

Nis. 113246



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

ACADEMIA DE PSICOLOGIA EDUCATIVA



INSTRUCCIÓN DE DOS ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA COMPRESION LECTORA

TESIS:

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

PRESENTAN:

DE JESUS HERNANDEZ CLAUDIA DE JESUS
HUERTA HERNANDEZ MA. HORTENCIA

ASESOR: CUAUHEMOC G. PEREZ LOPEZ

MEXICO, D.F.

2000



AGRADECIMIENTOS

Infinito agradecimiento a la Profesora Beatriz Bermúdez Trejo, Directora de la Escuela Primaria Lic. Adolfo López Mateos, gracias por abrirnos las puertas y facilitar con ello la realización de nuestro trabajo.

¡Muchas Gracias!

Al profesor de grupo Miguel Baltazar Plata, gracias por el tiempo y espacio brindados, y por permitirnos transmitirles algunos conocimientos a sus alumnos.

¡Gracias!

A todos los niños y jóvenes que nos permitieron ser un puente para su aprendizaje, esperando que les sirva para su educación.

¡Gracias!

Agradecemos de todo corazón a cada una de las personas que de alguna manera estuvieron involucradas en la realización de este trabajo.

¡Muchas gracias por todo su apoyo!

Rosa María Tapía, Jorge Arteaga, Juan Carlos Silva, Patricia Huerta, Areli Sánchez, Gloria Hernández y Jesús González e hijos.

Agradecemos a nuestros profesores por sus comentarios, orientaciones, correcciones y aportación de todos sus conocimientos.

Cuitlahuac Pérez, José Serrano, América Delgado, Magdalena Aguirre, y todos los que formaron parte de nuestra educación universitaria.

Este trabajo tiene una base muy sólida, porque tuvo la intervención acertada de una gran persona, a la cual queremos con mucho cariño.

Gracias Jeannette Prado Córtes
Este trabajo es también tuyo.

Gracias por mostrarnos el camino de este largo aprendizaje, por todo el tiempo dedicado a este trabajo, y también gracias por dar tus primeros pasos como asesora con nosotras.

Yanalte Alvarez Mejía

A la persona más importante en la realización de este trabajo, que sin la cual no hubiésemos podido encontrar los senderos correctos para concluir; y que a pesar de todos los enojos, tiempos perdidos, y soportarnos, por fin terminamos gracias a su orientación y apoyo.

¡Mil gracias por ser nuestro asesor!

Cuauhtémoc Pérez López

A t e n t a m e n t e .

Claudia de Jesús Hernández
Ma. Hortencia Huerta Hernández

A mi madre por ser una de las personas que más amo en esta vida, gracias por tu ejemplo y apoyo tanto moral, como económico.

¡Lo que soy es gracias a ti madre!

A mi padre: gracias por ese ejemplo, me haz demostrado que si uno lucha por lo que quiere, se logra.

¡Gracias por ese cambio!

A mis hermanos a cada uno de ellos:

A ti Jorge, por estar ahí cuando te necesito y por ser mi amigo.

A ti Samuel, por ser como eres y por tus consejos.

A ti Laura, por ser mi amiga y mi hermana.

A ti Mauricio, por tu apoyo incondicional.

A ti Juan Manuel, por esos enojos que hacen darme cuenta de lo que vales para mí.

¡Mil gracias por todo hermanos!

A ti Joel, porque te amo y porque esto no acabe nunca.

¡Gracias amor por todo!

A Laura y Yessica, por estar siempre junto a mí, por su apoyo y cariño. ¡Gracias por ser mis amigas!

A ti Hortencia por ser mi compañera y amiga, por tu apoyo incondicional y tu amistad, porque no sea lo último que realicemos juntas.

¡Mil gracias por hacer que esto sea realidad!

A t e n t a m e n t e .

CLAUDIA DE JESUS HERNANDEZ

A mis queridos padres que siempre estuvieron presentes, levantándose cuando fue necesario y animándose a seguir adelante, gracias por todo su apoyo y cariño. No solo les debo la mitad de mi carrera, les debo mi vida.

¡Gracias!

A Fernando, Irma y Elba, que con sus palabras de aliento estuvieron siempre presentes, apoyándose y brindándose su confianza y apoyo para seguir adelante.

¡Gracias por ser mis hermanas y hermano!

A Nethalí, Javier, Paola y Magdalena, que fueron siempre mi inspiración para llegar a lograr una de mis metas, y de las que aún faltan muchas.

¡Gracias mis queridos sobrinos!

A Dios por permitir cumplir una de mis metas en la vida.

¡Gracias!

A todos y cada uno de mis amigos y amigas que estuvieron siempre presentes en los momentos más difíciles, todos ustedes saben lo que me costo terminar.

Eloina Sánchez, Karina Bolaños, Claudia Tapía, Carlos Cazarez,

Y a ti Claudia de Jesús Hernández en especial por seguir juntas este largo camino, siendo siempre las mejores compañeras de escuela y las mejores amigas.

GRACIAS A TODOS

MA. HORTENCIA HUERTA
HERNANDEZ

ÍNDICE

	Páginas
CAPÍTULO I	
Resumen	2
Introducción	3
Definiciones de comprensión lectora	6
Estrategias de comprensión lectora	9
Programas de intervención para mejorar la comprensión lectora	21
Tipos de textos	31
Planteamiento del problema de investigación	35
CAPÍTULO II	
METODOLOGÍA	
Sujetos	37
Instrumento	38
Estudio piloto	41
Procedimiento	43
Entrenamiento	45

CAPÍTULO III

Análisis de resultados 52

CAPÍTULO IV

Discusión y conclusiones 69

BIBLIOHEMEROGRAFÍA 75

Anexo 1 Lecturas para evaluaciones

Anexo 2 Lecturas para el tratamiento

Anexo 3 Curso de gramática

RESUMEN

En el presente trabajo se entrenó en dos estrategias para mejorar la comprensión lectora a 32 alumnos de 6º. grado de primaria. Éstas consistieron en: 1. estrategia de resumen, en donde se pretendía que a partir del conocimiento del texto se elevara la comprensión de la lectura en los alumnos rescatando las ideas principales y organización en una idea general; mediante las tareas de selección de título, elaboración de un resumen a partir de la estructura del texto; 2. estrategia de formulación de hipótesis, donde el objetivo fue enseñar a los sujetos a identificar los problemas que se pueden encontrar durante la lectura y, al mismo tiempo, seleccionar las estrategias adecuadas para corregir el problema, utilizando las herramientas necesarias como el uso del diccionario para las palabras desconocidas y la elaboración de hipótesis para comprender el texto mediante la justificación de ésta. Los alumnos fueron integrados a uno de cuatro equipos: 1 y 2 experimentales, 3 y 4 control, a partir de una evaluación inicial de cuestionario, resumen y formulación de hipótesis, las cuales se utilizaron en las evaluaciones intermedia y final. Los resultados muestran que los equipos experimentales elevaron su nivel de comprensión, significativamente en la estrategia de resumen, asimismo en la estrategia de formulación de hipótesis con un mínimo dominio de la estrategia comparada con la anterior, mientras que los equipos control 1 y 2 disminuyeron el uso de estrategias y, por lo tanto, su nivel de comprensión.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de la humanidad el fenómeno del lenguaje se ha manifestado en diferentes formas de comunicación. Entre ellas, la más importante es el idioma o lengua, que expresa las particularidades culturales de un pueblo y que va modificándose de acuerdo a las necesidades de éste.

Para la comunicación surgen dos propósitos fundamentales: uno de ellos es la comunicación oral, que durante la educación básica, especialmente la escuela primaria, uno de sus objetivos es lograr una mayor eficiencia comunicativa. Esto es, que el niño hable espontáneamente, participe en diálogos y discusiones, opine y se exprese en forma clara, coherente y completa.

Así mismo, el propósito de la comunicación escrita es formar el hábito de la lectura y lograr que el niño exprese su pensamiento por escrito con espontaneidad, claridad y coherencia, lo que permite al lenguaje escrito desarrollar una fuente inagotable de imaginación. Es por ello que en la educación básica, la adquisición de la lecto-escritura se fundamenta en el principio de la percepción global del habla y en la modalidad de uso de la lengua que el niño maneja, lo cual también es válido para la comunicación oral.

En la actualidad, los medios de comunicación abarcan el mayor tiempo posible de atención de los escolares, creando en ellos el denominado analfabetismo funcional que imposibilita a las personas comprender y adquirir nuevos conocimientos a partir de los textos, el problema se agrava si los padres de familia no involucran a sus hijos en el hábito de la lectura.

De acuerdo a lo anterior, uno de los problemas principales de la educación básica es el hecho de que los alumnos no logran comprender los textos a los que se enfrentan cotidianamente, lo cual les hace permanecer pasivos ante los contenidos textuales y las actividades que se desarrollan en las aulas; esto los

lleva a aprendizajes superficiales, repetitivos y memorísticos, lo cual representa una de las causas que provocan un bajo rendimiento escolar. Esta situación continúa a lo largo de su vida académica; en ocasiones, entre los alumnos que se encuentran en niveles universitarios, se genera una serie de conflictos, que van desde la frustración hasta la deserción escolar, ya que requieren dedicar el doble de tiempo y esfuerzo a la lectura (Woolfolk, 1990).

Así, la mayoría de los estudiantes, aunque se mantengan muchos años en la escuela y consulten o lean muchos libros de texto, no llegan a convertirse en auténticos lectores. En consecuencia, pocos estudiantes llegan a leer bien y aprovechar lo que estudian. Pueden repetir las palabras del texto, pueden memorizarlas, pero no pueden comprender ni sentir lo que leen. Leen solamente de afuera hacia adentro, no han aprendido a invertir el proceso o leer también de adentro hacia fuera. El lector debe entender y sentir lo que lee, debe estar acostumbrado a leer de tal manera que no simplemente pase los ojos por ciertas palabras, sino que establezca con la página escrita una relación suficiente que le permita vincularse intelectual y emotivamente con el texto (Vieiro, Peralbo y García, 1997).

Lo anterior plantea la necesidad de determinar la manera de cómo aprende el escolar no sólo cuantitativamente, sino cualitativamente; esto es, el tipo de proceso y estrategias que utiliza para comprender los textos escolares mediante procedimientos que lo ayuden a comprender mejor lo que lee.

Es por ello que en la psicología educativa existe el interés de investigar sobre los procesos de comprensión lectora, por su significativa relación con el desarrollo psicológico de los alumnos. Este énfasis en la comprensión lectora de los niños se produce por su relación con el desarrollo de su pensamiento y su capacidad para pensar sobre la propia experiencia y la realidad que les rodea.

Dichas cuestiones se relacionan con los objetivos que la educación básica escolar espera lograr mediante la actividad que despliegan los docentes para ayudar a los alumnos, particularmente con aquellos objetivos que se relacionan con la capacidad para comunicarse de manera verbal y escrita (Sánchez y Ortega, 1999).

Así mismo una de las grandes prioridades en el quehacer del psicólogo educativo es investigar e incidir positivamente en aquellos aspectos que a los alumnos les limita o impide aprender los contenidos educativos, tal es el caso de la comprensión lectora, elemento que se ha considerado fundamental para el éxito o fracaso del aprendizaje de las diversas disciplinas que son enseñadas en el ámbito escolar.

DEFINICIONES DE COMPRESIÓN LECTORA

En los últimos años los investigadores y profesionales de la enseñanza han dedicado esfuerzo y trabajo a fin de encontrar procedimientos dirigidos a mejorar la comprensión lectora. Leer no es solamente decodificar las palabras, significa también comprender el mensaje escrito de un texto.

La mayor parte de las investigaciones sobre los problemas de comprensión lectora en los años 70 y parte de los 80 se centraron en las dificultades de decodificación. Es decir, si bien la principal causa de los problemas lectores se apoya en la adquisición del código alfabético, algunos lectores decodifican adecuadamente, pero no llegan a extraer el significado de los textos que leen.

Sin embargo, existe controversia de lo que debería entenderse por comprensión de un texto. En este sentido, la comprensión es definida como la ayuda que los profesores brindan a los alumnos para entender la idea principal o lo que un autor quiere transmitir en los textos (Cairney, 1992).

También la comprensión se presenta cuando se consigue que todas las preguntas que el sujeto se hace internamente sobre el texto sean contestadas (Smith, 1990).

Según Carroll (1971), la comprensión es un proceso que tiene lugar en cuanto se recibe la información y en el que sólo trabaja la memoria inmediata; sostiene que en la evaluación de la comprensión deberían incluirse intervalos prolongados para que exista la posibilidad de estudiar los procesos de la memoria junto con los procesos comprensivos.

Por otro lado, autores como Van Dijk y Kintsch (1983) proponen que la comprensión del lenguaje es la construcción de una representación mental en la memoria. Esta representación no es de los datos verbales tal y como figuran en el texto, sino que es una interpretación; es decir, el significado se construye en la

memoria a través de los conocimientos previos y conocimientos nuevos. En otro sentido, lo que no debería entenderse por comprensión de palabras y frases aisladas es que el sujeto inter-relacione estos elementos y le dé sentido al texto (Gárate,1994).

En la escuela, el profesor define la comprensión como el resultado de un aprendizaje de transferencia de significados y no como la base para dar sentido a lo que se lee. El autor plantea que el profesor utiliza un método pidiendo a los alumnos controles de lectura, para saber si han comprendido el texto, lo cual implica poner a prueba la memoria a largo plazo, siendo este el método tradicional utilizado para evaluar la comprensión lectora por parte de los profesores de educación básica (Smith, 1990).

De acuerdo a lo anterior, la importancia de elaborar fichas de lectura, radica primordialmente, en saber cómo funcionan éstas y recordar que no son la transcripción textual del contenido de una lectura, sino la idea que el lector puede llegar a expresar. De este modo, el profesor puede percibir qué se está entendiendo sobre la idea principal del texto y cómo se van adhiriendo los conceptos a los ya existentes. Además, agrega el autor, el recuerdo de un texto no es su significado literal, sino únicamente la esencia semántica del mismo. Es decir, el recuerdo no puede llegar a la comprensión del texto, sino simplemente a la asimilación de ideas que se encuentran dentro de éste.

Finalmente, es interesante señalar la definición que hacen Pearson y Jhonson (1978) sobre la comprensión; para los autores, comprender es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido. La comprensión es activa no pasiva; es decir, el lector no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo a su conocimiento sobre el tema. De tal manera, la comprensión no es simplemente cuestión de grabar y contar literalmente lo que se ha leído; la comprensión implica realizar muchas inferencias.

Es importante mencionar que las inferencias juegan un papel primordial en la comprensión, pues permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausente (Johnston, 1989).

Asimismo, la comprensión es un proceso interactivo que implica la construcción de representaciones mentales acerca del significado global del discurso, la construcción de estas representaciones globales integradas puede verse como un proceso de inferencia mediante la aplicación de ciertas operaciones y estrategias (García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999).

No obstante, se puede agregar que la comprensión lectora se entiende como el proceso de emplear las claves dadas por el autor y el conocimiento previo que la persona posee para inferir el significado del autor.

En este sentido una persona comprende cuando es capaz de extraer el significado de signos acústicos (lenguaje oral) o gráficos (lenguaje escrito) y los llega a integrar con sus conocimientos. Es decir, el sujeto aplica una serie de estrategias en diferentes niveles de procesamiento finalizando con la representación mental del significado.

Así, la comprensión se da al mismo tiempo que se está produciendo el procesamiento y no al final. Esto es, el análisis semántico no espera que en su totalidad esté el análisis sintáctico, sino que, una vez que han sido reconocidas las palabras se establecen las primeras relaciones del significado (Van Dijk y Kintsch, 1983).

ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA

La adquisición de estrategias lectoras por parte del individuo lector produce numerosos aprendizajes a lo largo de su actividad académica. En forma muy general una estrategia es un conjunto de reglas o pautas a seguir en un proceso para cumplir objetivos planteados con anterioridad.

Así mismo, para llegar a comprender el significado de un texto es necesario que se desarrollen dos etapas principales. La primera hace referencia a la adquisición y dominio de habilidades básicas de reconocimiento y decodificación de palabras en donde se ve inmersa la semántica y la sintaxis; mientras que la segunda se refiere a las estrategias utilizadas por el individuo para llegar a esa comprensión, en donde es necesario un adecuado control metacognitivo, centrado en la adquisición de habilidades de búsqueda y construcción de significado, por lo que la primera determina a la segunda en la etapa final de la infancia.

Es importante mencionar que para llegar a dominar totalmente las habilidades y para la construcción de un significado global en cualquier texto, es indispensable la práctica de la lectura, ya que esto permitirá la automatización de las habilidades de reconocimiento de palabras y el acceso léxico, además de ayudar a que el individuo, tenga habilidades de comprensión para entender mejor los textos a los que se enfrenta día a día. (García, Elosúa, Gutiérrez, Luque, Gárate 1999)

Por otro lado, existen casos de niños que no han aprendido a dominar habilidades para la construcción del significado del texto y, como consecuencia, leen mal y muy lentamente. Sin embargo, las principales estrategias de comprensión lectora se adquieren de manera progresiva a partir de la adolescencia, la estrategia de identificación de ideas principales, entre otras, es fundamental para la construcción de la macroestructura (significado global de la lectura).

En este sentido Brown, Palincsar y Armbruster (1984), realizaron un estudio con individuos de edades entre los 8 y los 16 años, llegando a la conclusión de que los sujetos de mayor edad eran capaces de identificar los diferentes niveles de importancia de un texto; es decir, mostraban mejores habilidades para identificar las ideas más importantes de un texto y organizarlas jerárquicamente de la más importante a la menos importante; mientras que los sujetos más chicos utilizaban estrategias pasivas como son los de releer, subrayar o tomar notas del texto, las cuales exigen un mayor esfuerzo cognitivo caracterizando escasas operaciones para conectar sus conocimientos previos con la nueva información que proporciona el texto.

