aplicarla a un texto. Se hizo énfasis nuevamente en que el objetivo de su uso radica en la reducción del texto inicial, porque la finalidad del trabajo en el aula, es que el estudiante al final de la sesión pedagógica tenga las herramientas para la construcción de un resumen de buena calidad.

Cuadro 17. Definición de la macrorregla de Generalización

<p>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.</p> <p>Ejemplo: “...En mi jardín tengo campanilla malva, diente de león, ramillete amarillo...”</p> <p>Generalización: “En mi jardín tengo flores silvestres”</p>	 <p>“En el suelo había una muñeca, y un tren de madera. Dispersos se encontraban también algunos puzles”</p> <p>“En el suelo había juguetes”</p>
--	--

El proceso se fue haciendo más complejo; ya que se hacía necesaria una construcción textual, particular, que se dejara generalizar.

El texto expositivo (descriptivo) que se ha mencionado se ajusta a esta solicitud y por ello fue adecuado para ejemplificar ante los estudiantes las acciones de la generalización. Esta tarea implicó el uso de otros dos términos claves y puntuales

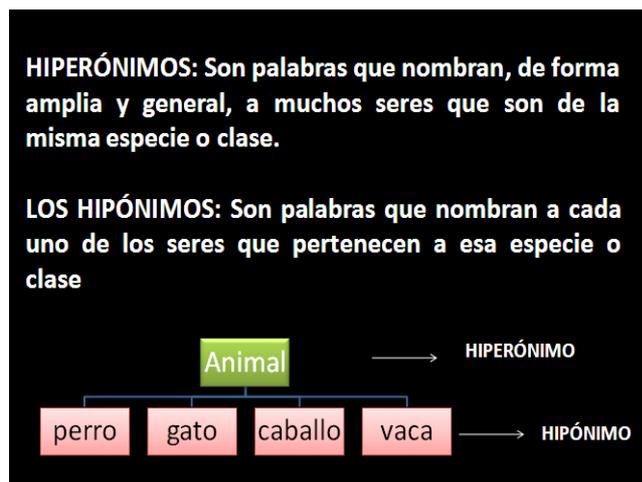
(hipónimos e hiperónimos) que fueron explicados mediante ejemplos sencillos ya que esto no involucra un grado alto de complejidad.

La diferencia entre ambos términos debe ser hecha en términos sencillos, puesto que es responsabilidad del docente demostrar y enseñar que la aplicación de las macrorreglas es una actividad sencilla que puede ser regulada y autoevaluada por el mismo estudiante.

Al principio la reacción del grupo fue de temor; al escuchar palabras tan elaboradas intuían la enseñanza de una habilidad igualmente compleja. Al darse cuenta que el ejercicio de generalizar no revestía un alto grado de complicación el grupo se vio dispuesto a realizar varios ejercicios de aplicación.

En ese momento oportuno, el docente enseñó las diapositivas que tenía preparadas para la explicitación de la macrorregla en la que había un cuadro de colores en el que se mostraba la facilidad que revestía el hecho de generalizar, en un sustantivo, una serie de elementos que compartían unas cualidades comunes.

Cuadro 18. Hipónimos e hiperónimos.



Despertado el interés, el docente debió subir el nivel de abstracción con respecto a la generalización. Mostró entonces una diapositiva (cuadro diecinueve) en la que se ejemplificaba un ejercicio de generalización que exigía destreza por parte del lector. Con este ejemplo se corroboró que no sólo la supresión es un ejercicio de reducción. Reemplazar con una palabra una serie de elementos parecidos o con características comunes ayuda a hacer el texto inicial un texto más corto.

Cuadro 19. 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”

Así *“presas, depósitos y acueductos”* pertenece a un conjunto de obras de ingeniería que tiene como característica común la preservación y contención del agua.

Para los estudiantes los elementos *“presas, depósitos y acueductos”* parecían no tener mucho en común. Algunas de sus hiperónimos fueron: “tanques, reservas, conductos de agua”, no lograban encontrar la palabra adecuada que definiera estos tres elementos. En sus mentes tenían la idea de que todas eran obras para preservar y contener el agua, pero la manera de definirlo se dificultaba por no practicar cotidianamente el uso de sinónimos. Por ello al mostrarles la respuesta esperada se concientizó de lo indispensable que es tener un uso más amplio de sinónimos y antónimos. Esto ayudaría a que la construcción del resumen no se

hiciera de manera literal sino que, en él se lograra una constitución original de la intención inicial del texto base.

Para afianzar esta macrorregla se le pasó a cada estudiante un taller aplicativo (Anexo C) en él se pedía convertir los hipónimos en hiperónimos y viceversa. La actividad estaba constituida con tres puntos que no exigían mayor dificultad. Para resolverlo se estimó un tiempo de 10 minutos.

Al finalizar los estudiantes demostraron estar en capacidad de aplicar satisfactoriamente la macrorregla de generalización. Esto lo demuestra la evaluación de los talleres resueltos por los estudiantes. A continuación se exponen algunas de sus respuestas:

Figura 4. Taller hipónimos e hiperónimos. Estudiante JZ34H

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
ESCUELA DE ESPAÑOL Y COMUNICACIÓN AUDIVISUAL
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA
TALLER INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

Entrénate en hiperónimos e hipónimos

1. Observa las palabras de cada recuadro.

<p>Flor</p> <p>Clavel</p> <p>Rosa</p> <p>Amapola</p> <p>Orquídea</p>	<p>Argentino</p> <p>Colombiano</p> <p>Chileno</p> <p>Suramericano</p> <p>Peruano</p>	<p>Cuaderno</p> <p>Tijeras</p> <p>Esfero</p> <p>Útiles</p> <p>Colores</p>
---	---	--

- 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:
Animales.
- mesa, sofá, ropero, cómoda:
enceres.
- Cali, Bogotá, Medellín:
Ciudades.
- martillo, taladro, cincel:
Herramientas

3. Escribe cinco elementos que pertenezcan a los siguientes grupos. Agrúpalos por semejanza.

- Medios de transporte:
moto, carro, bicicleta, bus, avion
- Medios de comunicación:
telefono, internet, tv, radio, carta.
- Herramientas:
martillo, pab, martillo, taladro, cincel.
- Profesiones:
abogado, medico, veterinario, profesor, ingeniero.

JZ 34 H

Figura 5. Taller hipónimos e hiperónimos. Estudiante JN21M

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
ESCUELA DE ESPAÑOL Y COMUNICACIÓN AUDIVISUAL
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA
TALLER INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

Entrena en hiperónimos e hipónimos

1. Observa las palabras de cada recuadro.

Flor	Argentino	Cuaderno
Clavel	Colombiano	Tijeras
Rosa	Chileno	Esfero
Amapola	Suramericano	Útiles
Orquídea	Peruano	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:
Animales
 - mesa, sofá, ropero, cómoda:
enseñes
 - Cali, Bogotá, Medellín:
ciudades ciudades
 - martillo, taladro, cincel:
Herramientas de trabajo
- 3. Escribe cinco elementos que pertenezcan a los siguientes grupos. Agrúpalos por semejanza.
 - Medios de transporte:
Taxi, bus, Bicicleta, moto, Avión
 - Medios de comunicación:
celular, internet, telefono, televisión, radio
 - Herramientas:
martillo, taladro, cincel, serrucho, mazo
 - Profesiones:
Doctora, profesores, abogado, veterinaria, actriz.

JN 21 N

Figura 6. Taller hipónimos e hiperónimos. Estudiante AG14H

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
ESCUELA DE ESPAÑOL Y COMUNICACIÓN AUDIVISUAL
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA
TALLER INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

Entrénate en hiperónimos e hipónimos

1. Observa las palabras de cada recuadro.

<p>Flor</p> <p>Clavel</p> <p>Rosa</p> <p>Amapola</p> <p>Orquídea</p>	<p>Argentino</p> <p>Colombiano</p> <p>Chileno</p> <p>Suramericano</p> <p>Peruano</p>	<p>Cuaderno</p> <p>Tijeras</p> <p>Esfero</p> <p>Útiles</p> <p>Colores</p>
---	---	--

- 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: animales
 - mesa, sofá, ropero, cómoda: Enceres
 - Cali, Bogotá, Medellín: Ciudades
 - martillo, taladro, cincel: Herramientas
- 3. Escribe cinco elementos que pertenezcan a los siguientes grupos. Agrúpalos por semejanza.
 - Medios de transporte: moto, carro, taximilenio, auto bus, avión
 - Medios de comunicación: celular, teléfono, internet, t.v., radio.
 - Herramientas: martillo, cincel, taladro, pala, destornillador.
 - Profesiones: Profesor, Abogado, Ingeniero, Secretario, médico

AG 14 H

Al finalizar esta sesión se propuso un conversatorio y una lluvia de conclusiones. Cada estudiante participó compartiendo con sus compañeros y con el docente que competencias había adquirido, que habilidades y cómo las aplicaba dando ejemplos concretos. Esta actividad arroja una conclusión evaluadora que ubica al docente en una posición de análisis crítico frente a lo hecho en la sesión. La lluvia de conclusiones es además una manera efectiva de recapitular todo lo que se vio durante la sesión, afianzando los conocimientos de una forma argumentativa y expositiva, posibilitando la abstracción por parte de los estudiantes del ejercicio de generalización y su posterior utilización de la macrorregla en la construcción de las proposiciones que constituirán el resumen.

Sesión 2.

Macrorregla de Construcción

Para esta sesión pedagógica se planeó enseñar la aplicación de la macrorregla de construcción. Era necesario dejar toda una sesión ya que la construcción requería un nivel de abstracción y construcción mucho más elevado por parte del estudiante.

La construcción requiere del uso de todas las herramientas ofrecidas durante la secuencia didáctica. Es el espacio en el que el estudiante aprende a unir todos los elementos de reducción y los edifica, labra, modela; se vuelve un artesano de la palabra, un arquitecto que es capaz de construir a partir de un texto base, uno de menor envergadura. Este resumen se caracteriza por poseer originalidad y creatividad sin desestimar el sentido primario o intención y sin caer en el comentario personal.

La enseñanza – aprendizaje de la macrorregla de construcción es la etapa que consolida y que se establece como una etapa crucial en la consecución de los esquemas mentales que luego el estudiante usará en la construcción de sus resúmenes. La construcción, como regla, evidencia si el estudiante ha aprendido correctamente el uso de las macrorreglas de supresión y de generalización explicadas anteriormente y le exige la superación de nuevos obstáculos, como el no caer en la literalidad y no usar comentarios del conocimiento previo que no se relacionan o que alteran el sentido global del texto original.

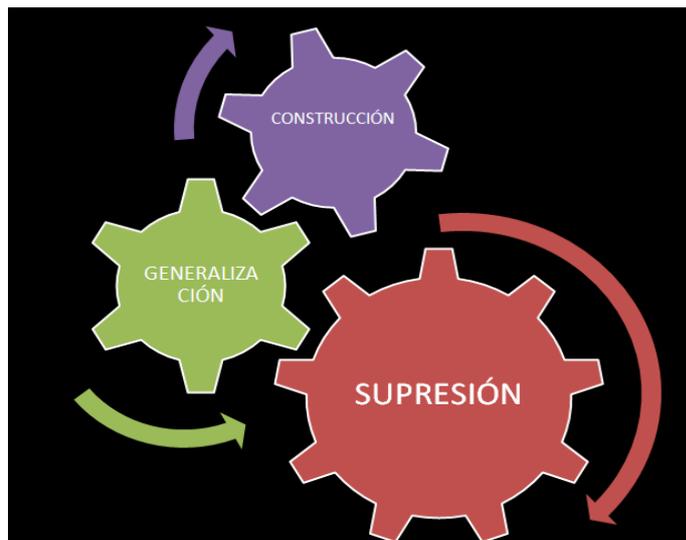
Se fue llegando entonces a una etapa de consolidación en la que el estudiante estaba en capacidad de aplicar las macrorreglas en el orden de su preferencia, pero siempre con el objetivo de reducir la información para luego trabajar en la construcción durante la escritura del resumen. La materia prima de esa construcción son las proposiciones seleccionadas y resultantes de la aplicación de las dos primeras macrorreglas, de allí que siempre prime la relevancia de la idea principal y el acompañamiento de las ideas secundarias.

Era importante mostrar a los estudiantes que la idea del uso de las macrorreglas se validaba porque todas trabajaban como un engranaje. La una movilizaba a la otra y así se obtenía el funcionamiento de un mecanismo mental que puede hacer efectiva la comprensión de textos. Los tres piñones deberán encajar uno en otro sin importar el orden; lo que prima es su funcionamiento y asociación durante la construcción de los resúmenes.

Para hacer explícito lo anterior se hizo una presentación de las macrorreglas como un engranaje; un mecanismo que necesita de todos los elementos para hacer funcionar el sistema de reducción de información, siempre aludiendo a que lo omitido es la información que no modifica, ni perturba el sentido del texto a resumir, (cuadro veinte) generando en el estudiante una actitud de atención frente

a lo expuesto. Los colores ayudaron en la diferenciación de las macrorreglas y propusieron un ejercicio divertido, no esquemático.

Cuadro 20. Las macrorreglas como un engranaje mental



Ahora bien la macrorregla de **construcción** implica que el estudiante construya una secuencia de proposiciones que tiene que ver con un proceso, en un todo que las contenga (Van Dijk 1980). Este ejercicio implica por parte del estudiante una abstracción superior mental. Deduce e induce los pasos de un proceso o viceversa.

Siguiendo y respetando su teoría se hizo la explicación pertinente de la definición y ejemplificación de la macrorregla de construcción, buscando que el estudiante usara secuencias expresadas como un todo en un acto proposicional. Se mostraron ejemplos desde el proceso y desde los pasos y como con ambos se pueden generar acciones de construcción.

1. *“tiró basuras, fumó, dejó encendido los bombillos de su casa y el computador prendidos toda la noche”*

Construcción: *“Contaminó”, “dañó el medio ambiente”, “carece de consciencia ambiental”*

2. Nombre del proceso: *“Contamino ríos”*

Pasos del proceso:

*“tiro desechos tóxicos al río, basuras, aguas residuales, animales muertos” ó
“mi padre lava su carro a la orilla del río, yo baño al perro de la familia y mi mamá tira los restos del almuerzo en el cauce”*

Sin embargo parecía importante ampliar el sentido de esta macrorregla y proponer que la construcción no era sólo de los procesos que podían aparecer en el texto sino del texto en sí.

La construcción estaría ligada entonces a una estrategia lingüística superior con la que el estudiante puede unir y sintetizar significados del texto mediante proposiciones que no aparecen en él. Se señaló, por parte del docente esta función de la macrorregla, mostrando así que la acción de construir está ligada a descubrir en el texto su prototípico. Sánchez Miguel (1989) afirma que un lector experto no tiene que aprender las macrorreglas sino que las aplica directamente.

Los estudiantes no son lectores expertos, pero si son estudiantes en formación lectora y en este proceso de formación aparecen dificultades que son oportunidades para aclarar y mejorar su actividad como buenos lectores. En la medida en que las dudas que presenten sean superadas con la ayuda del docente, en procura, de evitar vacíos o lagunas que deterioren la posterior puesta en marcha del engranaje de las macrorreglas.

Cuadro 21. 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”

Con la explicitación de la macrorregla de construcción aparecieron varias dificultades. Muchos consideraban que condensar, mediante el lenguaje, un suceso dependía sólo de que se diera la situación de enumerar cierta secuencialidad, lo que quería el docente era demostrar que sin una secuencia numeral podía el estudiante construir mediante sus propias palabras una macroproposición que resumiera de manera adecuada lo que el texto decía.

Llegar a demostrar que el resumen depende de la construcción y no en esencia de las otras dos macrorreglas (supresión y generalización) fue una dificultad que se presentó y que se pudo observar en los ejercicios que desarrollaron los estudiantes.

Algunos aspectos que indicaron esta situación fueron:

- Usaban la literalidad para elaborar las macroproposiciones.
- No hacían uso de sinónimos para reemplazar palabras.
- Utilizaban las mismas proposiciones pero más cortas para organizar el sentido global del texto.

- Conocían la función de los conectores y de las marcas lingüísticas pero sólo les era fácil reconocerlas, más no usarlas.

Viendo que estaban cometiendo este tipo de errores se hizo una pequeña recapitulación en la que el énfasis fue hacer un uso personal de las macrorreglas y de los conceptos vistos en las fases de presentación y comprensión. Haciendo propio el conocimiento puede el estudiante adaptarse a él de tal forma, que haga uso de su propio vocabulario, de sus conocimientos y pueda construir de manera personal un resumen que de cuenta de un texto, sin que sea una copia de proposiciones unidas por conectores. La idea del ejercicio oral fue hacerle entender al estudiante que la importancia de la escritura del resumen era explicitar en él el significado del texto de lectura, su sentido, su intención. El resumen evalúa, para este caso la comprensión, y a su vez mejora estrategias escriturales y gramaticales; una habilidad que lo obliga a pensar en la intención del autor, del texto mismo, a inferir y a integrar la información, lo que lo remite al nivel microestructural en donde nuevamente tiene que empezar a hacer un control gramatical, sintáctico, con cohesión y coherencia (Martínez 2004)

Después de esta aclaración se hizo propicia la aplicación de dos talleres (Anexo D, Anexo E) con los que se pretendió que el estudiante, por una parte practicara el uso de la macrorregla de construcción y a su vez se hiciera consciente el uso de los conectores en la construcción del sentido del texto. Para estos ejercicios se estimó un tiempo de 30 minutos.