Por otro lado, los buenos lectores se caracterizan por utilizar un proceso activo tanto en la comprensión, como en el uso de estrategias. Existen dos niveles generales de estrategias: se puede definir el primero como el conjunto que ayuda al lector a construir un modelo del significado a partir de la información existente en el texto y en la mente del lector; el segundo, como el conjunto que el lector emplea para controlar el proceso que realiza en la comprensión del texto, detectando lapsos e iniciando estrategias para salvar las dificultades.

Es por ello que para comprender la información, el lector u oyente requiere realizar lo que Van Dijk y Kintsch (1983) llaman procesos arriba-abajo (uso de esquemas) y de procesos abajo-arriba (indicadores del texto). El procedimiento abajo-arriba se guía por los datos, es decir, por la entrada de información; mientras que el procesamiento arriba-abajo se guía por el conocimiento conceptual, tratando de encontrar la información que se ajuste a los esquemas que han sido activados. Ambos procesamientos actúan en direcciones opuestas para coincidir en una interpretación consistente de la información; así, el objetivo global del procesamiento está orientado a conseguir una mayor integración de conocimientos previos con conocimientos nuevos.

Por lo anterior, el conocimiento basado en el texto de abajo-arriba es el conocimiento de las relaciones entre sonidos y símbolos y, éstos pasan al conocimiento del vocabulario, de ahí a las reglas de sintaxis de manera que, antes de acceder al significado, el lector va utilizando su conocimiento en orden sucesivo (Van Dijk y Kintsch, 1983).

Para que se lleve a cabo la comprensión lectora es necesario que se activen diferentes procesos que interactúen entre sí. Por lo que en la reflexión de la lectura es necesario realizar tres procesos: el primero de ellos es el proceso inicial, que se refiere a un patrón gráfico formado por las letras y las palabras. El segundo es el proceso intermedio que representa la expresión oral, la codificación y manipulación de la información obtenida y, por último el proceso final, el cual se distingue como la representación mental de la situación descrita en el texto (García, Elosúa, Gutiérrez, Luque, Gárate 1999).

Asimismo, desde que las palabras son percibidas, se tratan como formas abstractas más que como representaciones fonéticas o visuales y, posteriormente, serán organizadas en oraciones y frases para que, a través del análisis semántico, se extraiga el significado de un texto. Dicho significado será representado por una serie de microestructuras, las cuales serán posteriormente organizadas en una estructura global denominada macroestructura. En otras palabras, la microestructura es un conjunto de proposiciones que contiene un predicado y un argumento conectados entre sí, en tanto que la macroestructura es el significado global formado por las macroproposiciones las cuales representan el tema, el texto o la idea general.

Las proposiciones están fragmentadas en un predicado y un número "N" de argumentos, en donde dichos argumentos difieren según sus funciones semánticas, y pueden fungir como agente, objetos o metas. Por su parte, los predicados pueden ser verbos u oraciones conectivas que determinan la naturaleza de los argumentos que contienen; una proposición no sólo integra en

un todo el significado de las palabras, sino que implícitamente establece entre ellas determinadas relaciones (Kintsch y Van Dijk, 1978).

Por ejemplo en la proposición:

- Los mamíferos se extienden por el planeta

“Mamíferos” se vincula a “extenderse” en calidad de agente de la acción, mientras que “planeta” define o localiza el ámbito de la acción.

Por su parte la macroestructura es de naturaleza más global y caracteriza al discurso en un todo, es decir, le da secuencia parcial o entera a un gran número de proposiciones que pueden formar una unidad de significado en el nivel más global.

De acuerdo con este modelo, los lectores avanzan a través de un texto organizado de la microestructura a la macroestructura, por medio de tres macrorreglas, las cuales permiten derivar el significado global o la microestructura de los elementos globales (Kintsch y Van Dijk 1978).

1. La primera macrorregla es la de **omisión**, ésta implica que en una secuencia de proposiciones del texto se suprimen aquellas que no son una condición interpretativa para el resto.

En esta regla el sujeto suprime aquellas proposiciones que aun estando presentes en el texto base, son irrelevantes para la comprensión del discurso. Esta macrorregla sólo se aplica cuando ya se tiene la macroestructura de las partes previas de la secuencia.

Por ejemplo:

- Yo necesitaba un vestido negro.
 - Así que fui al centro comercial y compré uno.
 - Había gran variedad de vestidos negros a la venta.
 - Nosotros fuimos vestidos de gala a la cena.
- Yo necesitaba un vestido negro, así que compré uno.
 - Fuimos vestidos elegantemente a la cena.

2. La segunda macrorregla es la de **generalización**, se presenta cuando dada una secuencia de proposiciones se sustituye esta secuencia de proposiciones por un concepto supraordenado.

Por ejemplo:

- Los niños estaban botando la pelota.
 - Los niños estaban corriendo.
 - Los niños estaban brincando.
- Los niños estaban jugando basquetbol

3. Por último, la tercera macrorregla denominada **construcción** es aquella secuencia de proposiciones que será remplazada por otra totalmente nueva, que está implicada por el conjunto de las proposiciones a las que sustituye.

Por ejemplo:

- Pedro fue a un restaurante a la hora de la comida.
 - Él pidió la carta de menús.
 - Él comió de diferentes platillos exquisitos.
- Pedro disfrutó de una excelente comida en el restaurante.

Por otro lado, Meyer (1984) categoriza las diferentes estrategias utilizadas por el lector para acercarse a la comprensión de un texto:

1. La estrategia estructural es lo que prevalece en los buenos lectores. Según el autor, los buenos lectores se aproximan al texto en el conocimiento de cómo está organizado convencionalmente buscando y utilizando la estructura de alto nivel en un texto particular. Esto es, detectan que algunas ideas son de mayor

relevancia que otras. Esta estrategia es de crucial importancia para todos los textos, fundamentalmente para los textos expositivos.

2. La estrategia de listado es la dominante en malos lectores porque no poseen ningún plan y simplemente intentan recordar algo del texto, aplicando la memoria a corto plazo, en ocasiones, sin éxito alguno.

Asimismo el autor argumenta que para la lectura comprensiva de un texto impreso son necesarios los siguientes aspectos:

- Un conocimiento general del mundo y de las acciones humanas.
- Un conjunto de procesos perceptivos y cognitivos en los que se incluyen la intervención de la memoria a corto plazo, la discriminación perceptual, la localización y la dirección de atención, una codificación en orden serial; lo que explica que los buenos lectores sean capaces de seleccionar aquellos aspectos más relevantes del pasaje y afinar progresivamente su interpretación sobre el texto.
- Procesos de recuperación e integración del significado de la palabra, análisis sintáctico de frases, determinación de referencias anafóricas; es decir, la repetición de una o varias palabras al comienzo de una frase y diversos análisis de la estructura del discurso.

No obstante, el autor menciona que mucha de la información necesaria para comprender un texto no es proporcionada, sino que debe ser obtenida del conocimiento que tiene el sujeto sobre el tema. Así mismo, el conocimiento que posee el sujeto y el texto interactúan obteniéndose como resultado una representación del texto en la memoria. Este conocimiento aparece organizado sistemáticamente en la memoria del sujeto y recibe el nombre de "esquema".

Por otro lado, García Madruga y cols. (1999) mencionan que la comprensión de un texto exige al sujeto la actuación de sus conocimientos lingüísticos de diferentes

tipos, fonológicos (referente a los sonidos del lenguaje), gráfico sintácticos (coherencia de la oración), semánticos (relaciones entre significados de las palabras) y conocimientos del mundo y de la interacción entre las personas, conocimientos sobre la organización retórica de los textos y, finalmente, otro tipo de conocimiento es el que se refiere al tema concreto de que se trata.

Cuanto mayor es el conocimiento previo del lector, mayor es la probabilidad de que conozca las palabras relevantes, de que haga las inferencias adecuadas mientras lee y de que construya modelos de significado correcto, concluye el autor.

Por otro lado, se han propuesto una serie de habilidades inferiores derivadas de una noción teórica del esquema de comprensión lectora:

- a) Disponibilidad de esquemas: presencia o ausencia de conocimiento previo.
- b) Selección de esquemas: toma de decisiones sobre la selección de un esquema apropiado en el que encajar los datos.
- c) Mantenimiento del esquema: mantener activados los esquemas seleccionados mientras se sigue leyendo.
- d) Empleo y perfeccionamiento del esquema: empleo del esquema apropiado para organizar los datos y perfeccionamiento del modelo que uno construye para encajar los datos.
- e) Combinación del esquema: integración de los diferentes conjuntos de conocimiento.
- f) Aspectos no analíticos del procesamiento basado en el esquema: sentimientos subjetivos asociados al procesamiento.

Este enfoque tiene en cuenta el empleo de conocimiento previo y la integración de lo que se extrae del texto en dicho conocimiento (Spiro, 1980).

El esquema es la base de una representación más específica que el lector construye cuando se acerca a un texto en particular; los esquemas son entonces representaciones simbólicas de conocimiento, no son significados de palabras representan conocimiento asociado a conceptos, presentan un carácter integrador, establecen un *continuum* entre los procesos de comprensión y los procesos de recuerdo.

Así, se destacan tres procesos cognitivos básicos en la comprensión del lenguaje (Van Dijk y Kintsch, 1983).

1. El reconocimiento de palabras. Componente perceptual más importante en la comprensión del lenguaje oral y escrito; este reconocimiento implica la codificación de los patrones visuales o auditivos.
2. El análisis sintáctico. Es el medio por el que se detectan las relaciones gramaticales de las palabras dentro de una oración.
3. El análisis semántico. A través del cual se establecen las relaciones de significado de la oración; el resultado de este análisis es una proposición.

Por otra parte, se puede fallar al comprender una palabra, una frase, varias frases o el discurso. En cada uno de estos niveles surge el problema de la incapacidad para localizar una interpretación razonable o de contar con varias interpretaciones posibles. También es posible fallar en la comprensión del discurso y no entender el tema o no entender algún fragmento con relación a otro fragmento. Cuando se controla la comprensión, es necesario conocer las condiciones y síntomas que desencadenan el fallo y las estrategias que pueden emplearse para remediarlo. Smith (1990) describe algunas de ellas y señala que cada estrategia correctiva tiene un precio, ya que o bien desvía la atención del lector del hilo principal, o bien las pone en peligro de no comprender un fragmento mayor del texto. Algunas de las estrategias existentes para solucionar el fallo en la comprensión son:

- a) Ignorar y seguir leyendo.
- b) Suspender los juicios.
- c) Elaborar una hipótesis antes.
- d) Releer la frase.
- e) Releer el contexto previo.
- f) Consultar una fuente experta.

Respecto a los procedimientos de intervención dirigidos al texto, Gárate (1994) los clasifica en dos grandes grupos:

1. La intervención sobre los factores intrínsecos al texto donde se tiene por objetivo mejorar la organización lógica del mismo, evitar rupturas temáticas bruscas y presentar al principio las ideas más generales o globales. Entre los recursos más utilizados para la consecución de estos objetivos figuran las señalizaciones, como aquella información en el texto que no añade ningún contenido nuevo al tópico, únicamente destaca aspectos de la estructura del texto o da énfasis a ciertos aspectos del contenido del tópico.

Cuando a los sujetos se les presenta un pasaje científico con la organización lógica del tipo causa-efecto y se utilizan técnicas para señalar esta relación se facilita la construcción de modelos mentales sobre el contenido del texto, mejora el recuerdo de la información propia de la relación causa-efecto y se facilita su uso posterior al ejecutar tareas de solución de problemas.

2. Un segundo grupo es la intervención sobre los factores extrínsecos al texto, el cual consiste, en presentar ayudas encaminadas a la captación de la idea global del texto. Dentro de este grupo se encuentran los organizadores previos, los objetivos, las preguntas y los esquemas.

Los organizadores previos son la ayuda que se proporciona al lector mediante un material introductorio de nivel mayor de abstracción, más generalizado que del

propio texto, que actúa como inclusor de los nuevos conceptos de aprendizaje; es decir, sirven de puente entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer para asimilar los nuevos contenidos.

El conocimiento previo es, sin duda, otro aspecto necesario para la comprensión lectora, ya que es parte de la calidad cultural que posee el sujeto. Con relación a lo anterior, el conocimiento previo contiene todo un grupo de conocimientos que los lectores hábiles poseen, esto es, información sobre la estructura del texto, información del mundo en general. También es cierto que las experiencias varían en función de los contextos en los que se desenvuelve una persona, y a los conocimientos almacenados en la memoria; precisamente muchos de éstos son los que permiten interpretar la información que llega del medio que le rodea al individuo. (Gárate, 1994)

En general, es de esperar que las manipulaciones textuales que reducen la información útil para que el lector construya una representación coherente del contenido reduzcan la comprensión del pasaje. En algunos casos, el conocimiento previo del lector compensará la pérdida de información textual o se identificarán las relaciones partiendo de la resolución de problemas y será preciso dedicar más tiempo a la lectura.

Otro tipo de ayuda extratextual son los objetivos, las preguntas y los esquemas. Se han diseñado recursos del tipo de objetivos y preguntas insertados dentro de los textos, con la finalidad de orientar la actividad del sujeto hacia los aspectos más relevantes de su contenido. Los resultados mostraron que este tipo de ayuda provoca que los sujetos recuerden mejor los contenidos resaltados por los objetivos (aprendizaje intencional), a costa de un peor recuerdo de los contenidos restantes (aprendizaje incidental).

El esquema fomenta las estrategias cognitivas de corte deductivo, activando las estructuras de conocimiento necesarias para el procesamiento del texto; por el

contrario, la actuación de los objetivos es más puntual, reduciendo así su función al recuerdo de los contenidos resaltados expresamente por ellos (García Madruga, Cordero y Martín, 1987).

Por otro lado, la intervención sobre el lector se concibe como un objetivo prioritario y fundamental en la comprensión de un texto, siendo necesaria una serie de estrategias que el lector adquiere y desarrolla como resultado de sus sucesivos encuentros con el texto. Algunas veces, debido a la complejidad del contenido y de su organización formal, las estrategias que desarrolla son inadecuadas.

Así, Scardamalia y Bereiter (1984) denominan *estrategia de tema más detalle* a la estrategia propia de los malos lectores. Dicha estrategia los lleva a convertir los textos en *un tema más una colección de detalles*, careciendo de una organización lógica. Por consiguiente, apenas tiene sentido adquirir una determinada estrategia si no se modifica al mismo tiempo la concepción de lo que es comprender y leer (Sánchez, 1989).

Así, por ejemplo, los sujetos "saltan" de los detalles a los elementos de mayor importancia sin profundizar en los significados intermedios: no pueden graduar la importancia de la información, no la integran en un esquema global e interrelacionado. Por tanto, si las tareas reflejan la representación que construimos en la mente, la representaría la forma "tema más detalle".

Autores como Rosales (1987), afirma que la evaluación del lenguaje debería basarse en un estudio más profundo que la simple producción oral del mismo. Es necesario llegar a la identificación de las estrategias que subyacen a dicho uso. Así, en los primeros años de aprendizaje del lector se han identificado como básicas las estrategias rígidas y flexibles y dentro de esta última, las de muestreo, inferencia, predicción y extrapolación.

De acuerdo a lo anteriormente mencionado, se identifican dos tipos de lectores.

- a) Los lectores con estrategias de mala comprensión (estrategias rígidas) no son capaces de diferenciar pasajes difíciles o fáciles para adaptarlos en función de su esfuerzo. Tampoco combinan adecuadamente la nueva información con los conocimientos que ya poseen, ni son capaces a veces, de ir enriqueciendo los primeros datos del texto que leen con los siguientes.

- b) Los lectores con estrategias de buena comprensión (estrategias flexibles) se caracterizan por realizar todo lo contrario. Presentan una notable capacidad para comprender la combinación de lo leído con sus conocimientos anteriores, para realizar procesos de análisis y síntesis (palabras a letras y de éstas a las primeras), para utilizar muestras de índices semánticos, léxicos y sintácticos a fin de inferir significados y estructuras mayores (Rosales, 1987).

Lo anterior son algunas diferencias generales que existe entre buenos y malos lectores.

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA.

Algunos autores han aplicado programas de intervención para mejorar la comprensión lectora, por lo que a continuación se mencionan algunos trabajos relacionados a este tema.

Al respecto, Sánchez (1989) enseñó un procedimiento para operar con las tres macrorreglas (omisión, generalización y construcción) en donde la secuencia fue la siguiente:

- Los sujetos determinan el tema de que se trata.
- Desglosan cada uno de los aspectos que se refieren a dicho tema.
- Deciden qué aspectos pueden eliminar sin alterar el significado del párrafo (selección-omisión).
- Deciden si alguno de los elementos no suprimidos puede funcionar como ejemplo de otra palabra conocida (generalización).
- Si lo anterior no es posible se pide que busquen una o más palabras que digan lo mismo que todas o algunas de las que figuran en el texto (construcción).

Por su parte, Brown, Palincsar, y Armbruster (1984), entrenaron a sujetos en habilidades y estrategias a través de la cooperación con un adulto. El procedimiento de instrucción que utilizan es en un contexto de interacción sujeto-experto dentro del marco teórico de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, donde se produce la interiorización de las funciones psicológicas. Los autores señalan que el alumno en un primer momento aprende con la ayuda del experto hasta que se produzca la interiorización de las estrategias, entonces será capaz de actuar solo. Esta relación se denomina enseñanza-recíproca y el diálogo que es la base de esta relación es interiorizado por el alumno a través de los siguientes pasos:

- El profesor hace de modelo al desarrollar correctamente la actividad.
- Profesor y alumno desarrollan conjuntamente la actividad, aunque el alumno, poco a poco, va tomando mayor responsabilidad en la tarea.
- El alumno es capaz de desarrollar la actividad sin la presencia del profesor.

En otra investigación (León, 1991), se analizaron los posibles efectos de la complejidad del texto. El propósito fundamental de esta investigación fue analizar experimentalmente de qué manera una de las características del texto (complejidad) afecta al recuerdo de sujetos con distinto nivel de competencia lectora y diferente nivel de conocimientos previos.

Se establecieron tres niveles de competencia lectora: sujetos novatos pertenecientes al mismo nivel académico y diferente nivel de comprensión lectora, esto es, sujetos de buena comprensión (BC) y mala comprensión (MC) y expertos tanto en habilidades lectoras como en conocimientos previos. Se seleccionaron textos con dificultad comprensiva, expresada ésta en una mayor complejidad léxica y semántica.

En el estudio participaron 144 sujetos distribuidos de la siguiente manera: 48 lectores expertos (licenciados en Geografía e Historia) y 96 lectores novatos con diferentes niveles de comprensión lectora (48 buenos lectores y 48 malos lectores). El procedimiento se realizó en dos sesiones, en la primera sesión se pidió a los sujetos leer un texto dado en un tiempo máximo de 12 minutos; una vez concluido el tiempo se les recogió el texto y se les pidió realizar una tarea de recuerdo libre donde escribieran todo lo que pudiesen recordar, para esto último se les dio un tiempo de 15 minutos.

En la segunda sesión, exactamente una semana después y sin previo aviso, se les invitó de nuevo a que trataran de recordar, todo lo que fueran capaces de los textos leídos en la semana anterior, el tiempo máximo fue de 15 minutos. Los resultados indicaron que la variable complejidad del texto fue clave para la

comprensión final, ya que de ella dependía el comportamiento de los distintos grupos de lectores. Estos resultados indicaron que los expertos obtuvieron las mejores puntuaciones, especialmente en la macroestructura del pasaje.

En otro estudio (García Madruga, Cordero, Luque y Santamaria 1996), se describe y aplica un programa breve para la instrucción en comprensión de textos. El programa de instrucción se centra en el entrenamiento de estrategias de procesamiento activo del texto, fundamentalmente en la identificación de ideas principales y la elaboración de esquemas. En este estudio participaron 59 estudiantes de tercer curso de bachillerato, conformados de la siguiente manera: 20 sujetos en el grupo sin esquema; 21 sujetos en grupo de esquema previo y 18 sujetos en el grupo de elaboración de esquema.

El programa de intervención fue aplicado por dos de los investigadores durante cuatro sesiones de 50 minutos cada una. Todos los grupos recibieron la misma sesión en el mismo día. La secuencia de instrucción consistió en la presentación y descripción de la estrategia (instrucción directa); posteriormente fue modelada por el instructor y en ocasiones, se realizó una práctica guiada de la estrategia. El análisis de los resultados se realizó mediante la comparación del "método de análisis proposicional" de Kintsch y Van Dijk (1978), que enfatiza este trabajo (García y Cordero, 1987), es un "método de análisis estructural alternativo", los hallazgos se centran en una muestra de que la intervención resultó especialmente eficaz en las macroestructuras del recuerdo.

Por otro lado, algunos de los problemas que presentan los diferentes programas de entrenamiento para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos, se discuten en un estudio (González, 1995), donde participaron 31 sujetos: 17 de buena comprensión (BC) y 14 de pobre comprensión (PC); éstos se distribuyeron en tres condiciones o tratamientos: 1. entrenamiento directo en habilidades de comprensión (ED), 2. entrenamiento indirecto (EI) y 3. equipo control (C); en los cuales el primer tratamiento estaba conformado por 7 sujetos de pobre

comprensión y 7 de buena comprensión dando un total de 14; el segundo 2 sujetos de pobre comprensión y 6 de mala comprensión (8) y el último equipo 5 sujetos de pobre comprensión y 4 de mala comprensión (9).

El primer grupo (ED) fue entrenado con el programa que consiste en cinco puntos: progresión temática (¿qué dice el texto de este tema?), macrorreglas, organización interna (causalidad, comparación, descripción, secuencia, problema-solución que podrían corresponder al texto), anticipar y predecir (de qué puede tratar el texto), supervisar (que preguntas pueden o no hacerse del texto).

El segundo grupo (EI) fue entrenado mediante un procedimiento diseñado por Taylor (1982) que consiste en enseñar a los sujetos a utilizar la división del texto en párrafos para construir un esqueleto de su organización y, posteriormente, a rellenar el esquema-esqueleto con los contenidos del texto.

Finalmente, el grupo control no recibió ninguna instrucción de comprensión.

Los resultados muestran que los sujetos del programa de instrucción directa, tanto los de buena como los de pobre comprensión, obtuvieron ganancias comparados con el resto de los grupos, sin conseguir mejoras significativas; así los sujetos de pobre comprensión (ED) instruidos de forma explícita igualaron después de la instrucción el rendimiento de los sujetos de buena comprensión que recibieron el programa de instrucción indirecta (EI); y por eso mismo se puede inferir que adquirieron las estrategias de aquellos.

En otro estudio (Baker y Zimlin, 1989) realizado sobre el efecto de la enseñanza en dos niveles usados por los niños a través de normas para evaluar su comprensión, se menciona que, para evaluar la comprensión tienen un nivel bajo y utilizan palabras o frases; otras utilizan niveles altos donde se requiere la integración de grandes segmentos del texto. Las primeras consideradas como normas de microestructura incluyen el léxico, consistencia externa y cohesión

proposicional; al otro grupo lo consideraron macroestructura que incluye la cohesión estructural, consistencia interna e información completa. Los textos que utilizaron para su investigación contenían problemas para los que era necesario detectar y usar las seis normas de evaluación.

1. Problema lexical. Consistió en reemplazar una palabra del enunciado por una palabra sin sentido, de ortografía regular de una a tres sílabas.
2. Consistencia externa. Consistió en reemplazar una palabra del enunciado por otra que convirtiera la información en falsa o improbable.
3. Cohesión proposicional. Consistió en sustituir un pronombre o un sustantivo general, por un sustantivo específico en un contexto donde el referente anafórico fuera ambiguo.
4. Cohesión estructural. Consistió en agregar un enunciado que estuviera semánticamente ligado a los demás, pero que aportara información irrelevante al tema.
5. Consistencia interna. Consistió en reemplazar una palabra por otra que transmitiera un significado opuesto o incompatible con la oración anterior.
6. Información complementaria. Consistió en omitir información sobre una o más preguntas donde el contexto anterior sugería que la información estaba próxima.

Los resultados encontrados fueron los siguientes:

- Tanto los sujetos hábiles como los no hábiles son capaces de aplicar las normas que les son enseñadas.
- Los sujetos que reciben instrucción en el uso de micro y macroestructura identifican más problemas que quienes no la reciben.
- Los mejores lectores identifican más problemas que los lectores promedio.
- Ambos grupos muestran niveles semejantes de generalización y mantenimiento.

- Al parecer el tratamiento de macroestructura es más durable que el de microestructura.
- Las normas mejor identificadas fueron consistencia externa (información complementaria) y consistencia interna (léxico, cohesión proposicional y cohesión estructural).
- Los sujetos que trabajaron con las normas de macroestructura generalizaron más normas: consistencia externa, cohesión proposicional, consistencia interna e información complementaria.

En otra investigación (Meyer, 1984), describe las relaciones retóricas características del material expositivo, esto es: a) respuestas de tipo problema-causación, en los que las principales ideas están ligadas por una relación causal; b) descripción, suelen ser ideas que ofrecen una mayor información del tema que trata el texto; por último c) en la colección las ideas se agrupan a una relación común, es decir, las ideas se agrupan en la base de un criterio de orden o de tiempo.

Estas relaciones retóricas eran explicadas con ayuda de ejemplos sencillos, con el fin de orientar a los lectores a la detección de estas relaciones entre ideas y discriminación del contenido menos relevante, sugiriéndoles responder a preguntas como ¿cuál de las relaciones estudiadas puede ser tomada en este texto como la principal? ¿Existe alguna relación principal? ¿Cuáles son sus elementos principales? ¿Hay alguna información de detalle?

Una vez identificada la relación retórica dominante y sus principales elementos, el alumno deberá extraer dicha relación, apoyado de unos recuadros gráficos, añadiendo en éstos, los elementos principales y la información correspondiente a cada uno de ellos. El hecho de elaborar un resumen del contenido leído, se pretende enseñar al adolescente a aplicar lo aprendido en la elaboración de un resumen; la tarea consistirá en elaborar una sinopsis del contenido de un pasaje.

Por otro lado, cabe mencionar que se han creado programas de instrucción para la enseñanza de estrategias que ayudan a mejorar la comprensión de un texto. En donde se estudia el conocimiento sobre la estructura del texto haciendo referencia especial, al conocimiento de las relaciones lógicas que gobiernan la información textual, así como a las estrategias que inciden en la detección de la macroestructura, presentes en los adultos expertos (León, 1991). Estas estrategias, agrega el autor, podrían ser enseñadas mediante una instrucción directa, explícita y sistemática a los lectores más jóvenes.

Así mismo, se pretendió comprobar si ello revertiría en una mejora del producto lector tanto en adolescentes competentes como en los menos capaces. Para ello el autor diseñó un programa de intervención dirigido a los lectores adolescentes, el cual denominó "Programa de Intervención Directa" (ID). También se deseaba confirmar experimentalmente si la introducción de señalizaciones en el texto, supone una ayuda a la intervención.

Con este programa se pretendió mejorar la comprensión final del material escrito en los alumnos de nivel medio superior a través de la enseñanza de algunas estrategias que les permitiera reconocer la estructura de un texto; específicamente se les entrenó en habilidades que permitieran: 1 obtener un conocimiento sobre la estructura de algunos textos expositivos, 2 activar el esquema general adecuado donde ubicar la información leída, 3 extraer las ideas principales del texto (macroestructura), 4 identificar y retener las relaciones lógicas esenciales del contenido del pasaje y sus elementos principales y, 5 ser capaz de elaborar un resumen adecuado, siguiendo la estructura original del texto.

Para llevar a cabo estos objetivos se incluyeron las siguientes actividades:

- Elaboración del título de un pasaje.
- Identificar la relación dominante del contenido del pasaje y sus elementos principales.

- Elaborar un resumen del contenido leído.

Para su instrucción se realizaron tres pasos:

- a) fase de explicación,
- b) fase de modelado, y
- c) práctica supervisada.

Los resultados mostraron que los sujetos que participaron en el programa de intervención experimental utilizaron la estrategia estructural para identificar y aplicar las relaciones dominantes del texto; en consecuencia, señala el autor, este programa de intervención proporciona a los sujetos una mejora considerable en la calidad del producto final.

Finalmente, en un trabajo realizado por Mateos (1991), se propone el diseño de un programa de entrenamiento cuyos objetivos son: a) enseñar a los alumnos a identificar la raíz de sus fallos de comprensión que pueden aparecer durante la lectura y b) seleccionar y aplicar las estrategias más eficaces para resolver los distintos tipos de problemas. El programa consta de 12 pasos, los cuales se presentan a continuación (cuadro no. 1).

Cuadro 1
Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora
Mateos (1991)

1. INTRODUCCIÓN A LA EVALUACIÓN DE LA PROPIA COMPRENSIÓN
 - Saber que la meta principal de la lectura es la comprensión.
 - Saber que para llegar a comprender es importante darse cuenta de que "hay algo que no se entiende" y de "qué es lo que no se entiende".
2. FALLOS DE COMPRENSIÓN DETECTADOS MEDIANTE EL USO DEL CRITERIO LÉXICO: PALABRAS NUEVAS Y PALABRAS FAMILIARES EN CONTEXTO NO FAMILIAR
 - Identificar los problemas debidos a la presencia de palabras nuevas y de palabras familiares en contextos no familiares y expresarlos en la pregunta adecuada.
3. FALLOS DE COMPRENSIÓN DETECTADOS MEDIANTE EL USO DE CRITERIOS SEMÁNTICOS: FALTA DE CLARIDAD INFORMATIVA Y AMBIGÜEDAD:
 - Identificar la información que falta en un texto que no contiene toda la información necesaria para representarse claramente su significado, y los problemas debidos a expresiones ambiguas por ejemplo: pronombres que poseen más de un posible antecedente. Formulándolos en la pregunta adecuada.
4. FALLOS DE COMPRENSIÓN DETECTADOS MEDIANTE EL USO DE CRITERIOS SEMÁNTICOS. FALTA DE COHESIÓN TEMÁTICA, INCONSISTENCIA INTERNA E INCONSISTENCIA EXTERNA
 - Identificar la frase o párrafo que no se relacionan con el tema desarrollado en un párrafo o texto, afirmaciones contradictorias y afirmaciones conflictivas con el conocimiento previo y formular los problemas con las preguntas adecuadas.
5. PRÁCTICA EN LA DETECCIÓN DE FALLOS DE COMPRENSIÓN
6. INTRODUCCIÓN A LA REGULACIÓN DE LA PROPIA COMPRENSIÓN
 - Conocer el concepto de estrategia.
 - Tomar conciencia de la necesidad de "hacer algo" para resolver un fallo de comprensión.
 - Saber que la selección de la estrategia adecuada para resolver un problema depende de la naturaleza del problema y del contacto en el que se encuentre.
7. SUSPENDER EL JUICIO
 - Conocer en qué consiste la estrategia y las condiciones que deben darse para proceder a su empleo.
 - Usar la estrategia cuando se den las condiciones referidas.
8. FORMULAR Y CONTRASTAR HIPÓTESIS
 - Conocer la estrategia y cuándo es adecuado su empleo.
 - Usar los indicios contextuales para formular y contrastar hipótesis sobre el significado de una frase, párrafo o texto cuando se den las condiciones referidas.
9. FORMULAR Y CONTRASTAR HIPÓTESIS
 - Conocer al menos seis clases de pistas que puede proporcionar el contexto de una palabra: espaciales, temporales, funcionales, descriptivas, de clasificación y de equivalencia.
 - Identificar las pistas que proporcionan el contexto de una palabra e integrarlas en un significado.
10. IGNORAR EL FALLO/CONSULTAR UNA FUENTE EXTERNA
 - Determinar cuándo es útil ignorar un fallo de comprensión originado por la presencia de una palabra nueva y cuando debe consultarse su significado acudiendo a una fuente externa (diccionario, otra persona).
11. RELEER
 - Conocer en qué consiste la estrategia y cuando debe aplicarse.
 - Usar la estrategia cuando se den las condiciones adecuadas.
12. PRACTICA EN LA IDENTIFICACIÓN Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE COMPRENSIÓN

Dicho estudio se llevó a cabo con alumnos de 5o. grado, consistió en evaluar la efectividad de un nuevo programa de instrucción dirigido a mejorar las habilidades de supervisión de la comprensión lectora, la capacitación se realizó en tres fases:

- Fase de explicación.
- Fase de modelado.
- Práctica dirigida.

Los sujetos fueron equiparados en sus niveles de decodificación y comprensión y fueron asignados aleatoriamente a las tres condiciones de entrenamiento. Los resultados que se obtuvieron mostraron diferencias significativas favorables a la primera condición en las medidas de la supervisión de la comprensión y casi significativas en las medidas de comprensión lectora.

TIPOS DE TEXTOS

Es importante destacar que el individuo cuando se enfrenta a un texto debe tener conocimientos previos sobre la estructura, contenido y lenguaje del mismo, lo apropiado al texto con relación a la información que tiene de éste y, el conocimiento del uso de estrategias para cubrir las demandas de la tarea del procedimiento para llegar a una mejor comprensión (Johnston 1989).

Si a un lector se le presenta una selección de muestras de diferentes textos, es probable que no encuentre el mismo nivel de dificultad en ello.

También es importante mencionar que antes de seleccionar un texto tenemos que conocer las características y estructuras de cada uno de ellos, tomando en cuenta el análisis de éste en función de su contenido y estructura y de las relaciones entre ambos, considerándolo como un instrumento de comunicación entre el escritor y el lector.

En la actualidad, existe una clasificación de diversos tipos de textos con referencia a las funciones del lenguaje: los de corte informativo –por ejemplo como las noticias de un diario-; los relatos históricos, las monografías sobre diversos temas, los artículos editoriales; las notas de enciclopedias que buscan, prioritariamente, transmitir informaciones.

Por otra parte, los textos literarios son todas aquellas variedades textuales como los cuentos, leyendas, mitos, novelas, poemas, obras de teatro, etc., que se ajustan en su construcción, a determinados patrones estéticos; entre otros se encuentran los textos apelativos en donde se incluyen los distintos tipos de texto que se proponen modificar los comportamientos del lector, desde las recetas de cocina o los manuales de instrucciones que organizan ciertas actividades, hasta los avisos publicitarios que buscan crear en los consumidores la necesidad de adquirir determinados productos.

Por último, se encuentran los expresivos los cuales son los textos que manifiestan la subjetividad del autor: cartas amistosas, declaraciones de amor, diarios íntimos, etc.

Cabe destacar la estructura interna de los diferentes textos que se mencionan anteriormente y de los cuales es importante mencionar sus diferentes características: descriptivos, narrativos y expositivos.

Los textos narrativos se caracterizan por la presencia de personajes que llevan a cabo unas acciones expresadas en sucesos distribuidos temporalmente y conectados causalmente. El texto, entonces, describirá los sucesos principalmente en el orden en que ocurren, aunque también pueden aparecer en otro orden. Este tipo de texto exige al sujeto realizar inferencias que le permitan la construcción de una representación coherente del texto narrativo (Sánchez, 1993).

Por otro lado, las narraciones de tipo literario que cuentan una historia constituyen formas básicas globales muy importantes en la comunicación textual, cuya característica fundamental es que el texto se refiere ante todo a acciones de personas; de esta manera, las descripciones de circunstancias, objetos u otros sucesos quedan subordinadas.

Los textos expositivos describen sucesos relacionados con el objeto de informar, explicar o persuadir, desempeña un papel importante en la comunicación de conocimientos como son, los libros de texto, los artículos escritos, la prensa escrita, etc. Los procesos psicológicos implicados serán aquellos que extraen las relaciones lógicas entre los elementos de un texto y son utilizadas para construir una representación de la estructura lógica.

Según Sánchez (1993), en los textos expositivos se incluye a los descriptivos que se refieren a situaciones estáticas en términos de sus características físicas perceptibles, es decir implica una descripción visual. El texto de tipo descriptivo

brinda información sobre un tema en particular o bien de las características del tema o el contexto. A diferencia de otras estructuras expositivas, no cuentan con palabras claves que faciliten la comprensión y el lector ha de utilizar estrategias adquiridas previamente.