A continuación se presentan algunos talleres resueltos por los estudiantes, en ellos se puede observar las dificultades que presentan en la aplicación de la macrorregla de construcción y a su vez aquellos logros y aciertos en la identificación satisfactoria de la macroestructura.

Figura 7. Taller macroestructura. Estudiante MT32M. Ejemplo de error

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
ESCUELA DE ESPAÑOL Y COMUNICACIÓN AUDIVISUAL
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA
TALLER INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Lee atentamente y a partir de tu comprensión resume en una proposición el sentido principal del texto.
(macroestructura)

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)

una gran parte del país podría verse enfrentado a una gran sequía en los meses de octubre y noviembre provocado por el fenómeno del niño por lo menos 7 departamentos y ciudades podrían sentir la escasez del agua

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)

lo grave es que estos animales pueden verse afectados por el cambio en su trinar en el caso de los pájaros. si la hembra no entiende lo que canta el macho simplemente se abstiene de copular lo cual reduce la población de esta especie

"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 cafésoso 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)

que el río de cauca es una cloaca fétida y cochina la cual huele mal y se ve mal popo. popo es un cauce cafésoso que lleva y arrastra las porquerías que dejamos los depredadores de la naturaleza

MT 32 M

Error.

Figura 8. Taller macroestructura. Estudiante LV33M

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
ESCUELA DE ESPAÑOL Y COMUNICACIÓN AUDIVISUAL
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA
TALLER INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

Lee atentamente y a partir de tu comprensión resume en una proposición el sentido principal del texto.
(macroestructura)

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)

La Reducción o definitivo abatimiento de agua por el Fenómeno del Niño causa problemas y sequías en diferentes departamentos y ciudades

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". Afirmo 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)

Según estudiantes de biología la Contaminación auditiva cambia el canto de los pájaros y disminuye su población.

"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 cafésoso 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)

La destrucción del río Cauca, y lo que por nuestros actos lo hemos deteriorado.

LV 33 M

Figura 9. Taller macroestructura. Estudiante AG14H

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
ESCUELA DE ESPAÑOL Y COMUNICACIÓN AUDIVISUAL
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA
TALLER INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Lee atentamente y a partir de tu comprensión resume en una proposición el sentido principal del texto.
(macroestructura)

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)

Las consecuencias q' podría causar 'El fenómeno del niño'

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)

Lo grave es que la contaminación auditiva afecta gravemente la reproducción y la comunicación de los pájaros...

"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 caferoso 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)

Las consecuencias q' trae la contaminación causada por el ser humano

AG 14H

Al finalizar el tiempo estipulado para resolver los talleres se procedió a hacer una socialización y verificación de las respuestas dadas por los estudiantes. Fue importante detallar que la construcción dejaba de ser una dificultad en la mayoría de los estudiantes y que las dificultades dependían más de las capacidades gramaticales que de la identificación de la macroestructura.

En muchos casos identificaban y construían con sus palabras la macroestructura y esta era correcta, pero la redacción y la ortografía opacaban la elaboración de la proposición o proposiciones que conforman la misma.

2.7.1.3 Postest - Transferencia

Se puede describir como la fase más importante de la secuencia didáctica ya que representa el punto culminante del proceso y supone una consolidación de los conocimientos. En esta etapa se evidencia lo aprendido demandando del estudiante toda su autonomía, creatividad y habilidad para aplicar conscientemente lo aprendido.

Esta etapa final y concluyente del proceso tiene como objetivo principal la valoración de la secuencia didáctica. Estuvo planeada y diseñada para desarrollarse en una sesión pedagógica de una hora en la que el estudiante hizo nuevamente la lectura y posteriormente el resumen del texto que se usó para la fase inicial (anexo A).

Todo el material de campo será motivo de análisis. Se busca reflexionar sobre la pertinencia de la intervención; si fue efectivo o no, el proceso de la enseñanza del resumen como estrategia de comprensión lectora.

2.7.1.4 Evaluación de los datos y del proceso

La evaluación es un proceso que está inserto en el trabajo de aprendizaje y está ligado a todo proceso didáctico, por supuesto porque siempre se espera valorar, más que cuantificar, los pasos y las etapas por las que pasa el estudiante y el docente.

Ana Camps (1996) sostiene que la evaluación se da en el transcurso interactivo, en el curso de la producción/aprendizaje y tiene una *función reguladora, tanto del proceso de composición como del mismo aprendizaje de los elementos que contribuyen al todo que es el texto.*

La evaluación por lo tanto es inherente, inseparable del desarrollo de la secuencia didáctica. La evaluación se percibe desde la interacción del profesor y los estudiantes, del ambiente del aula y de todo cuanto se discute en el desarrollo del tema; así como también es esencial de las actitudes lingüísticas y procedimentales a la hora de la construcción escrita del resumen. En conjunto los procesos se evalúan como una secuencia y no como eventos aislados.

3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO-CUANTITATIVO DE LOS DATOS RECOGIDOS DURANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE

Las rejillas con las que se evaluaron los resúmenes producidos por los estudiantes utilizan criterios cualitativos con los cuales es posible observar el nivel comprensivo de los estudiantes y a su vez permiten hacer un análisis estadístico que posibilita una mirada general sobre todo el proceso arrojando datos comparados porcentualmente.

Estos datos relacionados a manera de tablas gráficas muestran el comportamiento de los estudiantes frente al proceso metodológico de la secuencia didáctica, con la que se explicitó la elaboración de resúmenes. El propósito de graficar estadísticamente las pruebas es valorar la influencia de la secuencia en un ambiente escolar real que presentaba falencias a la hora de comprender y producir un texto.

La valoración de la influencia ya sea negativa o positiva no es, a fin de cuentas, la última palabra en aspectos pedagógicos y lingüísticos; es por el contrario una mirada experimental sobre una propuesta que se considera puede ser favorable a la hora de abordar un tema del área del lenguaje. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) estipula que existen unos estándares que orientan los contenidos de la enseñanza y además establecen cuáles son los mínimos conocimientos y destrezas que cada niño debe aprender en su respectivo grado; debido a ello fue una prioridad para este proyecto complementar teoría y práctica y plantear una estrategia didáctica que respondiera no sólo a los intereses del sistema educativo sino que mantuviera concordancia con los valores educativos actuales y respondiera a unas necesidades latentes y lamentablemente preocupantes de las instituciones educativas colombianas.

Si estas falencias, problemas y deficiencias en el aula no se combaten, se analizan y se superan con nuevas y mejores propuestas didácticas, estos vacíos acompañarán a los estudiantes durante su formación superior y su vida activa.

Los elementos que se evidencian a continuación, en las tablas, demuestran que la actividad docente es una labor inacabada y que requiere continua innovación y reflexión. Se graficaron los resultados obtenidos, después del análisis de los resúmenes evaluados y calificados de acuerdo con los criterios que presentaban las rejillas evaluadoras, mencionadas y explicadas en el apartado de los instrumentos.

Estas tres rejillas permitieron abordar la producción de resúmenes y comprensión de textos desde tres aspectos esenciales: El uso de las macrorreglas, los modos de hacer el resumen y las formas de organización superestructural (FOS).

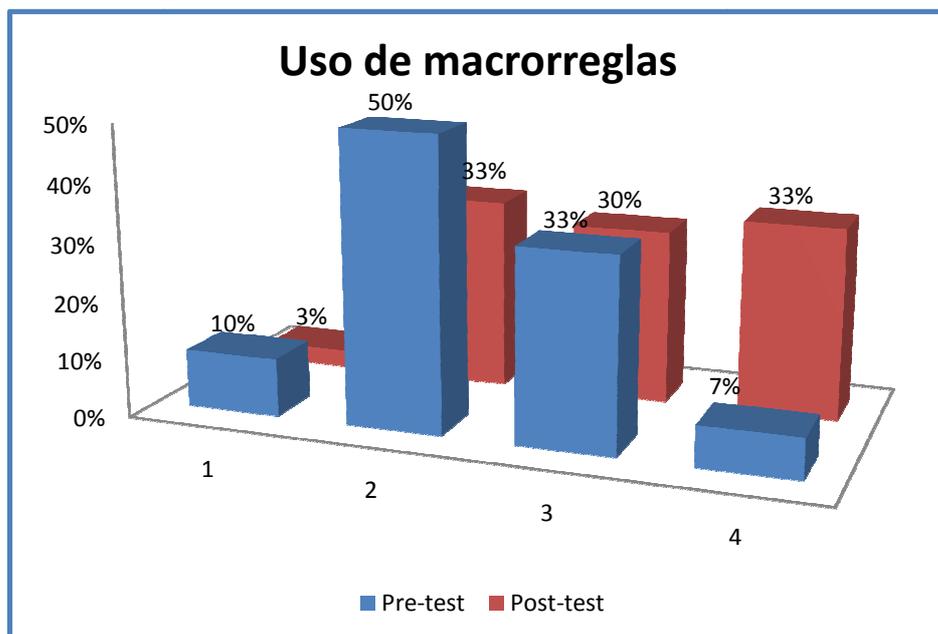
Cada respuesta de los estudiantes fue revisada desde los siguientes criterios cualitativos – descriptivos: Muy adecuado (Barra 4) – adecuado (Barra 3) – más o menos adecuado (Barra 2) – inadecuado (Barra 1). Lo anterior permite clasificar y observar las respuestas de los estudiantes desde la fase inicial hasta la fase final o posttest, recordando que entre ambas hay un proceso didáctico de enseñanza – aprendizaje.