Los tres niveles fundamentales de un texto expositivo son, según el autor: a) el nivel de la microposición que se refiere a la forma cómo las ideas se organizan dentro de las frases y cómo las frases serán organizadas dentro del texto, b) el nivel de la macroposición que será la organización lógica del texto y, por último, c) la estructura de más alto nivel, siendo ésta la organización global del texto como una totalidad.

Finalmente, es importante mencionar que muchos estudiantes tienen grandes dificultades para comprender textos, algunas de estas dificultades se deben a que no utilizan estrategias adecuadas con relación a la lectura, así como también a que no tienen un conocimiento suficiente de la estructura del texto de modo tal que facilite esta comprensión.

Hasta aquí, se ha expuesto una serie de definiciones sobre lo que es la comprensión lectora, algunos autores la entienden como la ayuda que los profesores brindan a los alumnos para entender la idea principal o ideas principales (Cairney, 1992). Por su parte Van Dijk y Kintsch (1983), proponen que ésta es la construcción de una representación mental del texto en la memoria. Entre otras propuestas también se encuentran las de autores como Smith (1990), que se refiere a que en la escuela, el profesor define la comprensión como el resultado de un aprendizaje de transferencia de significados y no como la base para dar sentido a lo que se lee; Carroll (1971) señala que la comprensión es un proceso que tiene lugar en cuanto se recibe la información y en el que sólo trabaja la memoria inmediata; Pearson y Jhonson (1978) plantean que la comprensión es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido, la comprensión no es simplemente cuestión de grabar y contar literalmente lo que se ha leído, por citar algunos.

Como se mencionó, para que se dé la representación global del texto se realiza una organización de éste, a través de las microposiciones (oraciones) que posteriormente serán organizadas en la macroestructura del texto (idea global), en donde Kintsch y Van Dijk (1978) han distinguido tres macrorreglas que permiten distinguir este significado global o la microestructura. Estas macrorreglas son: omisión, generalización y construcción.

Dentro de esta representación de la idea global son importantes las estrategias que los alumnos utilizan a lo largo de la lectura; varios autores mencionan algunas estrategias más destacables, por ejemplo: Meyer (1984) enfatiza que son utilizadas para que el lector pueda acercarse al texto: 1. Estrategia estructural y 2. Estrategia de listados. Así mismo Scardamalia y Bereiter (1984) denominan estrategia de tema más detalle a la estrategia propia de los malos lectores.

Es necesario saber que, para que exista una buena comprensión lectora es importante el conocimiento del lector sobre la estructura de los textos, el cual juega un papel primordial dentro de la comprensión de textos.

A partir de esto se ha realizado una serie de estudios en los cuales se han aplicado programas de la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, Meyer (1984); García y Cordero (1987), Sánchez (1989); Brown, Palincsar y Armbruster (1984); León (1991a); García, Cordero, Luque y Santamaria (1996); González (1995); Buker y Zimlin (1989); León (1991b) y Mateos (1991), entre otros, los cuales pretenden a través de esta serie de estudios mejorar la comprensión lectora.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION

A través del presente trabajo se han mencionado los diversos problemas que existen en la educación básica con respecto a la comprensión lectora, los alumnos no cuentan con las estrategias adecuadas para resolver dichos problemas, lo cual los lleva a mantenerse pasivos ante los contenidos textuales y las actividades que se desarrollan en las aulas, causando un bajo rendimiento escolar.

Debido a esto es importante plantear la siguiente pregunta ***¿Qué estrategias metodológicas se pueden implementar para que los alumnos de educación básica, desarrollen sus habilidades de tal manera que se favorezca la comprensión de la lectura reconstruyendo su significado?***

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo entrenar a los alumnos de 6o. grado de primaria de una escuela pública del municipio de Huixquilucan con dos procedimientos León 1991, Mateos 1991, para mejorar la comprensión lectora.

El primero de ellos, propuesto por **Mateos**, comprende un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora.

El objetivo general es enseñar a los sujetos a identificar la raíz de los fallos de comprensión lectora que pueden tener lugar durante la lectura y al mismo tiempo entrenarlos a seleccionar y aplicar las estrategias más eficaces para resolver los distintos tipos de problemas.

Objetivos específicos:

- El alumno identificará que la meta principal de la lectura es la comprensión.
- El alumno tendrá que identificar los problemas que se presentan durante la lectura, que le impiden comprender, como identificación de palabras nuevas y palabras familiares en contextos no familiares.

- El alumno adquirirá el concepto de estrategia.
- El alumno seleccionará la estrategia adecuada para resolver el problema que se le presente durante la lectura.
- El alumno formulará, contrastará y justificará hipótesis durante la lectura sobre el significado de una frase, párrafo o texto cuando se den las condiciones referidas.

El segundo programa, planteado por **León**, consiste en la intervención en estrategias de comprensión lectora: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto.

El objetivo general consiste en entrenar a los sujetos en estrategias a partir del conocimiento de la estructura del texto, éste tiene como finalidad el comprobar qué tanta importancia tiene el conocimiento de la estructura del texto (organización interna), para llegar a una buena comprensión del tema.

Objetivos específicos:

- El alumno adquirirá un conocimiento general sobre la estructura de los textos expositivos y narrativos.
- El alumno integrará la información leída con sus conocimientos previos.
- El alumno identificará las ideas principales del texto. (macroestructura)
- El alumno mantendrá activas las relaciones lógicas del contenido del pasaje y sus elementos principales.
- El alumno elaborará un resumen adecuado, siguiendo la estructura original del texto, así como de los elementos anteriores.

METODOLOGIA

SUJETOS

Se seleccionaron 32 sujetos de educación básica de sexto año de una escuela Primaria del turno vespertino del Municipio de Huixquilucan, Estado de México, cuyas edades oscilan entre los 11 y 15 años de edad.

La muestra se organizó mediante tres pruebas:

- a) Cuestionario (preguntas de comprensión lectora tradicionales).
- b) Resumen (lectura de comprensión).
- c) Formulación de Hipótesis (análisis de lectura).

Uno de los propósitos de la evaluación inicial fue distinguir tanto a lectores hábiles como a lectores no hábiles para asignarlos a cada uno de los cuatro equipos en los que se organizó la muestra; es decir, los dos primeros equipos fueron entrenados con las dos estrategias (León y Mateos). Por otro lado, los dos equipos restantes tomaron la función de Control 1 y 2.

De acuerdo a lo anterior, los equipos 1, 2 y 3 incluyeron la misma cantidad de sujetos hábiles y no hábiles (lo anterior se determinó después de la aplicación del pretest), y el equipo 4 se formó solo con sujetos hábiles, con el objetivo de observar el avance que pudieran tener los grupos con tratamientos comparados con expertos hábiles en el uso de estrategias, pero con la diferencia de que a estos últimos no se les instruyó en ninguna estrategia de comprensión (ver cuadro 2).

Distribución de grupos experimentales en estrategias

(Cuadro 2)

GRUPOS	ESTRATEGIA	HÁBILES	NO HÁBILES	TOTAL
1	MATEOS	4	4	8
2	LEON	4	4	8
3	CONTROL 1	4	4	8
4	CONTROL 2	8	0	8
				32

INSTRUMENTO

Las lecturas que se utilizaron para la obtención de datos y aplicación de las evaluaciones inicial, intermedia y final (anexo 1) son las siguientes :

a) *"El Caballito de Mar"*.

El cuestionario constó de seis preguntas de comprensión lectora extraídas de la lectura llamada "El caballito de mar", para tal efecto se les dio el texto el cual debieron leerlo en 15 minutos máximo, posteriormente se les pidió la entregándoles un cuestionario de seis preguntas de comprensión lectora de acuerdo a la macrorregla de generalización (Kintsh y Van Dijk, 1978 y Van Dijk 1980) ésta se refiere a que dada una secuencia de proposiciones se sustituyen por un concepto supraordenado. Dichas preguntas fueron evaluadas con anterioridad por seis expertos en la lectura (licenciados en educación primaria y psicólogos educativos) las cuales estiman la comprensión lectora de cada individuo.

b) *“Los Superpetroleros”*

Asimismo, se realizó la prueba de resumen que, ante la lectura previa del texto “Los superpetroleros”, todos los sujetos realizaron en un tiempo máximo de 15 minutos, con sus propias palabras y por escrito, a través de ésta tarea se evaluó la presencia de las ideas principales del texto y la coherencia del mismo.

c) *“Los inicios del Ferrocarril en Estados Unidos”.*

Por último, la tercera tarea llamada formulación de hipótesis se realizó en forma individual, utilizando la lectura de “Los inicios del Ferrocarril en Estados Unidos”, la cual se dividió en tres secciones por lo que individualmente se les pidió leer el primer párrafo y al término de éste se les cuestionó sobre lo que habían entendido y a partir de la respuesta se les pidió realizar una hipótesis sobre lo que el sujeto consideraba que podría continuar hablando la lectura (formulando una hipótesis), prosiguiendo así con los otros dos párrafos del texto.

Cabe mencionar que para llevar a cabo esta evaluación fue necesario la utilización de una grabadora y posteriormente la transcripción de las respuestas dadas por cada sujeto. La finalidad de esta tarea fue que los alumnos reflexionarán y analizarán las ideas principales del texto en forma verbal ante el examinador.

Por otro lado, se utilizaron veinte lecturas (anexo 2) tanto expositivas como narrativas, para la aplicación del tratamiento de las estrategias (Mateos y León), extraídas de enciclopedias del mundo animal y de temas en general correspondientes al nivel escolar de los sujetos (ver cuadro 3)

Cuadro 3

No. DE SESIONES	LECTURAS UTILIZADAS	
	1ª. PARTE	
	NARRATIVAS	EXPOSITIVAS
1	Pedro el Grande	El camaleón
2	Los dos grandes amigos	El caracol
3	La fuerza de voluntad	La marmota
4	El intrépido Cardenal de Milán	Las serpientes
5	Los de Abajo (fragmento)	El aparato digestivo
CAMBIO DE GRUPOS		
2ª. PARTE		
1	La caritativa vida de Isabel Fry	Las frutas en la alimentación del hombre
2	El Egipto de los Faraones	Los dientes
3	Dar	El acné
4	La Mulata de Córdoba	La bicicleta
5	Benito Juárez	Los conejos

Para el entrenamiento de cada una de las estrategias se utilizaron hojas blancas, hojas de rotafolio, copias de cada una de las lecturas.

ESTUDIO PILOTO

Se realizó un estudio piloto con alumnos de nivel secundaria de tercer grado, con la finalidad de evaluar las lecturas para observar si los temas de estos resultaban de interés y se encontraban aptas para su edad; así como definir los tiempos de instrucción en las estrategias y prevenir los posibles fallos que se pueden encontrar en la capacitación de éstas, y también para que las investigadoras se familiarizaran con el trabajo de campo para poder así evitar fallas posteriores en la enseñanza de las estrategias.

Se seleccionaron 32 sujetos del tercer grado de educación secundaria del turno vespertino de la Delegación Cuajimalpa, cuyas edades prevalecen entre los 14 a 16 años de edad.

La muestra fue seleccionada por las mismas autoridades de la escuela, de la cual sólo se seleccionó un grupo de entre cuatro de ellos, para conformar cuatro equipos independientes; cada uno incluyó 8 jóvenes haciendo un total de 32 sujetos.

Los sujetos fueron asignados a cada uno de los equipos, mediante tres pruebas:

- a) Cuestionario (preguntas de comprensión lectora tradicionales)*
- b) Resumen (Lectura de comprensión)*
- c) Formulación de Hipótesis (Lectura de comprensión).*

CARACTERÍSTICAS DEL ENTRENAMIENTO:

Para este entrenamiento se trabajó con dos equipos experimentales, que fueron entrenados en las dos estrategias (León y Mateos), asimismo uno de los objetivos fue la aplicación del uso del diccionario o fuentes externas ante palabras desconocidas o nuevas para los participantes. Así como la selección de ideas principales del texto mediante el conocimiento de la estructura de éste y la activación del esquema general en donde ubicar la información leída (conocimiento previo) para eliminar la información irrelevante que le permita elaborar un resumen con las ideas principales de forma coherente y lógica.

Para llevar a cabo estos objetivos se incluyeron las siguientes actividades en lo que respecta al entrenamiento de resumen:

- Elaboración del título de un pasaje.*
- Identificar la relación dominante del contenido del pasaje y sus elementos principales.*

- *Elaborar un resumen del contenido leído.*

Para su instrucción se realizaron tres pasos:

- a) fase de explicación.*
- b) fase de modelado.*
- c) práctica supervisada.*

Por otro lado, el equipo experimental de Mateos se les entrenó con estrategias del uso del diccionario y consultas externas ante palabras nueva, el uso de conocimiento previo y releer cuando era necesario, formulación de hipótesis y análisis de la información global del texto, las condiciones en que se dio el entrenamiento fueron :

- *Con una fase de explicación de las estrategias.*
- *Modelaje de la estrategia.*
- *Práctica dirigida.*
- *Preguntas sobre los contenidos de los textos.*

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en los dos tipos de estrategia no arrojaron diferencias significativas favorables, ya que las condiciones en que se dio el entrenamiento tuvieron desventajas que a continuación se mencionan:

- 1. Una desventaja relevante es que provenían de diferentes grupos, por lo que no existía una buena integración entre ellos, existiendo diferencias personales, como consecuencia no había disponibilidad para adquirir nuevos conocimientos sobre las estrategias que podían ayudarles a mejorar su comprensión lectora.*
- 2. Para el entrenamiento se consideró una asistencia mínima del 85%, del cual pocos alumnos lograron este requisito, puesto que durante el proceso existieron alumnos expulsados y que causaron baja definitiva.*
- 3. La disponibilidad de tiempos fue otro factor importante, ya que sólo se permitió trabajar con el grupo 50 minutos una sesión a la semana, prolongándose la intervención más tiempo de lo considerado, teniendo como consecuencia una falta de continuidad en el proceso.*

4. Otro factor importante fueron los comentarios hechos por los propios sujetos en relación a las lecturas, ya que resultaron no ser atractivas ni de su interés, las consideraron muy infantiles llevando como consecuencia no tener una respuesta favorable de su parte.
5. Por último, la falta de espacios asignados para llevar a cabo el entrenamiento no eran suficientes.

PROCEDIMIENTO

Es importante comentar que al inicio de la intervención se utilizaron simultáneamente dos salones con las condiciones favorables para llevar a cabo la instrucción de las estrategias, mientras que los dos equipos control fueron ubicados de manera individual, uno de ellos en una pequeña parte de la Dirección y la otra al aire libre. Cabe mencionar que uno de los salones era utilizado en ocasiones para eventos especiales de la escuela, debido a ésto había la necesidad de trabajar con el equipo al aire libre, teniendo con ello distracciones variadas para los sujetos. Asimismo, el espacio brindado en la Dirección era utilizado para llevar a cabo reuniones de los profesores por lo que no era seguro tampoco este espacio, teniendo como consecuencia el trabajar con los tres equipos restantes al aire libre.

Durante este proceso se aplicaron tres evaluaciones en sesiones diferentes.

Para la evaluación inicial se utilizaron las siguientes sesiones:

- 1ª. sesión: prueba de cuestionario y resumen (León 1991).
- 2ª. Y 3ª. sesión: prueba de formulación de hipótesis.(Mateos 1991)

La idea de agrupar a lectores hábiles con no hábiles en los tres primeros equipos, tuvo el objetivo de comparar tanto sujetos instruidos en las estrategias con

aquellos sujetos que no serán capacitados en ninguna de éstas, pero que cuentan con ciertas habilidades para la comprensión lectora.

Es decir, aquellos sujetos hábiles y no hábiles instruidos en las estrategias se esperaba elevar el uso de éstas, así como mejorar su nivel de comprensión, en comparación con los hábiles no instruidos integrados en el equipo 4.

Así mismo, el equipo 3 fungió como equipo control y se utilizó para observar si aquellos niños no hábiles instruidos en las estrategias continuarían en el mismo nivel, o los superarían en el uso de estrategias así como su nivel de comprensión lectora.

De acuerdo a lo anterior, se realizaron dos evaluaciones, una evaluación intermedia y una evaluación final, las cuales fueron estimadas de la misma forma que la evaluación inicial. La evaluación intermedia se llevó a cabo a la mitad del proceso de la enseñanza de las estrategias. Esto se aplicó al término de la 1a. instrucción. Mientras que la evaluación final se realizó al concluir el tratamiento, es importante mencionar que los 32 sujetos fueron evaluados utilizando las mismas pruebas anteriormente mencionadas.

Las evaluaciones funcionaron como indicadores para una comparación entre su nivel de comprensión inicial con su nivel de comprensión obtenido después de la capacitación de las dos estrategias; de esta manera se observó los avances de cada sujeto en forma individual y al mismo tiempo en forma grupal en comparación con sujetos hábiles no instruidos con ninguna estrategia.

La evaluación intermedia funcionó para observar el primer avance de cada uno de los sujetos instruidos en la primera estrategia en comparación de los dos equipos control.

Es decir, el equipo 1 fue entrenado en la estrategia de Mateos y al mismo tiempo el Grupo 2 en la Estrategia de León, con esto se esperaba que el equipo 1 en la evaluación intermedia presentara avances significativos en la prueba de Formulación de Hipótesis y por lo mismo el equipo 2, se esperaba mejorar resultados en la prueba de resumen, y así superar o igualar a los lectores hábiles ubicados en los grupos 3 y 4. Al término de dicha evaluación el equipo 1 y equipo 2 fueron invertidos en las estrategias, continuando con la instrucción por parte de las investigadoras.

Al finalizar la instrucción se llevó a cabo la evaluación final, donde se esperaba que los dos equipos entrenados en ambas estrategias obtuvieran mejores resultados en las tres evaluaciones en comparación de aquellos grupos que no se les capacitó con dichas estrategias.