3.1 Análisis por tablas

3.1.1 Uso de las macrorreglas

Tabla 1. Uso de macrorreglas

USO DE MACRORREGLAS	1	2	3	4
	INADECUADO	MAS O MENOS ADECUADO	ADECUADO	MUY ADECUADO
Pre-test	10%	50%	33%	7%
Post-test	3%	33%	30%	33%



Para analizar la gráfica se iniciará observando los resultados desde la valoración *inadecuada hasta muy adecuado* incluyendo al tiempo el contraste entre pretest y posttest.

Si se analiza la primera barra se notará una disminución considerable de un 7% en el postest. Estudiantes que en el resumen inicial determinaban su elaboración desde la omisión negativa en un criterio *inadecuado*; es decir alteraron el sentido del texto base omitiendo la información pertinente y pasaron en el postest a construir su resumen desde la selección y omisión positiva en la que se recuperan y se enuncian las ideas principales ubicándose dentro de los criterios *más o menos adecuado* y *adecuado*.

Así lo demuestra el siguiente ejemplo:

El estudiante construye su resumen en la prueba diagnóstica de la siguiente manera:

“El agua pura se esta acabando, a pesar que es un recurso valioso y necesario la causa de esto sera el incremento de el agua y el incremento de los alimentos...”

Y así lo hace en la prueba final o postest:

“Lo más importante de la reducción del agua sera el incremento gracias a la rivalidad de las industrias y la agricultura de Asía, África y América, esto intensificara el precio de los alimentos debido a que el agua suve sus precios...”

La gráfica también expresa cuantitativamente como en el pretest hubo un 50% de estudiantes que elaboraron sus resúmenes desde el criterio *más o menos adecuado*, es decir aplicaron la macrorregla de omisión pero lo hicieron de manera negativa y positiva, lo anterior indica que recuperan información importante pero al mismo tiempo omiten el complemento de ella y agregan más información de la necesaria. Sin embargo se percibe una reducción del 17% en el postest lo que manifiesta que, aquellos estudiantes construyeron sus resúmenes, en la prueba final, usando las macrorreglas de selección positiva, construcción y generalización, permitiendo deducir que ese 17% se ubicó en la prueba final en criterios *adecuados* y *muy adecuados* en la elaboración del resumen.

Así se refleja en el siguiente ejemplo:

En el pretest el estudiante elaboró su resumen omitiendo información realmente importante e hizo uso del comentario, agregando información innecesaria que alteró el sentido del texto base:

“El agua potable se esta acabando ya no hay tanto abastecimiento como antes, esto influira y afectara a los agricultores y comercialisadores de agua pura. Su precio aumentara, el precio de la fruta y vegetales va ha ser mas costoso...”

Por el contrario en el postest el mismo estudiante mejora notablemente no sólo en la aplicación satisfactoria de las macrorreglas sino en su ortografía y redacción, iniciando su resumen de la siguiente manera:

“El agua se esta agotando, el descuido de los pozos y fuentes de agua llevaron a una reducción de su cantidad. El agua llegara a ser un recurso indispensable y eso conllevara diversos problemas. El agua sera un punto de comercio afectando las industrias y las economías de casi todos lo continentes del mundo. La agricultura cambiará radicalmente no habrá tanta abundancia y su precio aumentará”

Es importante anotar que los estudiantes tenían ya un recorrido hecho en el reconocimiento de las Formas de Organización Superestructural (FOS) que les possibilitaba una mayor identificación de las ideas principales y por supuesto hacer selección de ellas, notándose tal conocimiento en el 33% que en la aplicación de la prueba inicial estuvo dentro del criterio *adecuado*. Este porcentaje es importante ya que implica un uso positivo de la macrorregla de omisión identificando así favorablemente la idea principal del texto.

En contraste encontramos en el postest un comportamiento ascendente, evidente y muy significativo para el presente trabajo, del 26% de estudiantes que elaboraron su resumen usando la macrorregla de construcción, seleccionando la información relevante e identificando ideas principales y secundarias, esto permite

analizar que, hacer una explicitación de las macrorreglas amplía el nivel efectivo de su aplicación a la hora de comprender un texto. La omisión-selección, generalización y construcción usadas bajo la regulación y autonomía del docente conducen a una mayor abstracción de la intención y de la macroestructura del texto leído.

Es substancial señalar en este punto que, aunque el pretest tiene un alto porcentaje de estudiantes ubicados dentro del criterio *adecuado*, con la explicitación de la macrorreglas estos pueden mejorar aun más y ubicarse dentro del criterio *muy adecuado* como lo demuestra el aumento del 26% de estudiantes en el postest.

Así se manifiesta en el siguiente ejemplo:

El estudiante inicia su resumen de la siguiente manera en la prueba diagnóstica:

“El agua pura se esta agotando ya que el continuo uso de esta hace que se agote. Aunque algunos países tienen abastecimiento necesario su uso indiscriminado hace que su suministro se agote”

Notándose claramente en el postest una aplicación reveladora de la macrorregla de construcción y de generalización:

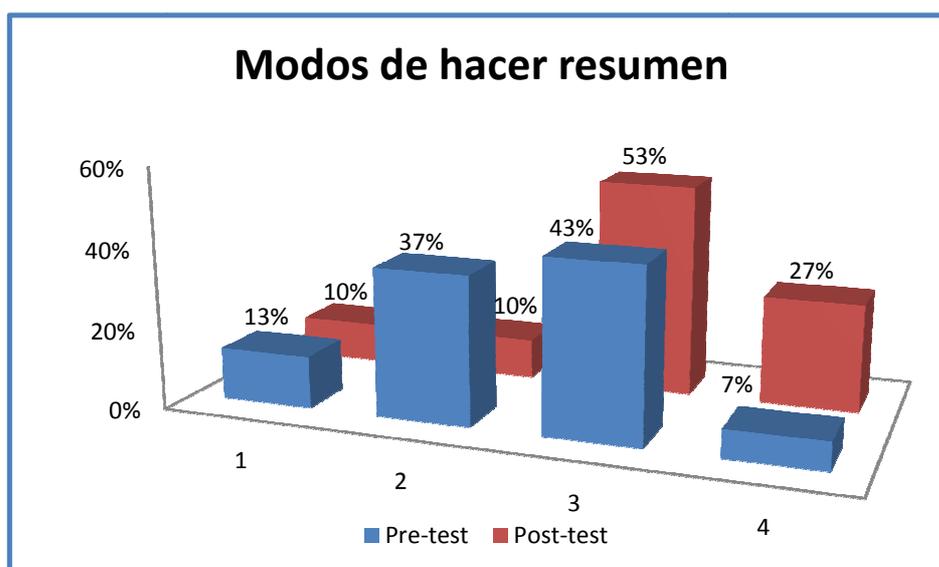
“El agua pura se está convirtiendo en una artículo muy escaso y valioso ya que nuestro continuo uso indiscriminado reducirá su suministro”

Se concluye de esta variable referida a la aplicación de las macrorreglas, para la construcción de resúmenes como estrategia de comprensión lectora, un ligero ascenso después de la secuencia didáctica ya que en el pretest el 60% de los estudiantes tuvieron un comportamiento por debajo de la media y en el postest sólo el 36 % estuvo por debajo.

3.1.2 Modos de hacer el resumen

Tabla 2. Modos de hacer el resumen

MODOS DE HACER EL RESUMEN	1	2	3	4
	INADECUADO	MAS O MENOS ADECUADO	ADECUADO	MUY ADECUADO
Pre-test	13%	37%	43%	7%
Post-test	10%	10%	53%	27%



Es muy importante evaluar la manera en que los estudiantes construyen y producen sus textos. En muchas ocasiones las ideas tienen un valor influyente dentro del resumen pero la manera en que se compone y se redacta puede llegar a restar o sumar importancia al contenido del mismo. Lo observable de los resúmenes escritos durante el pretest es un edificio microestructural carente de

cohesión, porque en la base sintáctica no hubo uso de conectores y preposiciones que unieran las proposiciones.