ENTRENAMIENTO

La duración del trabajo de campo consistió en veinte sesiones, las cuales se dividieron de la siguiente manera: la evaluación inicial (pretest) se aplicó de manera colectiva al grupo de 32 sujetos de 6o. grado de primaria. Para llevar a cabo el tratamiento, cada sesión tuvo una duración de 60 minutos, de tres sesiones por semana llegando a un total de veinte sesiones divididas de la siguiente manera:

- una sesión para la presentación del trabajo y de los objetivos.
- tres sesiones para la evaluación inicial.
- cinco sesiones para la aplicación y enseñanza de las estrategias.
- tres sesiones para la evaluación intermedia.
- cinco sesiones para la aplicación y enseñanza de las estrategias.
- tres sesiones para la evaluación final.

Total = 20 sesiones

En cada sesión del entrenamiento se tomó asistencia a los alumnos, quienes debieron tener como mínimo el 85% de asistencia. Es importante mencionar que se utilizó la misma cantidad de sesiones para los cuatro grupos.

A continuación se presenta el procedimiento que se llevó a cabo con los grupos experimentales en el entrenamiento con respecto a las dos estrategias.

ESTRATEGIA LEÓN

Para los sujetos entrenados con el método de Intervención Directa (ID) propuesta por León (1991) la finalidad fue de mejorar la comprensión a través de la enseñanza de algunas estrategias permitiéndoles reconocer la estructura de un texto.

Objetivo de la estrategia

El objetivo fundamental fue analizar experimentalmente como una de las características del texto puede afectar al recuerdo de los sujetos, con distinto nivel de competencia lectora, así como el nivel de los conocimientos previos.

Procedimiento

Se realizó mediante tres fases.

- 1. Fase de explicación. Se describió a los sujetos cada una de las tareas, su utilidad y finalidad.*
- 2. Modelado. Se modeló cada actividad a los alumnos, primero a través de la ejecución del experimentador, para que, de manera progresiva, el alumno asimilará la ejecución y tomará mayor responsabilidad en la tarea.*
- 3. Práctica supervisada. El papel del investigador consistió en orientar al alumno en la realización de la tarea, señalando los errores que éste cometía y al mismo tiempo sugiriéndole posibles estrategias e induciéndolo a reflexionar y justificar sus decisiones, así como reforzar sus logros.*

A continuación se indica lo que el alumno debió aplicar después de la capacitación:

- *Obtener conocimiento sobre la estructura de algunos textos expositivos.*
- *Activar el esquema general adecuado donde ubicar la información leída.*
- *Identificar y retener las relaciones lógicas esenciales del pasaje y sus elementos principales.*
- *Extraer las ideas principales del texto (macroestructuras).*
- *Ser capaz de elaborar un resumen siguiendo la estructura original del texto.*

Las tareas que se realizaron durante el programa de Intervención Directa en habilidades lectoras fueron las siguientes:

a) Elaboración del título del pasaje

Ninguno de los textos utilizados para la instrucción de la estrategia contenía título, por lo cual la tarea para el lector consistió en elaborar el título que consideraba adecuado a la información obtenida del texto.

Una vez leído el texto se le preguntaba al sujeto sobre el contenido de la lectura, si no contestaba se le proporcionaba cuatro opciones de título, pidiéndole que seleccionará el más adecuado. Estas cuatro opciones se refieren al tema general, tema específico, el tercero sugerido por la información complementaria del texto y el último un título que nada tiene que ver con el contenido.

El sentido de esta tarea fue enseñar a discriminar a los sujetos, el tema específico del resto de los títulos sugeridos.

b) Identificar la relación dominante del contenido del pasaje y sus elementos principales.

Se les solicitó identificar al personaje principal, así como el entorno en el que se desenvuelve dicho sujeto en el caso de las lecturas narrativas, por lo que en las descriptivas también se les solicitó identificar de qué personaje hablaba la lectura y sus principales características.

c) Introducir al alumno en el conocimiento y uso de la organización interna del texto.

Se les proporcionó la información de la estructura de los textos expositivos y narrativos, así como la forma de cómo debe ser organizado un texto, es decir, que debe tener una coherencia lógica en la historia del tema, o en su caso las descripciones principales del texto en general.

d) Elaborar un resumen del contenido leído.

La tarea consistió en elaborar un resumen escrito del contenido del pasaje utilizando los dos puntos anteriores, es decir, sólo el título y la información relevante del texto. De tal forma que garantizará que el alumno se orientará por el esquema organizativo del texto.

ESTRATEGIA DE MATEOS

Para el entrenamiento del método de estrategias de detección y solución de fallos de comprensión (Mateos, 1991), están comprendidos 12 puntos, en los que se mencionan las estrategias, los objetivos de éstas, su explicación teórica, el modelado por parte del instructor y la práctica individual del sujeto.

Es importante mencionar que del Programa Original (Mateos 1991) hubo la necesidad de estructurar los puntos y adecuarlos a los niveles de los sujetos de estudio.

1. INSTRUCCIÓN A LA EVALUACIÓN DE LA PROPIA COMPRENSIÓN

- Saber que la meta principal de la lectura es la comprensión.
- Saber que para llegar a comprender es importante darse cuenta de que hay algo que no se entiende y de qué es lo que no se entiende.

2. FALLOS DE COMPRENSIÓN DETECTADOS MEDIANTE EL USO DEL CRITERIO LÉXICO: PALABRAS NUEVAS Y PALABRAS FAMILIARES CON CONTEXTO NO FAMILIAR.

- Identificar los problemas debidos a la presencia de palabras nuevas y de palabras familiares en contextos no familiares y expresarlos en la pregunta adecuada.

3. INTRODUCCIÓN A LA REGULACIÓN DE LA PROPIA COMPRENSIÓN.

- Conocer el concepto de estrategia.
- Tomar conciencia de la necesidad de "hacer algo" para resolver un fallo de comprensión.
- Saber que la selección de la estrategia adecuada para resolver un problema depende de la naturaleza del problema y del contexto en el que se encuentre.

4. SUSPENDER EL JUICIO

- Conocer en qué consiste la estrategia y las condiciones que deben darse para proceder a su empleo.

- Usar la estrategia cuando se den las condiciones referidas.

5. FORMULAR Y CONTRASTAR HIPÓTESIS

- Conocer la estrategia y cuándo es adecuado su empleo
- Usar los indicios contextuales para formular y contrastar hipótesis sobre el significado de una frase, párrafo o texto cuando se den las condiciones referidas.

Objetivo de la estrategia

Enseñar a los niños a identificar la raíz de los fallos de comprensión que pueden tener lugar durante la lectura, así mismo el seleccionar y aplicar las estrategias más eficaces para resolver los distintos tipos de problemas.

Procedimiento:

1. *Para llevar a cabo el entrenamiento en cada una de las habilidades descritas en el programa, se combinó la explicación que incluye información sobre las estrategias que fueron empleadas y de las condiciones que debían darse para proceder a su utilidad, con la lectura del texto que realizaron los sujetos.*
2. *Así mismo, el instructor modeló la estrategia con el fin de que los sujetos observaran y asimilaran el conocimiento de cómo deben de ser utilizadas. Por lo que la explicación de la estrategia consistió en introducir los conceptos de hipótesis, pista y justificación.*

Posteriormente, hubo una discusión sobre el contenido del tema ya revisado y sobre el proceso seguido a través de una serie de preguntas.

En cuanto al modelado de estrategia, el experimentador presentó un texto en el cual se cuestionó en voz alta con una serie de preguntas dirigidas a los alumnos para comprobar si éstos entendían lo que el experimentador realizaba.

3. *Por último, se llevó a cabo la práctica supervisada, en donde se le pidió a un alumno que leyera el texto en voz alta y mencionando también en voz alta, lo que él estaba pensando mientras leía; con la finalidad de que identificará el problema para comprender y utilizando las estrategias adecuadas para solucionarlo, como por ejemplo el uso del diccionario y/o formulación de hipótesis que lo llevaron a un análisis más profundo del texto.*

Quando el experimentador invitó a participar a los sujetos en la realización de la estrategia hubo la necesidad de brindar ayuda a éstos. Los tipos de ayuda que brindó el experimentador fueron los siguientes:

- a) Cuando el experimentador observó que el alumno no estaba comprendiendo el texto, solicitaba al alumno detener la lectura y le preguntaba: ¿tienes alguna dificultad para comprender el texto? Cuando la respuesta era negativa el experimentador formulaba preguntas para evaluar si verdaderamente el alumno había comprendido.
- b) Cuando se les solicitó formular una hipótesis a partir de lo leído y el alumno no formulaba ninguna, el experimentador realizó preguntas abiertas con la finalidad de que el alumno sugiriera alguna.
- c) En ocasiones cuando los sujetos realizaban su hipótesis, pero no la justificaban el experimentador intervenía con una serie de preguntas con el objetivo de que a partir de las respuestas dadas justificara su hipótesis.
- d) Cuando los alumnos no comprobaban la hipótesis con la información obtenida del texto, el experimentador los auxilió mediante preguntas que llevaron al sujeto a aceptar o rechazar; en la situación de que el sujeto no la realizó, el experimentador lo llevo a cabo.

EQUIPOS CONTROL (C1 Y C2)

Por último, se utilizaron dos grupos que asumieron la función de control, a estos se les instruyó con un curso de gramática (anexo 3). Esta aplicación se llevó a cabo al mismo tiempo que los dos grupos anteriores, la intervención de estos grupos fue con la finalidad de observar los avances que mostraron los sujetos entrenados con las estrategias de León y Mateos a diferencia de éstos que no se capacitaron con ningún tipo de estrategia.

El curso está constituido de tres partes fundamentales de la gramática, la primera de ellas se refiere a la **Morfología** la cual estudia las formas de las palabras

consideradas aisladamente. La segunda parte será la de **Sintaxis**, donde su objetivo es el de estudiar la función de cada palabra dentro de la estructura de una oración y, simultáneamente, la forma en que deben enlazarse para lograr expresiones con sentido. La tercera y última parte se estudió la **Ortografía** la cual se refiere a la correcta escritura de los sonidos del lenguaje.

Al finalizar la explicación de cada uno de los temas se les entregó una serie de ejercicios a desarrollar de acuerdo al tema visto.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

De acuerdo a que el objetivo del presente trabajo es evaluar dos estrategias de comprensión lectora (León, 1991 y Mateos, 1991), se obtuvieron los datos a través de un pretest, evaluación intermedia y un postest, es decir, se utilizó para el pretest la lectura de "El caballito de mar", acompañada de una serie de preguntas de comprensión (la forma común de evaluar la comprensión lectora en las escuelas), a cada una de estas preguntas se les otorgó una puntuación de acuerdo a la respuesta dada por los niños:

- 2 puntos (2p) cuando la respuesta contenía las ideas principales.
- 1 punto (1p) cuando las respuestas dadas presentaron ideas secundarias, y
- 0 puntos (0p) cuando la respuesta dada por el niño no tenía nada que ver con el texto, es decir, una idea errónea.

PREGUNTA	IDEA PRINCIPAL	IDEA SECUNDARIA	IDEA ERRÓNEA
	PUNTUACIÓN 2	PUNTUACIÓN 1	PUNTUACIÓN 0

Como segunda evaluación para el pretest se utilizó la lectura "Los inicios del ferrocarril en Estados Unidos", en donde se les pidió a los alumnos formular una hipótesis (estrategia extraída del programa de Mateos, 1991), con una mínima ayuda del experimentador.

De acuerdo a la estrategia, se realizaron cuatro pasos, cada uno de ellos fueron puntuados con un valor de 1 a 0, los criterios son los siguientes:

- A partir de que el niño inició, el experimentador debía detener la lectura y elaborar una pregunta para observar si se estaba comprendiendo; cuando el alumno dió una respuesta correcta se le otorgaba un punto, cuando la respuesta era errónea se le asignó una puntuación de 0.

- El segundo paso consistió en que el alumno elaborará una hipótesis, es decir, establecer lo que cree que puede pasar a partir de lo que ha leído; se le otorgó una puntuación de 1 cuando elaboró una correcta hipótesis de acuerdo a la lectura y se le aplicó 0 cuando no logró elaborar una hipótesis correcta.
- El tercer paso consistió en que el niño debió comprobar su hipótesis, es decir, explicar porque pensaba que pasaría lo que planteó; de acuerdo a la respuesta dada se le puntuó con 1 ó 0.
- Como cuarto y último paso, el alumno tenía que aceptar o rechazar su hipótesis al continuar con la lectura y explicar si su planteamiento era correcto o incorrecto y se le dio una puntuación de 1 ó 0 de acuerdo a su justificación.

Por lo que el alumno que realizó los cuatro pasos de una manera correcta se le otorgó una puntuación de 3 puntos, el alumno que realizó tres de los pasos de manera correcta se le dio una puntuación de 2 puntos, el alumno que realizó dos de los pasos de manera correcta se le asignó una puntuación de 1 punto; el alumno que realizó uno o ninguno de los pasos de la estrategia se le aplicó una puntuación de 0.

Como tercera y última evaluación del pretest se utilizó la lectura de "Los Superpetroleros" de la cual se pidió a los sujetos elaborar un resumen de acuerdo a la estrategia de León (1991); y se utilizaron los siguientes criterios que contiene el resumen y se puntuó de la siguiente manera:

1. Eliminar el material innecesario o secundario.
2. Subrayar el material importante.
3. Sustituir el material importante por párrafo en una oración general que incluyera todo.

4. Organizar todas las oraciones obtenidas en el paso anterior y transcribirlas en un párrafo.

Los sujetos que llevaron a cabo

- los cuatro pasos para llegar al resumen obtuvieron un valor de tres puntos (3p);
- quien sólo realizó tres de los cuatro pasos se le asignaron dos puntos (2p), el alumno que realizó dos de los pasos obtuvo un punto (1p),
- y el sujeto que solo realizó uno de los cuatro pasos se le otorgó una calificación de 0 puntos (0p).

ESTRATEGIA RESUMEN	PASO 1	PASO 2	PASO 3	PASO 4
	0 PUNTOS	1 PUNTO	2 PUNTOS	3 PUNTOS

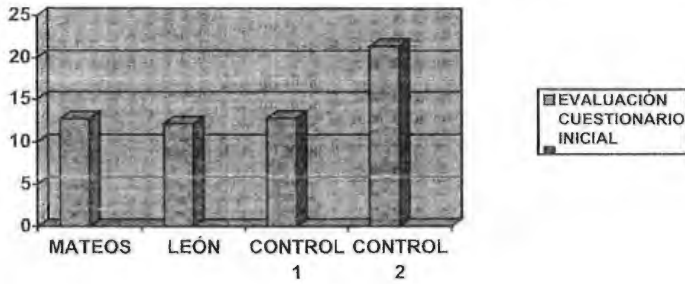
En la evaluación intermedia y en la evaluación final los alumnos fueron evaluados de la misma forma como anteriormente se mencionó, utilizando para esto las mismas lecturas: "El caballito de mar", "Los superpetroleros" y "Los inicios del ferrocarril en Estados Unidos".

Es importante mencionar que se utilizaron dos tipos de análisis, el primero de ellos es Kruskal-Wallis el cual permitió evaluar las diferencias obtenidas a partir del pretest, evaluación intermedia y el postest, se observó por grupo si las estrategias enseñadas favorecieron un incremento de la comprensión lectora en la evaluación final, este método estadístico nos ayudó a realizar un análisis de muestras relacionadas. Así mismo, se utilizó el método estadístico Friedman (muestras independientes), el cual evaluó los incrementos que en los niños entrenados (grupo 1 y grupo 2) a diferencia de los alumnos que fungieron como grupo control, tanto el grupo control 1, en el que se ubicaron a los más hábiles y el grupo control 2 en el que se ubican hábiles y no hábiles.

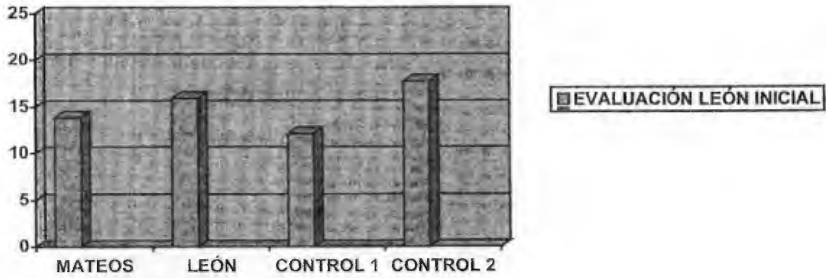
A continuación se presentan los resultados que se obtuvieron de las tres evaluaciones que se aplicaron en el proceso de entrenamiento de estrategias (inicial, intermedia, final) con sus tres respectivas pruebas: cuestionario, resumen y formulación de hipótesis de las muestras independientes.

Los resultados que se obtuvieron en la evaluación inicial en las tres pruebas son los siguientes:

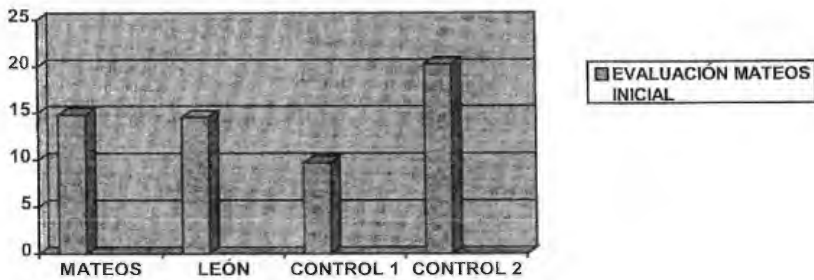
GRÁFICA 1 MEDIAS DE RANGOS EN LA EVALUACIÓN INICIAL DEL CUESTIONARIO



GRÁFICA 2 MEDIAS DE RANGOS EN LA EVALUACIÓN INICIAL DEL RESUMEN



GRÁFICA 3 MEDIAS DE RANGOS EN LA EVALUACIÓN INICIAL DE FORMULACION DE HIPOTESIS



Los resultados que se obtuvieron en las primeras evaluaciones mostraron que la mayoría de los alumnos no utilizan estrategias para la comprensión en sus lecturas, se observó que en ocasiones cuando encontraban palabras desconocidas para ellos no acudían a expertos o herramientas como el uso del diccionario para solucionar este fallo de comprensión, sin tomar en cuenta el problema al cual se estaban enfrentando, como consecuencia de esto sólo obtenían detalles e ideas erróneas que no los ayudaban a construir el verdadero significado de lo que el autor quería transmitir; cabe hacer mención que la máxima puntuación estadísticamente hablando en medidas de rangos se consideró en un máximo de 25 puntos en cada una de las pruebas (cuestionario, resumen y formulación de hipótesis).