Para analizar la gráfica se iniciará observando los resultados desde la escala *inadecuada* hasta la escala *muy adecuado* incluyendo al tiempo el contraste entre pretest y postest.

Observando la primera barra que corresponde al criterio *inadecuado* se estima una disminución del 3% de estudiantes que construyeron durante la prueba diagnóstica un resumen desde el comentario y la interpretación incluyendo oraciones provenientes del conocimiento y de las experiencias previas, pasando durante la aplicación del postest, a construir su resumen desde la paráfrasis. Lo anterior sugiere que la base retórica del resumen contiene oraciones que expresan las mismas ideas del texto base, pero con algunas palabras modificadas por sinonimia.

El siguiente ejemplo muestra claramente cómo el estudiante pasa de escribir un resumen desde el comentario en la prueba inicial, a redactar un resumen parafraseado y usando sinónimos en el postest.

“El problema es que el agua ya va hacer muy costosa y los alimentos subirán de precio y van a estar muy escasos”

“Los efectos importantes de este problema sera el incremento del costo del agua, otro efecto sera el incremento de los alimentos y un tercer efecto es la disminución de cantidad de alimentos”

Ahora bien es claramente inidentificable la disminución del 27% de estudiantes que en la prueba inicial usaban la literalidad para construir su resumen, ubicándose con ello en un criterio *más o menos adecuado*. Dejando de lado en la prueba final la copia textual y relacionando en su base retórica la escritura con estrategias de parafraseo y de construcción, en las que el resumen se construyó con características diferentes a las del texto base en su estructura superficial y

presentó una abstracción elevada ampliando la información de manera apropiada ubicando ese resumen en una valoración *adecuada* y *muy adecuada*.

El siguiente ejemplo expone cómo un estudiante que se ubicó en la prueba inicial dentro del criterio *más o menos adecuado* en los modos de hacer el resumen pudo, después de la secuencia didáctica, ubicarse dentro del nivel adecuado mejorando el nivel microestructural de su resumen.

Pretest:

“Los efectos más importantes son: primero el incremento del agua pura debido a los costos cada vez más altos resultado de la competencia para recurrir a esta. Segundo el incremento del precio de los alimentos debido a las continuas peleas por el agua ya q’ el tercio de los alimentos provienen de tierras húmedas. Tercero a la disminución de cantidad de alimento ya q’ se tienen q’ reducir las tierras”

Postest:

“Los efectos mas importantes seran: el incremento del presio debido a la competencia q’ habria por conseguirla, el incremento del precio de los alimentos ya q’ más de un tercio de las cosechas son de tierras de irrigación y la disminución de los alimentos ya q’ los agricultores al ver el presio del agua tendran que reducir su tierras”

Siguiendo con el análisis se encuentra que hay un incremento considerable de estudiantes que superan la media y que se ubican dentro de los niveles *adecuado* y *muy adecuado*.

Es considerable en el postest el incremento del 10% en el que asciende la valoración positiva de los modos de hacer el resumen en el criterio *adecuado* y el 20% en el criterio *muy adecuado* en contraste con el pretest, evidenciando con ello, que la aplicación de la secuencia didáctica comporta, como se evidenció en el análisis de los datos de la tabla 1, un desempeño ascendente que demuestra su influencia positiva en la resolución del problema de la comprensión lectora.

Así lo demuestran los cambios en el modo de hacer el resumen del siguiente estudiante. En el pretest escribe su resumen de la siguiente manera: *“El agua pura, se creía que nunca se iba a agotar, pero ahora es muy importante y además se cree que se acabara”*

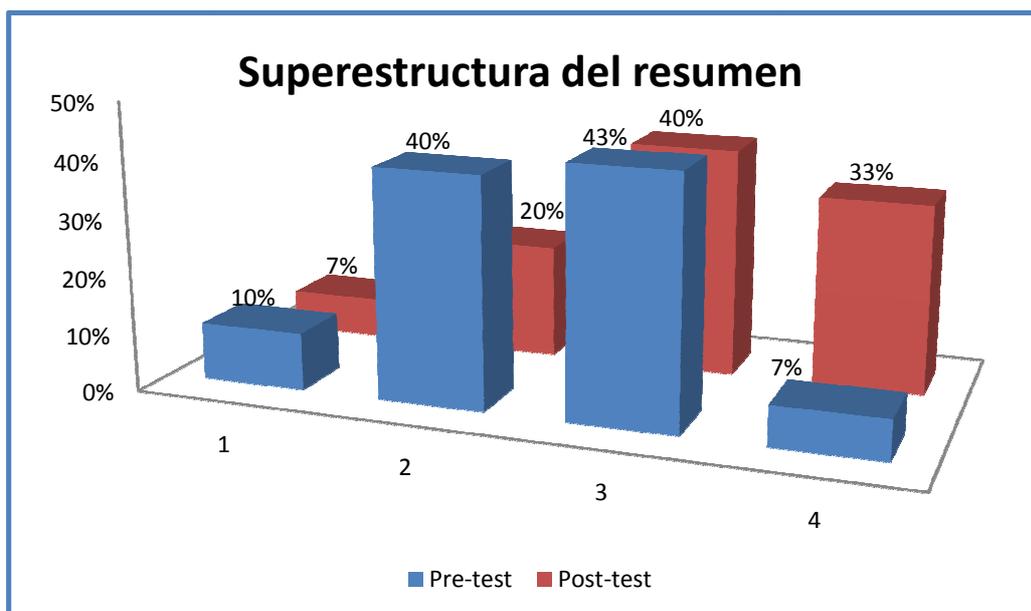
Y en el posttest lo hace acertadamente de este modo *“El agua, antes no vista como muy necesaria, se esta convirtiendo en un articulo muy importante. Aun hay muchos países que cuentan con ella, pero, a largo plazo se irá agotando por nuestra culpa”*

Los estudiantes lograron determinar que la paráfrasis y la construcción son opciones para enriquecer el proceso escritural y de redacción dentro de la producción del resumen.

3.1.3 Superestructura del resumen

Tabla 3. Modos de hacer el resumen conservando la superestructura

SUPERESTRUCTURA DEL RESUMEN	1 INADECUADO	2 MAS O MENOS ADECUADO	3 ADECUADO	4 MUY ADECUADO
Pre-test	10%	40%	43%	7%
Post-test	7%	20%	40%	33%



Cuando se inició la aplicación del Pretest siempre se tuvo en cuenta que la explicitación de las FOS era un tema ya trabajado por los estudiantes; por lo tanto, accedían con facilidad a la superestructura textual.

El proceso entonces consistía en motivar ese conocimiento previo y afianzarlo mediante la práctica y esto se evidenció, como lo muestra la gráfica, en ese 3% en

que disminuyó la proporción de estudiantes que se encontraban en el pretest en un nivel inadecuado; es decir que un 10% de los estudiantes no incluyeron los marcadores textuales correspondientes al modo de organización superestructural.

Otro indicador de la influencia positiva de la secuencia didáctica es perceptible en el 20% en que se reduce la construcción de resúmenes en el criterio valorativo *más o menos adecuado* del posttest, para pasar a identificar la superestructura y hacerla evidente en el resumen de manera *adecuada* mostrando con ello que el estudiante logró construir un texto en el que reproduce la estructura retórica del texto base, por lo que utiliza los marcadores textuales que corresponden al modo de organización expositivo; en este caso causa/consecuencia.

Si se observa el siguiente ejemplo es posible deducir que las FOS son mucho más identificables que la macroestructura ya que se hace evidente a través de los marcadores textuales. El estudiante que hace parte de ese 40% ubicado en la valoración *más o menos adecuada* del pretest construyó el siguiente resumen sin tener en cuenta la superestructura: *“Ya gracias a lo que esta pasando con el agua los alimentos pueden subir por la competencia entre la industria y la agricultura, habra mas reducion y mas contaminación”*

Mejorando ostensiblemente en el resumen elaborado para responder a la prueba del posttest ubicándose en un nivel *adecuado*: *“Uno de los **efectos** más importantes es el problema de reducción y el incremento del costo de los alimentos, la disminucion de los alimentos **debido a que** los agricultores tendrá que reducir la cantidad de tierras cultivadas...”*

Por otra parte la gráfica muestra por encima de la media unos porcentajes del 40% en el criterio *adecuado* y del 33% en el criterio *muy adecuado* del posttest de lo que se deduce un incremento del 26% de estudiantes que se ubicaron dentro del nivel *muy adecuado* en contraste con el 7% del pretest. Este incremento es importante y significativo ya que ello admite considerar que, en la secuencia didáctica, la fase de presentación tiene una influencia positiva en la activación de

los conocimientos previos y, junto con la fase de comprensión estos conocimientos pasan a ser parte de los esquemas mentales. Por lo tanto se puede establecer que el reconocimiento de la superestructura pasó de ser una identificación externa y se convirtió en un concepto aprehendido y luego aplicado de manera consciente dentro de la producción del texto nuevo a través de los marcadores textuales.