Es importante mencionar que a partir de los resultados obtenidos en la evaluación inicial (gráficas 1, 2 y 3), los sujetos fueron asignados respectivamente a uno de los cuatro grupos de acuerdo a sus respuestas dadas en cada una de las pruebas, por lo que, los que obtuvieron las calificaciones más altas quedaron ubicados en el equipo no. 4 (ocho lectores hábiles) que se consideró como grupo control 2; además, se observó que estos utilizaron estrategias que aplican normalmente en sus estudios para realizar sus actividades escolares (diccionario, selección de ideas principales y jerarquización de la información obtenida); al contrario, a los tres equipos restantes se ubicaron los lectores que obtuvieron calificaciones similares y se dividieron en: equipo 1 para la instrucción de la Estrategia de Mateos (formulación de hipótesis), equipo 2 para la aplicación de la Estrategia de León (resumen), el equipo no. 3 fue considerado como grupo control 1 sin la intervención de aprendizaje de estrategias, únicamente con un curso de gramática al igual que el grupo control 2, así en los tres equipos se ubicaron cuatro sujetos hábiles y cuatro sujetos no hábiles.

Como se muestra en la gráfica 1, en la prueba inicial del cuestionario los equipos 1,2 y 3 obtuvieron una puntuación similar debido a que en éstos se

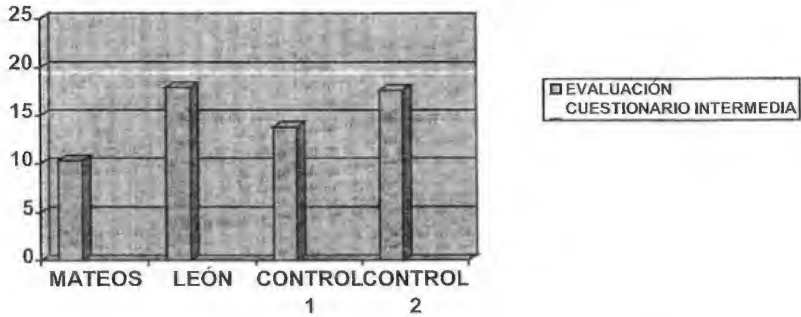
encuentran ubicados la misma cantidad de sujetos hábiles y no hábiles; mientras que el equipo control 2 se encuentra en un nivel más alto, lo cual muestra que en este grupo se encuentran los sujetos hábiles en el uso de estrategias para comprender la lectura. Los resultados indican que los sujetos hábiles representan varias oraciones en un solo concepto supraordenado utilizan la macroregla de generalización, mientras que los sujetos de los equipos Mateos, León y Control 1 sus respuestas dadas son menos elaboradas llevándolos a obtener del texto detalles textuales, implicando que el sujeto utiliza la memoria a largo plazo, como un método tradicional de comprender la lectura (Smith 1990), impidiéndole adquirir el verdadero significado de ésta.

La gráfica 2 indica que nuevamente como se esperaba el equipo 1,2 y 3 se encuentran casi en un mismo nivel de puntuación debido a que en la tarea de resumen estos sujetos mostraron que utilizan muy poco estrategias para obtener el verdadero significado de la lectura, mientras que los sujetos del equipo control 2 se encuentran en un nivel más alto, debido a que estos sujetos sí lograron identificar ideas principales del texto llevándolos a elaborar un resumen que contenía la idea global de éste con una coherencia lógica a partir del esquema de la lectura.

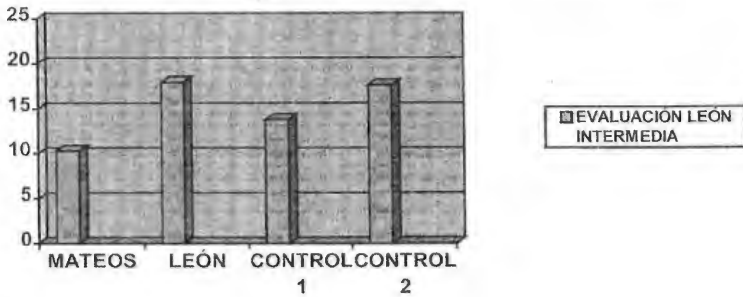
Por otra parte, la gráfica 3 muestra que en la última prueba (formulación de hipótesis) de la evaluación inicial los equipos Mateos y León indican un nivel similar de puntuación, observando que se ubican más bajos que el equipo control 2 ya que éste mostró más características de la estrategia en cuanto al uso apropiado de la información obtenida para formular las respectivas hipótesis, mientras que los sujetos de los equipos Mateos, León y Control 1 sólo adquieren simplemente detalles del texto que, como se mencionó sólo utilizan la memoria a corto plazo llevándolos a ser lectores no hábiles los cuales utilizan la estrategia tema más detalle, que convierte los textos que leen en “un tema más una colección de detalles” careciendo de una organización lógica y la adquisición del significado global del texto.

Por lo que respecta a la evaluación intermedia, los resultados en las evaluaciones son los siguientes:

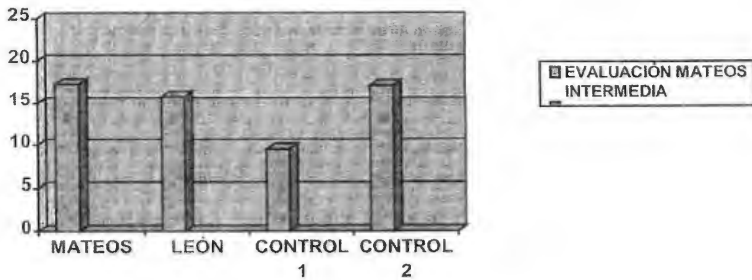
GRÁFICA 4 MEDIAS DE RANGOS EN LA EVALUACIÓN INTERMEDIA DEL CUESTIONARIO



GRÁFICA 5 MEDIAS DE RANGOS EN LA EVALUACIÓN INTERMEDIA DE RESUMEN



GRÁFICA 6 MEDIAS DE RANGOS EN LA EVALUACIÓN INTERMEDIA DE FORMULACIÓN DE HIPOTESIS



La gráfica 4 de la evaluación intermedia muestra que en la tarea de cuestionario el equipo Mateos no aumentó su nivel de comprensión lectora, al contrario, debido a que no realizó un uso adecuado de la estrategia instruida, ya que no logró adecuar dicha estrategia para resolver la tarea impidiéndole seleccionar las ideas principales del texto, lo cual no le permitió llegar a una macroestructura, esto indica que no se logró cubrir las expectativas de la primera instrucción en el equipo Mateos.

Sin embargo, el grupo León sí logró elevar su puntuación considerablemente como se observó en sus respuestas dadas ya que lograron rescatar las ideas principales mostrando un uso adecuado de las estrategias enseñadas, indicando una mejora en su nivel de comprensión y, al mismo tiempo, igualaron al grupo control 2 el cual tuvo un descenso en su nivel de comprensión y por lo tanto en el uso de estrategias. Este cambio se considera que influyó en el uso de las mismas lecturas para las evaluaciones, así como la pérdida de interés hacia el proyecto, en cuanto al equipo control 1 se indica que se mantuvo en su mismo nivel de comprensión, mostrando el uso de las mismas estrategias, llevándolo a mantenerse en la línea que se esperaba.

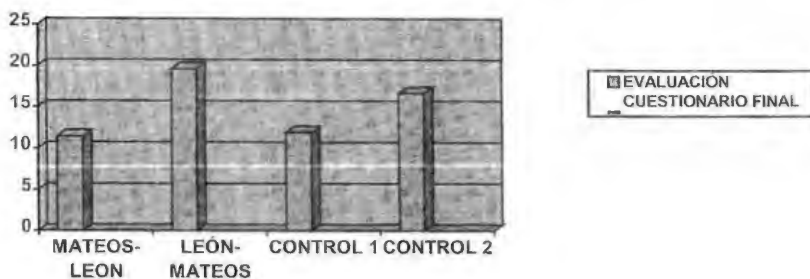
La gráfica 5 muestra que los equipos experimentales Mateos y León lograron aumentar mínimamente su puntuación y por lo tanto su nivel de comprensión lectora en la tarea de resumen ya que los sujetos hicieron uso de algunas de las estrategias instruidas en el uso de diccionario ante palabras nuevas, selección de ideas principales, llevándolos a una organización jerárquica y lógica del texto. Por su parte, el equipo control 1 y control 2 mantuvieron su nivel de puntuación, en donde indicaron que estos sujetos hicieron uso de las mismas estrategias que en la evaluación inicial, como lo fueron el uso de diccionario ante palabras nuevas y el uso de la macrorregla de generalización para la selección de ideas principales, manteniéndolos como sujetos hábiles en la comprensión lectora de esta prueba.

Por otra parte, la gráfica 6 indica grandes cambios en los niveles de puntuación y comprensión con respecto a la tercera tarea de formulación de hipótesis, principalmente el equipo Mateos instruido en esta estrategia, el cual aumentó considerablemente su nivel de comprensión y por tanto el uso de estrategias, como lo son el uso de diccionario ante palabras nuevas, identificación de fallos de comprensión como lo son palabras conocidas en contextos no familiares, formulación de hipótesis que ayudaron a un análisis más profundo de texto.

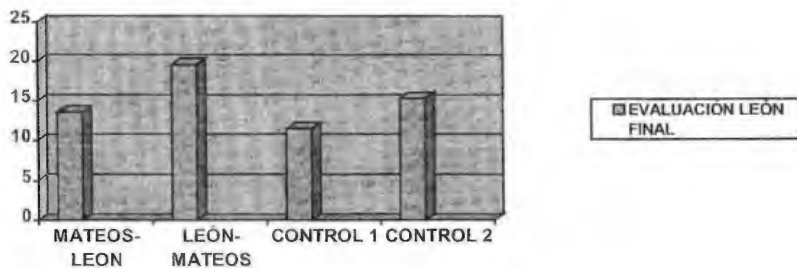
Asimismo, el equipo León también tuvo un ligero aumento indicando el uso de estrategias en las selección de ideas principales, para llegar a la idea global del texto, con respecto a los grupos control 1 y 2, éste primero se mantuvo en su nivel de comprensión y uso de estrategias con respecto a esta prueba, sin embargo, el grupo control 2 indicó un descenso considerable en su nivel de comprensión y uso de estrategias como se puede observar en esta segunda evaluación.

Sin embargo, estos resultados no contradicen las expectativas, aunque no sean estadísticamente significativos: debido a que los equipos Mateos y León instruidos en dichas estrategias se limitaron al uso de éstas sólo en la prueba correspondiente, no se logró que estos grupos hicieran uso de las estrategias instruidas a la hora de elaborar el cuestionario y la tarea (Formulación de hipótesis y resumen) que aún no habían sido instruidos.

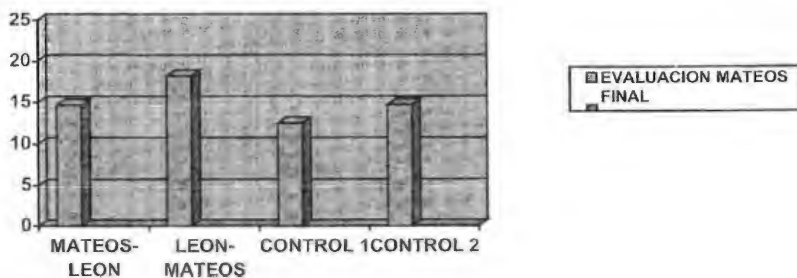
GRÁFICA 7 MEDIAS DE RANGOS EN LA EVALUACIÓN FINAL DEL CUESTIONARIO



GRÁFICA 8 MEDIAS DE RANGOS EN LA EVALUACIÓN FINAL DEL RESUMEN



GRÁFICA 9 MEDIAS DE RANGOS EN LA EVALUACIÓN FINAL DE FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS



Los resultados obtenidos al finalizar el entrenamiento de las dos estrategias en ambos grupos experimentales se presentan a continuación:

Como se puede observar en la evaluación final en la prueba de cuestionario (gráfica 7) nos indica que el equipo Mateos-León eleva su nivel de comprensión al igual que el equipo León-Mateos que como se muestra es el equipo que en las dos evaluaciones (intermedia y final) indica incrementos significativos en el uso de la macrorregla de generalización a comparación de la evaluación inicial, es decir, ambos equipos experimentales en esta evaluación final del cuestionario hicieron uso de la estrategia de ideas principales para posteriormente organizarlas en una idea global del texto, extrayendo así el verdadero significado de la lectura; por su parte los equipos control 1 y 2 descendieron en su nivel de puntuación considerablemente debido a que en esta última evaluación no presentaron ningún uso de la macrorregla de generalización impidiendo la construcción del significado global, principalmente el equipo control 2.

Asimismo, en la gráfica 8 indica que los resultados obtenidos en la prueba de resumen nuevamente el equipo León-Mateos logra las expectativas del entrenamiento mostrando mayor uso de las estrategias, por ejemplo, utilización del diccionario ante palabras nuevas, selección de ideas principales y una organización jerárquica a la hora de elaborar el resumen y al mismo tiempo activando sus conocimientos previos para ubicar la información leída.

Sin embargo, el equipo Mateos-León no logra asimilar totalmente el uso de estas estrategias colocándolo en el mismo nivel de puntuación de comprensión que al inicio, por su parte el equipo control 1 y 2 al igual que en la prueba anterior indican un descenso, ya que en esta prueba no mostraron el uso de las estrategias adecuadas para llegar a la comprensión global del texto de esta forma se colocan por debajo del equipo León-Mateos, el cual logra el objetivo planteado en esta prueba debido a que supero al equipo control 2 en el uso de

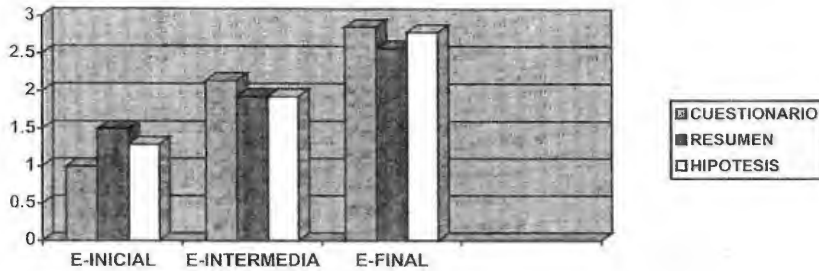
estrategias de comprensión lectora, llegando a utilizar las estrategias instruidas a la hora que se requerían, es decir, no se limitó a utilizarlas sólo en la tarea correspondiente (formulación de hipótesis y resumen) hizo uso de ellas en las tres pruebas.

Los resultados que muestran la gráfica 9 en la tercera evaluación de la prueba de formulación de hipótesis indican que el equipo Mateos-León tuvo un descenso considerable en el uso de estrategias y por lo tanto en su nivel de comprensión, debido a que no mostró ningún indicio de la selección de los problemas por los que no llegó a entender el texto, así como la formulación de hipótesis erróneas y respuestas incompletas. Por su parte, el equipo León-Mateos indica incrementos significativos en su nivel de puntuación en esta prueba debido a que hizo un uso adecuado de las estrategias de identificación de fallos de comprensión y formulación de hipótesis, llevando a estos sujetos a una mejora en la comprensión de la lectura, por su parte el equipo control 1 muestra un incremento en su nivel de puntuación en el uso de estrategias; sin embargo, el equipo control 2 indica nuevamente un descenso colocándolo por debajo del equipo León-Mateos y al mismo tiempo igualando al equipo Mateos-León en cuanto al nivel de comprensión.

Los resultados obtenidos reflejan que los grupos experimentales entrenados en ambas estrategias, algunos han aplicado estos conocimientos en las tres tareas, sin embargo, el hecho de que el lector modifique o no sepa aplicar de forma adecuada los conocimientos instruidos, indican que debe tener un seguimiento en la adquisición y uso de estrategias para poder llegar a una automatización y dominio de éstas.