Al usar estos marcadores que corresponden al modo de organización del texto, en este caso expositivo, el estudiante logra definir qué tipo de resumen debe producir; ya sea de descripción, causalidad, problema/solución o contraste; elaborando un resumen con proposiciones que contienen las ideas principales y secundarias y que identifica la intencionalidad del texto base.

El siguiente ejemplo es una muestra clara de la fortaleza e influencia que tiene la activación del conocimiento previo para retomar la identificación de las FOS. En la prueba inicial el estudiante elaboró el siguiente resumen: *“Una **causa** es que aumentará su costo **gracias a que** se competirá por la venta **debido a** su escases, otra, la comida aumentara su costo ya que los cultivos se alimentan de agua, y otras mas, los cultivos disminuirán por que se debe ahorrar agua”*

Para el postest el estudiante elaboró el resumen de la siguiente manera: *“Los **efectos** más importantes:*

- *Incremento del valor **por la** competencia de las industrias de algunos continentes.*
- *Incremento de valor del alimento **ya que** se complicara su siembra.*
- *Disminución de los alimentos **a causa** de que se cuidara mas el agua”²¹*

²¹ Los ejemplos usados son tomados de la prueba diagnóstica (pretest) y final (postest) y estos han sido transcritos tal y como fueron escritos por los estudiantes con quienes se realizó el ejercicio.

3.2 Respuesta esperada texto evaluativo en contraste con el resumen del estudiante

Las pruebas del pretest y posttest fueron evaluadas a través de las rejillas evaluadoras en conjunto, con la respuesta esperada (Anexo F) construida con antelación, para clasificar las respuestas de los estudiantes de acuerdo con su grado de precisión a la hora de elaborar el resumen en donde daban cuenta de lo comprendido.

Como se indicó anteriormente los resúmenes escritos por los estudiantes se clasificaron dentro de los criterios cualitativos – descriptivos: **Muy adecuado – adecuado – más o menos adecuado – inadecuado**. A continuación se presentan ejemplos de resúmenes de los estudiantes en contraste con la respuesta esperada; para indicar como se hizo la evaluación.

El siguiente estudiante elabora su resumen de la siguiente manera:

“El agua antes no vista como muy necesaria, se está convirtiendo en un artículo muy importante. Aun hay muchos países que cuentan con ella, pero, a largo plazo ser irá agotando por nuestra culpa.

Los efectos más importantes:

- *Incremento de valor por competencia de las industrias de algunos continentes.*
- *Incremento de valor de alimento ya que se complicará su siembra.*
- *Disminución de los alimentos a causa de que se cuidará mas el agua.*

Cuidar el agua, su pureza, el mal gasto y que la sociedad entre en razón, son las soluciones que nos llevaran a preservarla”

Se nota claramente, frente a la respuesta esperada (Anexo F) que el estudiante omite la información irrelevante seleccionando aquellas ideas principales y secundarias que une satisfactoriamente con conectores y preposiciones. La base retórica está construida similar a la del texto inicial y en comparación con lo que se esperaba del él es considerable clasificarlo dentro del criterio *muy adecuado* porque aplica cuidadosamente las macrorreglas, construye y mantiene la forma de organización superestructural usando los marcadores textuales de la tipología causa/consecuencia.

El siguiente estudiante por ejemplo fue ubicado dentro de los criterios evaluativos de la siguiente manera:

Uso de macrorreglas: Más o menos adecuado

Modos de hacer el resumen: Adecuado

Modos de hacer conservando la superestructura: Adecuado

Construyó el resumen de la siguiente manera:

“el agua se está acabando debido a que al agotamiento de lagos y manantiales. Aunque algunos países cuenta con la necesaria, pero si se sigue derrochando y contaminando se acabará.

Debido a esto

- 1. aumentará el costo*
- 2. aumentará el valor de los alimentos*
- 3. Disminuirán los alimentos en algunos continentes.*

La solución es la creación de depósitos de agua y llevar las reglas importantes para la conservación de esta”

La valoración responde a un análisis hecho por el docente en el que se tiene en cuenta cada característica expresada en la rejilla evaluativa. Si se observa, el

estudiante ha omitido alguna información importante, lo que no permite recuperar el sentido general del texto.

A pesar de lo anterior ha usado la paráfrasis para organizar su resumen y ha usado estrategias escriturales que son *adecuadas* y que mantienen la superestructura del texto inicial. Sin embargo el resumen es de menor calidad pero contiene los marcadores textuales que corresponden a la organización causa/consecuencia.

Cuando se analizaron los resúmenes se notó la variedad en la forma de construcción de los mismos. Algunos más cortos que otros parecieron dejar de lado más información de la debida y construir un texto nuevo que, desde la base retórica estaba cohesivo y coherente aunque carente de la superestructura inicial.

Así se observa en el resumen del siguiente estudiante:

“El agua como recurso fundamental se está agotando y como consecuencia aumentará su costo y el de los alimentos, también los campesinos tendrán que buscar nuevo métodos de irrigación para sus cultivos, por lo tanto se plantean soluciones como: reducir su costo económico, ambiental y construir depósitos de conservación y vigilar su estado de pureza”

Usó la paráfrasis y construyó su resumen reproduciendo la estructura retórica del texto inicial, expresó las ideas generales y usó la sinonimia para transformar las oraciones y darles una nueva organización por lo que su valoración en los modos de hacer el resumen fue *adecuada*. Sin embargo a la hora de aplicar las macrorreglas no existió una generalización, ni construcción debido a que no hizo una apropiación de la macroestructura sino que, en cambio, forjó una buena unión microestructural.

Cuando se valora los modos de hacer el resumen conservando la superestructura se reconoce en el resumen, la ausencia parcial de los marcadores textuales; lo

que impide determinar satisfactoriamente que tipo de texto expositivo se había leído.

Cuando se calificó el resumen se estaba valorando precisamente el acercamiento que tenía el estudiante, primero, a las rejillas evaluadoras dese los criterios y características que debía tener y segundo desde el contraste que había con la respuesta esperada; sin que esta fuera una limitante. Ya se ha advertido que existen múltiples manera de resumir un texto siempre y cuando este conserve los criterios de textualidad.

El siguiente ejemplo muestra un resumen valorado como inadecuado por carecer de una construcción retórica cohesiva y coherente y por omitir información que era relevante y pertinente para guardar el sentido inicial del texto base. Al omitir información también se perdía la superestructura, ya que el estudiante usa proposiciones que son comentarios personales y que no representan la intencionalidad del texto expositivo de lectura.

“El agua pura se está combirtiendo e un recurso inlimitado. Muchos paises aun cuenta con el abastecimiento necesario.

El suministro de agua, incremeto el presio de los alimentos, la disminusion de alimento, terreno de cultivo.

No malgastar el agua usar de manera adecuada, podemos cubrir la demanda mundial de agua pura”

Es importante resaltar el papel de la respuesta esperada, porque es una manera didáctica para evitar que el docente caiga en consideraciones de tipo personal. Mantener una rigurosidad investigativa a la hora de evaluar y considerar un resumen como correcto o incorrecto, es substancial para dar objetividad a la experiencia educativa.

3.3 Discusión

Es importante reconocer que todo proyecto experimental que se aplica en ámbitos educativos tendrá, para posteriores estudios, aspectos a mejorar, replantear y ampliar.

La discusión abre un espacio para poner frente a la mesa aquellas condiciones y circunstancias que no se percataron al inicio o durante la formulación del proyecto, pretendiendo hacer una reflexión sensata de todo aquello que pudo afectar los resultados del análisis de datos, el comportamiento de los estudiantes y la misma argumentación y sustentación de la hipótesis.

El objetivo de hacer este alto y mirar atrás con pensamiento crítico es generar una consciencia investigativa que no requiere absolutismos sino que, en cambio, mira reflexivamente cómo todo lo bueno puede ser aún mejor. La socialización y la introspección pueden ubicar al lector de este proyecto en un espacio real del que se obtuvieron resultados lingüísticos, didácticos y estadísticos, concediéndole la posibilidad de observar un proceso de principio a fin, además de percibir también que el proyecto no finaliza con el estudio de los datos sino que propone fortalecer aún más las características metodológicas para el desarrollo del mismo y/o para posteriores estudios que deseen aplicarlo o requieran una experiencia como antecedente.

3.3.1 Aspectos a destacar

Siendo la comprensión lectora y la elaboración de resúmenes un problema de interés general, es fácil reconocer que durante el proceso de elaboración y aplicación de la secuencia didáctica lo más importante siempre fue la población y

muestra con la que se pretendía trabajar. Lo primero que se pensó fue una estrategia didáctica nueva que tuviera en cuenta las necesidades actuales de los estudiantes. De allí nació la idea de integrar al proyecto las ayudas audiovisuales, específicamente diapositivas interactivas que vincularan e hicieran interdisciplinariedad con otros temas educativos, con el docente y con la institución en particular, en este caso el proyecto “GAIA” INEM Pereira y el Jardín Botánico”

Bajo esta premisa, se notó que el tema estaba ligado a una necesidad general de cultivar en los adolescentes un pensamiento y una forma de vida que preserve y cuide el medio ambiente. Se rescata por ello la reacción positiva que tuvieron los estudiantes frente al tema y a la manera de ser abordado dinámica e interactivamente.

Debido a lo anterior las diapositivas fueron creadas bajo un propósito didáctico que buscaba hacer visible el saber y el saber hacer. La transición, color y movimiento dentro de la proyección daba a la sesión pedagógica un matiz moderno que captaba la atención del estudiante.

Gracias a este acierto los resultados se vieron reflejados en la continua interacción maestro – estudiante, en la activa participación en el desarrollo de la sesión pedagógica y en la respuesta positiva a los talleres y cuestionamientos que hacía el docente. Es indispensable pensar el aula como un espacio de interacción en el que no sólo actúan los sujetos tradicionales sino que el conocimiento tiene también un papel activo y dinámico.

La Doctora María Cristina Martínez (2004) dice que el lenguaje se debe tratar como una acción estrechamente fusionada al contexto social, puesto que es una práctica enunciativa y para este proyecto el aula era un contexto en donde el estudiante, guiado por el docente, hacía uso de su dinámica discursiva. El resumen exige desempeñar un papel activo en el proceso de producción de

textos. Para Martínez (2004) este papel activo es importante, ya que se activan los esquemas del lenguaje y se ponen al servicio de la enunciación.

Por otra parte se destaca que el proyecto nace de un proceso anterior, desarrollado por los profesores John Alejandro Marín y Dora Luz Aguirre denominado “Incidencia de una secuencia didáctica desde la perspectiva discursiva – interactiva en dónde se explicita las formas de organización superestructural (FOS) del texto expositivo en estudiantes de grado noveno de una institución educativa de la ciudad Pereira”. Esta ventaja con respecto a la manera en la que se abordaban los contenidos de la secuencia didáctica, permitió que la fase de presentación fuera una etapa en la que el estudiante reconocía, recordaba y refrescaba los conocimientos antes vistos. Y con ello las etapas posteriores se consolidaron sin necesidad de alargar el tiempo de explicitación de conceptos, ayudando a la vez a hacer de ellos palabras técnicas de uso cercano para los estudiantes durante las sesiones.

Fue importante poder establecer con los estudiantes un concepto de resumen reconciliado con la teoría del lenguaje y de la comprensión lectora, reconociendo en ella una naturaleza dialógica que procura entender la palabra del otro, lo dicho por el otro y los otros dentro de un discurso escrito (Martínez 2004), porque para este proyecto era importante enseñar a los estudiantes que para interpretar un texto es necesario establecer unas “negociaciones de significado” como lo argumenta Martínez (2004) y esto ocurre gracias a la interacción dinámica del autor y el texto leído.

3.3.2 Aspectos a mejorar

Todo proceso educativo requiere de un tiempo prudente para establecer con los estudiantes una relación confiable y reveladora, ya que el tiempo durante el que se

desarrolló esta experiencia fue muy corto y esto puede no proyectar los resultados pedagógicos que se esperan. Este aspecto se refiere a reconocer en los procesos investigativos un tiempo prudente para conocer al estudiante y poder planear con mayor franqueza y conciencia aquellas estrategias que consigan superar el problema de manera definitiva y no a corto plazo.

La valoración y evaluación de los resúmenes fue otro aspecto que revistió dificultad, las rejillas valorativas cubren la mayoría de aspectos que debe tener un resumen pero los criterios avalan ciertos aspectos como más o menos adecuados como la literalidad, cuando en realidad este debe ser considerado un aspecto negativo en la construcción de un resumen.

Se notó además que estadísticamente evaluar con base en cuatro criterios no permite identificar la media, que es la media aritmética de los valores de una muestra de una variable aleatoria. Debido a lo anterior el análisis de los datos se hizo descriptiva y cuantitativamente para apoyar los resultados con los fenómenos vistos durante la aplicación de las pruebas inicial y final, así como también se estimó lo ocurrido durante la secuencia didáctica.

Ahora bien, para mejorar lo anterior se recomienda hacer unos cambios en las rejillas e integrar en ellas un nuevo criterio evaluativo que sería muy inadecuado. Según la escala de Likert (1932) es importante tener un número de criterios impares ya que ello designa dentro de la estadística el punto medio.

La literalidad como modo de hacer el resumen, por ejemplo, debería estar dentro del criterio inadecuado y habría para el más o menos adecuado otra designación. Esta apreciación se valida en la medida en que se ha establecido un criterio muy adecuado, por lo tanto debería existir uno muy inadecuado que haga el contraste.

Al evaluar los resúmenes era latente la dificultad para clasificar algunos de ellos, que parecían, no cumplir con las características de los criterios que establecían las rejillas. Esto hace pensar que es necesario establecer unos parámetros más

concretos y precisos que pueden ser formulados por los profesores de la institución quienes son los que realmente conocen las equivocaciones más recurrentes cometidas por los estudiantes.

Finalmente y a pesar de este contratiempo sí se puede ver claramente una influencia positiva de la secuencia didáctica en donde se explicita la forma de elaborar resúmenes como estrategia de comprensión lectora. Al comparar los resultados del Pretest y Postet es claro advertir un ascenso satisfactorio en las producciones textuales de los estudiantes, lo anterior demuestra que un proceso de enseñanza-aprendizaje planeado y adecuado desde unas teorías del lenguaje puede y llega a influir en la formación de los esquemas mentales de un estudiante de básica secundaria. La importancia de ver la enseñanza como un proceso que tiene un inicio, un desarrollo y un final radica en la organización de unas tareas que se aplican con un fin específico: enseñar un tema. Esta secuencia de sesiones, de talleres, de ejercicios socializados busca crear en el estudiante una consciencia autorregulada de acceso al conocimiento, no sólo para la elaboración de un resumen sino para toda su vida académica futura.

CONCLUSIONES

Las conclusiones que a continuación se expresan no representan el cierre de la discusión académica y práctica, por el contrario se advierte que éstas son posibilidades abiertas para continuar ampliando el estudio teórico y práctico de la comprensión lectora y la producción textual dentro de los ambientes educativos reales.

Volcar el conocimiento teórico hacia una aplicación práctica, basada en relaciones socioculturales favorece indudablemente el contexto educativo, ya que lo convierte en un campo investigativo capaz de generar cambios significativos en las maneras de ver la educación y sus acciones dentro de una sociedad. El aula como un ambiente potencial en el que se desarrollan hechos lingüísticos puntuales se convierte en el material ideal para idear estrategias didácticas que favorezcan y transformen los planes de estudio dentro de las instituciones educativas.

La secuencia didáctica como diseño reflexivo desde el que se piensa un proceso de enseñanza – aprendizaje, impacta de manera determinante en las actuaciones de los estudiantes porque hace evidente unas actividades y unos pasos secuenciales organizados que guían todo el proceso de la explicitación de las estrategias para elaborar resúmenes.

La falencia o deficiencia en la comprensión lectora se debe al poco conocimiento que posee el estudiante de la estructura textual y de su organización semántica. Hacer esto evidente, mediante la secuencia didáctica, puede mejorar notablemente la relación lector – texto – autor. Por tal razón resulta aconsejable seguir explorando la concepción estructural del texto expuesta por Teun A. Van Dijk en disposición de una adecuación desde la perspectiva Discursiva Interactiva de la Doctora María Cristina Martínez ya que en ello se reconoce la posibilidad de utilizar de forma funcional el lenguaje.

La participación del docente dentro de la planeación y aplicación de la secuencia didáctica es fundamental ya que es desde su labor en particular que las nuevas estrategias didácticas para el aula cobran sentido y se materializan como una realidad. La regulación externa que el docente ejerce sobre el desarrollo metacognitivo se refleja en el autocontrol y la internalización que el estudiante hace de sus conocimientos y que posteriormente se evidencian en la producción efectiva y satisfactoria del resumen.

La influencia positiva de la implementación de una secuencia didáctica para explicitar las formas de elaborar resúmenes se puede valorar en el número de estudiantes que en la prueba final, alcanzaron un nivel superior en los criterios que se habían establecido para evaluar un resumen como correcto o incorrecto. Este porcentaje permite determinar que el ascenso puede estar directamente relacionado con un conocimiento consciente y explícito por parte del estudiante de unas estrategias de construcción textual.