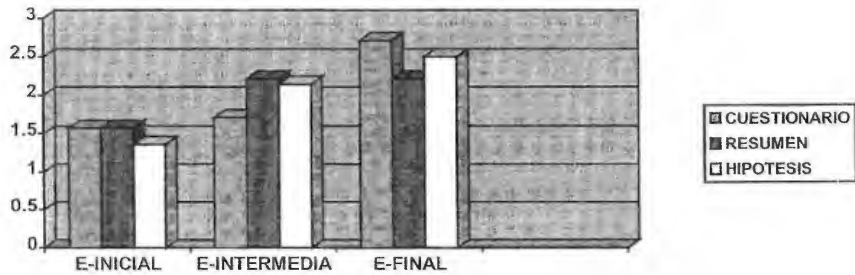
Por otra parte, los resultados que se obtuvieron en las tres evaluaciones del análisis de las muestras relacionadas de esta comparación entre grupos son las siguientes:

GRÁFICA 10 MUESTRAS RELACIONADAS EN LA EVALUACIÓN INICIAL, INTERMEDIA Y FINAL DEL EQUIPO 1

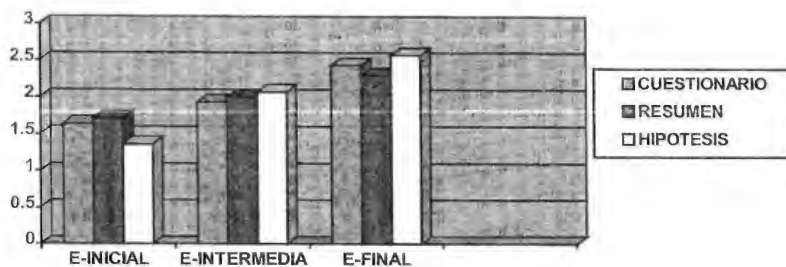


GRÁFICA 11 MUESTRAS RELACIONADAS EN LA EVALUACIÓN INICIAL, INTERMEDIA Y FINAL DEL EQUIPO 2

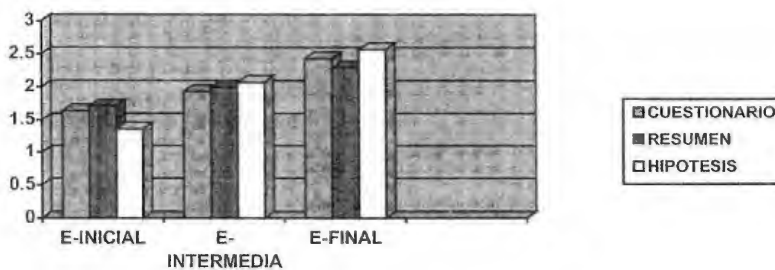
GRÁFICA 11



GRÁFICA 12 MUESTRAS RELACIONADAS EN LA EVALUACIÓN INICIAL, INTERMEDIA Y FINAL DEL EQUIPO 3



GRÁFICA 13 MUESTRAS RELACIONADAS EN LA EVALUACIÓN INICIAL, INTERMEDIA Y FINAL DEL EQUIPO 4



Como se ha observado en este estudio, la eficacia y aplicación de estos dos programas, mediante la utilización de dos grupos experimentales y dos grupos control, en los que éstos primeros nos indican y confirman que la intervención a los equipos Mateos-León y León-Mateos mejoraron considerablemente sus habilidades en el uso de estrategias (uso de diccionario ante palabras nuevas, selección de ideas principales, organización jerárquica del texto, detección de problemas que impiden la comprensión del texto, uso de la macroregla de generalización, formulación de hipótesis), y por lo tanto lograron construir la idea global de los textos, elevando así su nivel de comprensión lectora, cubriendo de esta forma una de las expectativas planeadas al inicio de este trabajo.

Los incrementos que se pueden observar en las gráficas 10 y 11 indican que tanto los equipos experimentales muestran avances en las tres pruebas (cuestionario, resumen, formulación de hipótesis) después de ambos entrenamientos (evaluación intermedia, evaluación final). En la prueba de cuestionario ambos equipos indican mejores resultados en sus habilidades con el uso de la macroregla de generalización de Van Dijk y Kintsch (1978), para identificar las ideas principales del texto, en cuanto a la tarea de resumen, muestran más el uso de dicha macroregla, uso de diccionario, y organización lógica del texto al elaborar el resumen; por otro lado, en la prueba de formulación de hipótesis presentan mayor destreza y habilidad para la detección de los problemas lo que les impedía comprender la lectura y la aplicación de formulación de hipótesis, a partir de los datos obtenidos en la lectura.

Sin embargo, a pesar de que los equipos control 1 y 2 no tuvieron los resultados que se esperaban ya que mostraron un ligero aumento en el caso del equipo control 1 y un pequeño descenso en el equipo control 2, debido a que en el caso del primero existió una fuerte motivación por parte de la instructora (que no estaba considerado para este proyecto) para que los

alumnos se concentraran en sus actividades que se les requirió durante el entrenamiento, por lo que respecta al equipo control 2 le sucedió lo contrario el hecho de que leyeran repetidas veces las mismas lecturas propiciaron una perdida de interés por el proyecto, pero independientemente de los resultados obtenidos, se encuentran dentro de las expectativas, aunque no se hayan mantenido en un mismo nivel.

Finalmente, estos resultados indican que la intervención de ambos programas a los dos grupos experimentales logran la dirección esperada, aunque no todos los resultados hayan sido estadísticamente significativos, no obstante, la instrucción, explícita de estrategias nos indican que juegan un papel importante para incrementar la comprensión lectora, siendo más efectiva que el método tradicional de evaluar y enseñar la comprensión lectora en las escuelas.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

Con base al presente trabajo de investigación se puede concluir que, es posible enseñar a los alumnos de 6º. grado a usar estrategias en la lectura para mejorar su comprensión lectora.

Así, como primera instancia los resultados nos revelan la importancia de dedicar especial atención a cada uno de los alumnos, motivarlos para que se acerquen a la gran diversidad de libros, y poder así desde los primeros años de su educación desarrollar en ellos ciertas habilidades de lectura.

A partir de los resultados obtenidos se observó la gran dificultad que tienen los alumnos para entender la estructura de los textos que se les presentan a lo largo de sus estudios.

Sabemos que un texto conlleva variados procesos de asimilación (estrategias), lo cual no implica grabar y repetir textualmente la lectura, que fue lo que la mayoría del grupo experimental utilizó antes de iniciar el tratamiento, como se mostró en los resultados de las tres primeras gráficas referentes a la evaluación inicial las que indican que los lectores ubicados en los tres primeros grupos son lectores novatos, debido a que como lo menciona Rosales (1987) éstos no son capaces de realizar una selección de la información importante del texto. Para ellos todo parece relevante, lo cual indica la diferencia entre lo que es un lector hábil y lo que es un lector novato, tampoco son capaces de integrar la información nueva con la ya existente en su memoria.

Con respecto al equipo control 2, en donde están integrados los lectores hábiles se mostró que sus calificaciones iniciales superaron en puntuación a los equipos restantes debido a que estos contaban con las estrategias adecuadas de los lectores hábiles, es decir, presentaron una notable capacidad para relacionar sus conocimientos existentes con la nueva información que obtenían

del texto, logrando identificar lo importante y relevante de la lectura para posteriormente organizarlo jerárquicamente.

Por lo que se les remarcó a los demás grupos la necesidad de que: comprender es asimilar y procesar los conocimientos anteriores del lector, complementándolos con los nuevos que presenta el texto, construyendo así un aprendizaje significativo y razonado, en donde los lectores construyen puentes entre lo nuevo y lo conocido (Pearson y Johnson, 1978).

De acuerdo a lo anterior y como lo mencionan Van Dijk y Kintsch (1983), los procesos implicados en la comprensión lectora conllevan una representación mental de lo que se lee, es decir, el significado se construye en la memoria a través de los conocimientos previos con los nuevos. Cabe hacer mención que a los alumnos al inicio se les dificultó, creemos que uno de los motivos se debe a que en sus hogares no tienen el hábito de la lectura. Así mismo la mayoría de las lecturas resultó ser de gran dificultad para ellos y, además, encontraron palabras cuyo significado desconocían y que podían ayudar a completar la idea principal del texto; por ejemplo, cuando en la lectura "Caballito de mar" los alumnos recurrieron al diccionario para localizar en varias ocasiones la misma palabra, tratando de memorizarla sin comprender su significado, esto es que solamente leían de afuera hacia adentro sin invertir el proceso, llevándolos a no entender ni sentir lo leído como lo mencionan Viero, Peralbo y García (1997).

A partir del primer entrenamiento dado a los grupos experimentales se observó que los resultados no eran lo esperado para esta primera parte, en ellos hubo variación en los resultados como indica el equipo que se entreno con el procedimiento Mateos-León en sus dos evaluaciones intermedias (cuestionario y resumen) donde se mostró un descenso considerable en estas debido a que nuevamente utilizó estrategias de lectores novatos. Sin embargo, en la prueba tres (formulación de hipótesis) mostró un avance significativo, aunque no consideramos que en realidad asimilaron el proceso de la estrategia de manera

donde razonaran sus ideas. Esto debido a que como menciona Smith (1990), en la escuela el profesor define la comprensión como el resultado de un aprendizaje de transferencia de significados y no como la base para dar sentido a lo que se lee, lo cual nos lleva a la conclusión que los sujetos asimilaron las estrategias de manera memorística debido a que hicieron uso de éstas en una forma mecánica; es decir, sin darle el debido sentido a la instrucción ya que no hicieron uso de estas en las pruebas anteriores como lo realizó el equipo León-Mateos, en donde se mostró un avance estadísticamente significativo en las tres pruebas.

Contrario a lo que realizó el equipo Mateos-León, el equipo León-Mateos desarrolló correctamente las habilidades instruidas en esta primera etapa del tratamiento, debido a que como mencionan García y colaboradores. (1999), los sujetos llegaron a realizar las dos etapas principales que llevan a una buena comprensión la primera de ellas hace referencia a la adquisición y dominio de habilidades básicas de reconocimiento y decodificación de palabras en donde está inmersa la semántica y la sintaxis, mientras que la segunda etapa se refiere a las estrategias utilizadas por el sujeto, en donde éstos hicieron un adecuado control metacognitivo en el uso de habilidades y construcción de significados, permitiéndoles una automatización de éstas, lo que los llevó a entender mejor los textos a los que se enfrentaron y no sólo hicieron uso de éstas en la evaluación de resumen, en la que fueron instruidos, sino que lo aplicaron en las tres pruebas correspondientes a la segunda evaluación.

Con respecto a los equipos control 1 y 2 mostraron avances y descensos respectivamente, lo cual no se esperaba en estos resultados ya que el objetivo era que se mantuvieran con las puntuaciones obtenidas en las pruebas iniciales. Este hecho dificultó la comparación entre los equipos experimentales principalmente en el equipo Mateos-León, por su parte el equipo control 2 al tener descensos en las dos evaluaciones (intermedia y final) afectó al momento de observar los avances de los equipos debido a que tal vez el equipo Mateos-

León pudo superar al equipo control 2 en la evaluación final lográndose aparentemente el objetivo. Sin embargo, este alcance se debió a que el descenso tan significativo que mostró el equipo control 2 lo ayudó a superar el resultado siendo que verdaderamente no asimiló las estrategias ya que el equipo control 2 al finalizar el tratamiento en las tres pruebas no mostró el mismo interés que al inicio llevándolo a bajar sus puntuaciones.

Por otro lado, para las evaluaciones finales los resultados que se obtuvieron resultaron ser significativos estadísticamente, en lo que respecta a los equipos experimentales se observó un avance comparado con el equipo 4, donde se encontraban ubicados los lectores hábiles. Ésto corrobora la importancia de instruir a los sujetos desde sus primeros años de educación básica.

En lo que respecta al grupo 4 de lectores hábiles, el que no lograran mantener su promedio inicial se debió creemos, a que el curso de gramática no resultó ser atractivo para los sujetos, e incluso llegó a ser repetitivo, puesto que ellos ya manejaban dichos conocimientos.

También se ha considerado la posibilidad de que el grupo Mateos-León, que inició con el entrenamiento de la estrategia de Mateos, se le instruyó, por así decirlo de lo complejo a lo abstracto, es decir, de lo fácil a lo difícil, contrariamente a lo que el grupo León-Mateos, en donde la estrategia de León por su diseño es de un mejor manejo, además de que la explicación se debe de hacer por escrito y en el tratamiento de Mateos se realizó de forma oral.

En lo que respecta a la atención tan personalizada que se generó durante el proyecto mostró verdaderos avances en la adquisición de habilidades en comprensión lectora. Por un lado, brindarles el material necesario como lo fueron las lecturas nuevas para ellos, con "raras" palabras o desconocidas completamente, el acercamiento al diccionario, el preguntar a una persona experta (profesores) y, así mismo los grupos reducidos, en los que existía una

completa interacción alumno-profesor, brindó el aprovechamiento esperado en los grupos experimentales.

Es importante reconocer lo valioso que es una instrucción temprana en alumnos de educación básica, por lo que es fundamental para que asimilen ciertas habilidades y desarrollen destrezas en la adquisición de nuevos conocimientos y superar así día a día su aprendizaje. La adquisición de estrategias en comprensión lectora no solo les servirán en la materia de español, como muchas personas erróneamente lo piensan, el desarrollo de éstas en cualquier ámbito educativo es importante para comprender y mantener una interacción plena con el autor, intercambiando o asimilando conocimientos básicos para el desarrollo de nuevos aprendizajes.

Así mismo, los hallazgos de este estudio permitieron conocer las inquietudes, avances o deficiencias que tiene un pequeño grupo de estudiantes, lo cual permitió llegar a iniciar este trabajo a partir de los primeros años escolares.

La gran tarea por parte de profesores, padres de familia o personas directamente vinculadas con la educación, es inculcar en los alumnos el hábito de la lectura razonada desde sus primeros años de estudio (nivel primaria), mediante la enseñanza de estrategias que repercutan considerablemente favoreciendo con ello su aprendizaje.

Es necesario, por otro lado, un reajuste en el número de sesiones ya que éstas resultaron insuficientes para el entrenamiento de estrategias lectoras y, como un segundo factor, hacer referencia a la cantidad de sujetos que participen en la intervención, sería conveniente que abarquen un mayor número de individuos. En todo caso estos problemas quedan abiertos a posibles investigaciones que permitan esclarecer de manera más precisa las causas de este hecho.

También es importante mencionar que en esta investigación existieron limitaciones fuera del alcance de las investigadoras, como por ejemplo la falta de espacios adecuados para la aplicación de las estrategias, por lo que se sugiere dentro de las posibilidades, que la escuela tenga espacios favorables para llevar a cabo algunos talleres de lectura.

BIBLIOHEMEROGRAFÍA

1. Buker, y Zimlin, L. (1989) Instructional efect on children's use off two lebeln off standar ford evaluatin the ir comprehension. **Journal of educational Psychology**, **81**, pp 78-85.
2. Brown, A.L. Palincsar, A.S. y Armbruster, B.B. (1984) Inducing comprehension fostering activities in interactive learning situations. En: H. Mandl, Nstein y T. Trabasso (comps). **Learning and comprehenson if text**. Hillsdale, N.J: Erl Baum.
3. Cairney, T. H. (1992) **Enseñanza de la comprensión lectora**. Madrid: Ediciones Morata,
4. Carretero, M. Y León, J.A. (1990): **Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia** En J. Palacios (comp), **Psicología Evolutiva** Madrid: Alianza.
5. Carroll, J.B. (1971) *Learning from verbal discouse in educational media: A review of the literature*(ed. 058 771).
6. Gárate, L. M. (1994). **La comprensión de cuentos en los niños**. Madrid: Siglo XXI
7. García Madruga, J.A. y Cordero M. (1987) **Aprendizaje, comprensión y retención de textos**, Madrid: UNED.
8. García, Madruga, J- A-. Cordero, J.M., Luque, J. L. y Santamaría, C. (1996) Intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos : Un programa de instrucción experimental . **Infancia y aprendizaje, No. 74**, 67-82.
9. García Madruga J, Elosúa Ma. R., Gutiérrez F., Luque J. L. y Gárate M. (1999) **Comprensión lectora y memoria operativa**, Ed. Barcelona: Paidos
10. González, F. A. (1995), *Intervención en problemas de comprensión lectora. Estudios de Psicología*, No. 41. Madrid, España.
11. Johnston, P. H. (1989), **La evaluación de la comprensión lectora** Madrid: Aprendizaje-Visor
12. Kintsch, W. y van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and Production. **Psychologycal Review**, **85/5** pp. 363-394.
13. León, J. A. (1991). Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. **Infancia y aprendizaje, No.56**. 77-91 Madrid, España

14. León, J. A. (1991). La comprensión y recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y lector. ***Infancia y aprendizaje No. 56. 87-107***
15. Mateos, M. M. (1991). Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. ***Infancia y Aprendizaje No. 56. 105-110***
16. Pearson, P.D. y Johnson, D.D. (1978). ***Teaching Reading Comprehension***. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
17. Meyer, B.J.F. (1984). Organizational aspects of text. Effects on reading comprehension and applications for the classroom. En J. Flood (Ed.) ***Promoting reading comprehension*** Newark, de: International Reading Association. 113-138).
18. Rosales, C. (1987) ***Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza***. Madrid: Narcea
19. Sánchez, F. (1989) ***Procedimientos para instruir en la comprensión de los textos***. Madrid: CIDE
20. Sánchez, M. (1993) ***Los textos expositivos, estrategias para mejorar su comprensión*** Ed. Santillana.
21. Sánchez H. y Ortega (1999), compilación de ***Psicología Educativa: Programas y desafíos en Educación Básica*** México UPN.
22. Scardamalia M. Y Bereiter, C. (1984). Development strategies in text processing. En H. Mandl. N.L. Stein y T. Trabasso (Eds.), ***Learning and comprehension of text***. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. 96-115.
23. Smith, F. (1990). ***Para darle sentido a la lectura*** Madrid: Visor
24. Spiro, R.J.:(1980) Schema theory and reading comprehension: New directions. Universidad de Illinois, Center for the study of reading,
25. Taylor, B.M. (1982) Text Structure and children's comprensión and memory for expository material. ***journal of educational psychology No. 74, . 323-340.***
26. Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). ***Strategies of discourse comprehension***. New York: Academic Press.
27. Vieiro, I. Peralbo M. V. Y Garcia, M. (1997) ***Proceso de adquisición de la lectroescritura***. Madrid: Aprendizaje Visor.
28. Woolfolk, A. (1990) E. ***Psicología Educativa***. Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.

ANEXO 1

LECTURAS PARA EVALUACIONES

EL CABALLITO DE MAR

Enciclopedia "El nuevo tesoro de la juventud",
Editorial Cumbre 1977

Entre los más extraños peces, es notable por su rara apariencia su cuerpo comprimido y adornado de vistosos y muy diferentes apéndices y su cola lisa, que más parece la de un reptil, lo cual le impide nadar como los demás peces, por lo que avanza con una cómica, prosopopeya, llena de seriedad empujado por el pequeño trajín de una diminuta aleta en forma de abanico, que tiene en el dorso o espalda. Su avance es torpe, lento, perezoso, por lo que permanece con mucha frecuencia quieto y casi inmóvil con su cola arrollada alrededor de una alga para no ser arrastrado por la corriente.