Las macrorreglas como estrategias de reducción son una herramienta efectiva para señalar al estudiante cómo elaborar su resumen, sin embargo, no se puede ver en ellas una única y exclusiva forma de condensación textual. Es importante que el estudiante pule sus habilidades experimentando con el resumen de textos de diferente tipología, longitud, superestructura y que empiece a entender que las macrorreglas le proporcionan la posibilidad de sintetizar ideas aplicando el principio de relevancia, pero no mejoran la base retórica del texto, ni los principios de textualidad.

GLOSARIO

APRENDIZAJE: Es el proceso por medio del cual se adquieren los conocimientos fundamentales para el desarrollo integral del individuo. Es a través del aprendizaje que se pueden llegar a obtener los saberes del mundo y desarrollar los diferentes objetos de estudio de las múltiples ciencias constituidas por el hombre.

COHERENCIA: A partir de los postulados de la lingüística textual se puede hablar de coherencia, entendida como una propiedad semántica del texto basada en una interpretación de cada proposición individual, relacionada con la interpretación de otras proposiciones. Es un aspecto que define las relaciones inmediatas, emparejadas entre las proposiciones subsiguientes tomadas como "un todo".

COHESIÓN: Los factores de cohesión dan cuenta de la estructuración de la secuencia superficial del texto, no se trata de principios meramente sintácticos, sino de una especie de semántica de la sintaxis textual. Es la propiedad textual por la que los textos se presentan como unidades trabadas mediante diversos mecanismos de orden gramatical, léxico, fonético y gráfico.

COMPRENSIÓN: Es una interacción discursiva en la que se establecen acuerdos de significado. El lector construye ideas a partir del texto, de sus conocimientos previos y a partir de la propuesta que le hace el autor del texto que lee.

ENUNCIADO: Unidad por la que se construye una semántica social y cultural que consta de un poder especial para vincular lo externo y lo interno. Posee el mensaje o la intención del enunciador, ese toma la figura del EL, que es lo dicho o lo referido, y de lo cual se basa el enunciador para construir su propia enunciación. Este enunciado se construye a partir del discurso de los otros, y es traído por medio de la voz del YO.

INFERENCIA: Desde la perspectiva Discursiva- Interactiva se caracteriza la inferencia como un proceso de búsqueda de relaciones de significado a través del texto y ocurre cuando tales relaciones se establecen durante las actividades de uso social del lenguaje.

MACROESTRUCTURA: Propiedad del significado o contenido de un texto. Es un producto del procesamiento microestructural que esencialmente representa el asunto, la situación que el texto ha construido, es entonces una representación semántica global del texto producto de la transformación de la microestructura en un conjunto de proposiciones de mayor jerarquía (macroproposiciones)

MACRORREGLAS: Reglas semánticas que tienen la función de transformar la información ya que vinculan las proposiciones de la microestructura textual con las de la macroestructura textual. Son tres condiciones organizativas: Supresión, Generalización y Construcción aplicadas para reducir la información; reducir unas proposiciones a unas cuantas o incluso a una sola, conservando siempre la información relevante y haciendo factible la comprensión, almacenamiento y reproducción de los discursos. Su naturaleza es "*organizadora*" dando unidad y conformando así la base para una macroestructura.

MICROESTRUCTURA: Se entiende como una red de proposiciones conectadas entre sí donde tales conexiones o interconexiones están apoyadas en correspondencias y relaciones correferenciales. Esto significa que una proposición B tiene una función específica con una proposición A previa.

RESUMEN: Habilidad comunicativa compleja tanto de escritura como de lectura en la que se activan procesos de selección y condensación que conducen a la comprensión lectora.

SECUENCIA DIDÁCTICA: Actividad de enseñanza – aprendizaje que está orientada a la realización de una tarea específica y que tiene como función principal la articulación didáctica/pedagógica por parte de los docentes como mediadores del objeto de aprendizaje.

SITUACIÓN DE ENUNCIACIÓN: Es la puesta en escena del discurso, donde el lenguaje cumple una función contextual y principal. A partir de allí se llega a la enunciación, que es el acto de producir enunciados, estos se hacen de manera individual, ya que dentro de esta situación, somos seres discursivos que plasmamos nuestra visión de mundo.

SUPERESTRUCTURA: Representa la forma que adopta el discurso, la estructura formal que representa las partes en que se organiza el contenido de un texto. Es, pues, el esqueleto reconocible y estructural de la información.

BIBLIOGRAFÍA

CAMPS, Anna. Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica. Cultura y educación. Barcelona, España. 1996. *Págs. 43-57.*

CHARAUDEAU, Patrick. Análisis del discurso y sus implicaciones pedagógicas. Univalle y oficina lingüística y audiovisual –servicio cultural de la embajada de Francia-. Cali, Colombia. 1986.

CUBO DE SEVERINO, Liliana. Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora. Comunicarte. Primera Edición. Córdoba, Argentina. 2005.

DUBOIS, María Eugenia. Conferencia presentada en la Jornada de Reflexión sobre Lectura y Escritura en Barranquilla. 2007.

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUAJE, CIENCIAS, MATEMÁTICAS Y CIUDADANÍA. Ministerio de Educación Nacional. Edición, MEN, Bogotá, Colombia. 2006.

HARE, Victoria Chou. El resumen de textos en: Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación, de Judith Irwin y Mary Anne Doyle (comp.). Buenos Aires. Aique, 1992, págs. 123 - 146

LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LA LENGUA CASTELLANA. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia. 1998.

MARTÍNEZ, María Cristina. 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. Págs. 20-21. Libro PDF, tomado de www.unesco-lectura.univalle.edu.co.

MARTÍNEZ, María Cristina; ÁLVAREZ, Diana Isabel; HERNÁNDEZ, Fanny; ZAPATA, Fabiola & CASTILLO, Luis Carlos. Discurso y aprendizaje. Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del lenguaje. Cali, Colombia. 2004. Libro PDF, tomado de www.unesco-lectura.univalle.edu.co.

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.

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Editorial GRAÓ, Barcelona, España.2006.

VAN DIJK, Teun A. Texto y contexto: Semántica y pragmática del discurso. Ediciones cátedra - 5A ED., España.1995.

.....Estructuras y funciones del discurso. Siglo XXI editores. México D.F, México. 1980.

Bibliografía complementaria:

MARTÍNEZ, María Cristina. Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos. Volumen 3. Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del lenguaje. Cali, Colombia. 2001. Libro PDF, tomado de www.unesco-lectura.univalle.edu.co.

VAN DIJK, Teun A. La noticia como discurso: Comprensión, Estructura y producción de la información. Cap.: La noticia en la prensa pág. 16-19; Cap.: Esquemas de la noticia Pág. 77-108. Ediciones Paidós, España. 1990.

ANEXO A

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: Lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres.

María Cristina Martínez. Cátedra UNESCO. Universidad del Valle.2002

ANEXO B

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
ESCUELA DE ESPAÑOL Y COMUNICACIÓN AUDIVISUAL
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA
TALLER 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://ngen espanol.com/2009/04/27/clima-salvaje-clima/> Escrito por: Larry O Hanlon el 27 de Abril de 2009 | 6:39 am)

ANEXO C

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
ESCUELA DE ESPAÑOL Y COMUNICACIÓN AUDIVISUAL
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA
TALLER INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Entrena en hiperónimos e hipónimos

1. Observa las palabras de cada recuadro.

Flor	Argentino	Cuaderno
Clavel	Colombiano	Tijeras
Rosa	Chileno	Esfero
Amapola	Suramericano	Útiles
Orquídea	Peruano	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 D

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
ESCUELA DE ESPAÑOL Y COMUNICACIÓN AUDIVISUAL
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA
TALLER INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Lee atentamente y a partir de tu comprensión resume en una oración (macroestructura) el sentido principal del 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 cafesoso 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 E

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
ESCUELA DE ESPAÑOL Y COMUNICACIÓN AUDIVISUAL
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA
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 F

RESPUESTA ESPERADA

El agua, considerada un recurso ilimitado está escaseando debido a la contaminación, mal uso y continuo agotamiento de las fuentes hídricas.

Los efectos de este problema serán el incremento de su costo, por la competencia económica e industrial agrícola que se presentará en los diferentes continentes. Otro efecto importante será el incremento del costo de los alimentos porque no habrá líquido para irrigar las tierras, presentándose una disminución en la cantidad de alimentos por la falta de tierras para cultivar.

Para poder cubrir la demanda mundial de agua, será necesario disminuir los costos ambientales y económicos en la construcción de contenedores de agua, así como también controlar su uso y estado de pureza.