Entre las características principales de los caballitos de mar esta el que su cuerpo junto con la cabeza forman un ángulo muy agudo, su hocico uniforme formando ángulo recto con el tronco, con una boca pequeña abierta casi al centro. Tienen el cuerpo cubierto de escudos óseos que le dan rigidez al tronco, sin embargo su cola es prensil; su aleta dorsal, le permite desplazarse horizontalmente usando la cabeza como timón, volteándola hacia la dirección en que quiere avanzar, mientras sus aletas pectorales le permiten desplazarse verticalmente.

Se alimenta principalmente de pequeños bichillos de mar como gusanillos y crustáceos y de los huevos de otros peces. Por su forma y color pardo azul o verde en función de la luz, pueden esconderse entre las algas de sus depredadores.

Los caballitos de mar del sexo masculino son los encargados de la gestación. Pues ellos en la época de la reproducción se fusionan para formar una bolsa. Al aparearse, se aproximan varias veces hasta quedar entrelazados en forma de S, hasta que la hembra deposita mediante su oviducto los huevos en la bolsa del macho, donde son fecundos, después de dos semanas, el padre enrosca su cola a un alga, y se dobla y contrae espasmódicamente contrayendo los músculos del abdomen a la vez que expulsa agua y un diminuto caballito de mar. Cuando los pequeños sienten peligro, presurosos se refugian en el abrigo paternal, que funciona como la bolsa marsupial del canguro. Es hasta que los caballitos alcanzan su completo desarrollo cuando abandonan al padre.

LOS INICIOS DEL FERROCARRIL EN ESTADOS UNIDOS

Meyer, 1984

Cuando el ferrocarril se desarrolló en América no encontró el apoyo de todo el mundo. Fueron fundamentalmente los hombres de negocios quienes favorecieron su desarrollo puesto que estaban convencidos de que los trenes eran una excelente inversión. Con esta idea, los hombres de negocios trabajaron en la mejora del ferrocarril. Para ello, comenzaron mejorando las máquinas de vapor. La primera locomotora les causó numerosos problemas ya que tuvo que ser importada desde Inglaterra en 1829. Como solución a estos problemas los hombres de negocios contrataron varias empresas con el propósito de construir sus propias máquinas de tren. Como resultado de ello, surgió la primera locomotora construida en América, llamada "Best Friend" (la mejora amiga) que se probó por primera vez en 1830. Esta locomotora, diseñada por el ingeniero Horacio Allen, fue capaz de transportar a 40 personas en 4 vagones, alcanzando una velocidad de 30 km/h. Otras locomotoras construidas en América fueron las de Mathias Baldwin que llegaron a ser muy utilizadas. Su primera locomotora se construyó en 1832.

Otra mejora que los hombres de negocios realizaron fue la de hacer del tren un servicio más eficiente. Por ello, primero consolidaron el uso de numerosas líneas cortas. Posteriormente ampliaron el servicio directo desde el litoral Este hasta el río Mississippi a mediados del siglo. Estas líneas directas hicieron posible que las personas y mercancía pudiesen realizar viajes largos de cientos de kilómetros en muy pocos días. Por ejemplo, un viaje por tren en vagón como de la compañía G.M. Pullman entre Nueva York y Detroit, tardaba sólo 4 días en el año 1863. Por el contrario, el mismo viaje por barco requería 10 días. Otro factor que consolidó su uso fue el hecho de que llegó a ser el medio de transporte más barato de todos cuantos existían.

Sin embargo, como afirmábamos anteriormente, no todos veían con buenos ojos el desarrollo del ferrocarril. Se opusieron a ello varios sectores de la población. Así por ejemplo, algunos ingenuos pensaron que el tren no sería más que un complemento de las vías fluviales, que por aquel entonces eran uno de los principales medios de transporte. Las compañías de transporte fluvial realizaron esfuerzos por impedir la construcción de líneas férreas que pudiesen competir con los canales. Algunos granjeros pensaron que el ruido perjudicaba su ganado y las chispas que producían las máquinas podrían incendiar sus campos. Algunos médicos se opusieron al ferrocarril por considerar que el cuerpo humano no podía soportar velocidades superiores a 40 km/h. Incluso hubo algunas personas de la ciudad que no deseaban que su tranquilidad fuese interrumpida por las máquinas de vapor y por los forasteros.

LOS SUPERPETROLEROS

Meyer, 1984

El problema fundamental consiste en prevenir el vertido de petróleo de los superpetroleros. Un superpetrolero medio tiene una capacidad de carga de ½ millón de toneladas de petróleo. Su tamaño es el de 5 campos de fútbol; podría acomodarse fácilmente dentro de su espacio de carga un edificio de 100 pisos. El naufragio de un superpetrolero lleva consigo el vertido de petróleo en el océano. Como consecuencia de ese vertido la naturaleza sufre graves daños. Un ejemplo tuvo lugar en 1978, cerca de España, donde un superpetrolero sufrió una explosión y estalló en llamas. El fuego provocó un viento de fuerza huracanada que envolvió el petróleo dentro de una espesa niebla. Varios días después sobre las costas cercanas se precipitó una lluvia negra producida por el petróleo vertido que destruyó la cosecha y la ganadería de los pueblos colindantes. Otro ejemplo sobre los daños ocasionados sucedió en 1967 cuando un petrolero, el Torrey Canyon, se partió en dos frente a las costas de Inglaterra y el petróleo derramado ocasionó la muerte de 200,000 peces. El vertido de petróleo en los océanos destruyendo la vida de plantas microscópicas que proporcionan alimento al mar y producen el 70% del oxígeno necesario en el mundo.

La mayoría de los naufragios se producen como consecuencia de la escasa potencia y de la limitada capacidad de maniobra del barco en situaciones de emergencia tales como tormenta. Los superpetroleros sólo disponen de una caldera para producir energía y de una sola hélice para impulsarlos.

La solución a este problema no es paralizar el uso de los superpetroleros ya que transportan 80% del petróleo que se consume en el mundo y no pueden ser sustituidos por otro medio de transporte. La solución, sin embargo, debe buscarse en estos tres factores. El entrenamiento de los oficiales en la condición del barco, construir mejores buques e instalar grandes estaciones de control para orientar a los superpetroleros cerca de las costas. En primer lugar, los oficiales de los superpetroleros deberán adquirir un buen entrenamiento sobre cómo maniobrar sus barcos; este entrenamiento debe ser adecuado como el que se proporciona por medio de un simulador de barco. Segundo, los superpetroleros deberán construirse con varias hélices y calderas extras que puedan aportar una mayor potencia para poder así controlar y hacer retroceder el barco en situaciones de emergencia. Tercero, instalar estaciones de control en los lugares en lo que los petroleros se aproximan a las costas. Estas estaciones actuarían de forma semejante a las torres de control que se usan en los aeropuertos, es decir, las estaciones de control podrán orientar los pasos de los superpetroleros en sus movimientos de aproximación a las costas y puertos.

ANEXO 2

LECTURAS PARA EL TRATAMIENTO

EL CAMALEÓN

Enciclopedia "El nuevo tesoro de la juventud",
Editorial Cumbre 1977

A este reptil se le ve con frecuencia inmóvil en los arbustos o en el tronco de un árbol con su boca entreabierta en la dirección contraria a la del viento para alimentarse de los insectos y pequeños bichitos que el aire arrastra. Es un maestro en el cambio de casaca, puede ser verde brillante y en un momento gris negruzco o cubiertos de manchas amarillas, ya que puede cambiar a voluntad los colores de su cuerpo, reflejando los de los objetos que tiene más inmediatos, protegiéndose así entre la naturaleza.

Esta cualidad del camaleón es producida por unas células llamadas cromatóforos, que se encuentran abajo de su piel transparente y contiene materia colorante negra, amarilla y roja en forma de granitos microscópicos.

A lo largo de su espina dorsal tiene protuberancias corneas formando una especie de cresta dentada. Su cabeza gruesa y su cuello tan corto que apenas se distingue, sus patas son delgadas con cinco dedos en cada pie, reunidos en dos haces desiguales uno de dos o torso de tres formando pinza, que le permiten adherirse fácilmente a las ramas de los árboles. Su cola es fuerte y prensil.

Los camaleones pueden mover sus ojos independientemente uno del otro en cualquier dirección de tal forma que uno puede mirar una mosca situada al frente de él, mientras con el otro vigila por encima de su espalda.

Su lengua llega hasta una distancia de 15 cm., cuando es lanzada para atrapar a sus presas. Es tan veloz que en el espacio de 5 seg. puede ser proyectada y retirada con algún insecto que se fija en su extremo donde segrega una sustancia viscosa a la que se pegan. Nunca tocan insectos muertos, todo lo que se comen ha de ser vivo.

EL CARACOL

Enciclopedia "El nuevo tesoro de la juventud",
Editorial Cumbre 1977

Este pequeño y torpe animalito capaz de arrastrar medio kilo sobre una superficie lisa, siendo que él pesa solo media onza. Encuentra fácilmente el camino de regreso a su escondite aunque este a grandes distancias. Puede perder sus cuernos, ojos y aun la cabeza y si no se afecta el ganglio encefálico le renacieran otra vez órganos nuevos.

Este molusco puede deslizarse por el filo de una navaja sin cortarse, Tiene su concha

ventruda, globosa y a veces cónica, que presenta un anillo grueso, la parte inferior de su cuerpo es ligeramente ensanchada constituyendo el que le sirve para arrastrarse sus tentáculos o cuernos inferiores están acondicionados para el tacto y los dos superiores tienen en la punta los ojos. El orificio para expulsar el excremento se abre cerca de la cabeza.

Son hermafroditas, ponen huevos bajo la hierba, en terrenos húmedos o en los agujeros de las paredes, la alta temperatura los hace salir de sus huevecillos, pero el sol los deseca y muchos perecen antes de llegar a su completo desarrollo. En cuanto nacen se comen las películas del huevo en que están encerrados y después se nutren de plantas que les suministran elementos para segregarse y elaborar rápidamente sus cubiertas protectoras o conchas, donde se guarecen ante el menor peligro.

Hay caracoles de color amarillo pardo, pardo castaño con líneas amarillas irregulares, amarillo claro, pardo rojizo, todos ellos pueden hacer estragos en un jardín.

LA SERPIENTE

Enciclopedia "El nuevo tesoro de la juventud",
Editorial Cumbre 1977

Al desplazarse hacia adelante, mueve su cuerpo con una serie de ondas horizontales, apoyando sus lados contra las irregularidades del terreno, las piedras y la vegetación. Estos movimientos laterales ondulatorios dejan una serie de marcas en la arena, un resto de montículos curvos, contra los que el cuerpo se ha ido apoyando. De un temperamento violento, e irritable a la menor provocación, levanta en el aire la parte anterior del cuerpo y embiste, emitiendo unos silbidos penetrantes.

Las serpientes desérticas son exclusivamente carnívoras, su dieta la constituyen principalmente pequeños mamíferos, pájaros y otros reptiles. Para consumir a su presa, primero la sujetan entre sus dientes, y a continuación la tragan entera. Los dientes venenosos de las serpientes opistoglifas están acanalados, pero los de las víboras y cobras no son meramente acanalados, sino tubulares, el veneno que mata a la víctima de la cobra o de la víbora fluye a través de estos tubos, y sale por unos orificios cercanos a las puntas de los dientes; estos están situados en la parte anterior de la mandíbula superior.

La serpiente diamante del desierto americano puede matar a un hombre de 100 kilos en una hora, y el veneno de la cobra tiene un efecto aún más rápido. El veneno de víbora

normalmente incluye un ingrediente que causa la coagulación de la sangre, mientras que el de la cobra con frecuencia contiene un anticoagulante, y al mismo tiempo causa hemolisis.

El cascabel del que disponen algunas serpientes se compone de una serie de piezas corneas, que al verse agitadas con rapidez, producen un violento repiqueteo. La función del cascabel, como el silbido de una culebra, es avisar del peligro que estos animales representan a enemigos potenciales, para que eviten su aproximación al ofidio.

Las serpientes constituyen un elemento llamativo e importante de la fauna del desierto; están perfectamente equipadas para la vida en regiones áridas. Su piel tiene una gruesa capa cornea externa, con pocas glándulas, de modo que la pérdida de agua es mínima. Eliminan la orina en forma de masas semisólidas, que contiene una alta proporción de ácido úrico y son pobres en agua, y su dieta que consiste exclusivamente en materia animal, es muy rica en humedad.

LA MARMOTA

Enciclopedia "El nuevo tesoro de la juventud",
Editorial Cumbre 1977

Estos animales viven en América en las extensas praderas, donde construyen sus madrigueras complicadas, o entre los árboles próximos a los lugares herbosos. En Europa, buscan guaridas en las cumbres de los Alpes o en el Cáucaso, en los lugares más intrincados y abruptos. Se alimentan de hierbas suculentas, algunas veces, invaden huertas y jardines, en donde, como es natural causan graves daños.

Son animales de cuerpo robusto y rechoncho, pesado, de cola corta y patas fuertes, con una cavadoras. Algunos ejemplares pueden llegar a pesar hasta cinco kilos. Su color es pardo grisáceo y térreo; cuando se asustan, emiten un curioso y peculiar silbido que sirve como señal de peligro para todos los demás individuos de la familia.

Es un animal torpe en sus movimientos, cuando anda, su vientre toca a tierra y bambolea su cuerpo pesadamente, pero es animal muy desconfiado y temeroso; apenas oye el más pequeño ruido que le alarme sacude su torpeza y emprende rápida carrera, dando a veces saltos prodigiosos y trepando por las rocas con una agilidad que no se le creería capaz.

La marmota es exclusivamente herbívora y sumamente voraz; durante la buena estación se convierte en un almacén viviente de provisiones, y no hace sino comer hierbas y

raíces muy suculentas, no interrumpiendo esta operación mas que para digerir sus alimentos, sumergida en un sueño de alguna duración, del que apenas despierta vuelve a empezar otra vez su comida. Beben pocas veces, pero cuando lo hacen toman gran cantidad, levantando a cada buche la cabeza, como hacen los gansos.

PEDRO EL GRANDE

Enciclopedia "El nuevo tesoro de la juventud",
Editorial Cumbre 1977

Pedro X de Rusia, llamado con justicia Pedro el Grande, con el deseo de civilizar su país, que estaba sumamente atrasado, decidió emprender a fines del siglo XVII una tarea inaudita. Para el futuro desarrollo comercial e industrial de Rusia era esencial poder disponer de puertos marítimos y de las necesarias vías de comunicación.

Pero al intentar emprender esta tarea tan importante, se encontró sin técnicos y sin hombres de confianza. Por ello, él mismo salió de su imperio y pasó dos años en Holanda a fin de aprender las artes útiles al progreso, especialmente la construcción naval.

Eligió para vivir el laborioso pueblo obrero de Saardam, con el nombre de Pedro Mihailov. Grande fue su admiración cuando vio aquella multitud de hombres ocupados, el orden, la limpieza, la exactitud de los trabajos, la prodigiosa celeridad con que se construía un navío y la increíble cantidad de maquinas y almacenes que hacen el trabajo más fácil y seguro. El zar, como un obrero, se puso a manejar el hacha el compás, y llegó a ser un excelente carpintero. Comenzó por comprar un barco, cuyo mástil hizo el mismo, luego trabajó en todas las fases de la construcción de un navío.

Viviendo exactamente cómo los trabajadores de Saardm, se vestía y comía como ellos, trabajando en las cordelerías, en los molinos, en lo que se sierra el pino y el roble, se hace el aceite, se fabrica el papel y se trabajan los metales.

Asombrados al principio los obreros de tener un soberano por compañero, lo trataron después con familiaridad. Dirigió la construcción de un navío de sesenta cañones y los envió a Arkange, que en esa época era el único puerto de Rusia en el mar Blanco. Después contrató a la gente con la que trabajó de varios oficios con destino a su país.

Aparte de la construcción naval con todos sus secretos, aprendió ingeniería y física aplicada. Aún existe en Saardam la casa donde vivió, a la que se conoce como "casa del príncipe".

Quiso aprender el oficio de herrero y no tardó en conseguirlo forjó algunas barras de hierro y grabó en ellas su sello, recibió de manos del dueño de herrería el salario de la obra en su justo precio, y con aquel dinero se compró el calzado que le gustaba llevar, y decía "estos zapatos los he ganado con el sudor de mi frente".

Pedro el Grande introdujo en sus dominios el traje y las costumbres de Occidente, reorganizó el ejército y la marina, fundó escuelas, imprentas y laboratorios. Su imperio progresó bajo su reinado en forma vertiginosa y abrió así una ancha ventana hacia la floreciente Europa.

LOS DOS GRANDES AMIGOS

Enciclopedia "El nuevo tesoro de la juventud",
Editorial Cumbre 1977

Dos oficiales jóvenes del ejército francés, Valentín y Marcelo, se habían criado juntos desde niños. En la adolescencia compartieron los estudios nunca uno podría dejar la compañía del otro y eligieron de común acuerdo la carrera de las armas. Por esa unión y afinidad se les mencionaba como ejemplo de amistad, compañerismo y generosidad.

En su larga convivencia, nunca se habían suscitado entre ellos la más pequeña diferencia o disenso, cuando un accidente misero los tuvo al borde de la enemistad.

Una noche, fuera de servicio, estaban jugando ajedrez en un café acompañados por varios oficiales. La suerte favorecía a Valentín en forma tan reiterada que le causaba mucha gracia ese capricho del azar, se reía de su buena suerte y festejaba sus aciertos. Marcelo, nervioso y picado en su amor propio, creyó que su amigo estaba burlándose de él, y ciego de cólera arrojó las piezas del juego a la cabeza de su amigo. Todos los espectadores de la escena se impresionaron vivamente y no dudaron en que el resultado de ese incidente sería un duelo entre ambos jóvenes, que vendría a amenizar la monotonía de la vida de cuartel.

- Señores -dijo Valentín con mucha tranquilidad-, soy militar, conozco las leyes del honor y sabré cumplirlas.

Dicho esto se arrojó en brazos de amigo, que, pasado el primer momento de nerviosidad, estaba arrepentido, y le dijo:

- Marcelo, yo he tenido la culpa en primer lugar y te perdono, ahora te suplico que me perdones por haber ofendido con mi ligereza un alma tan sensible como la tuya. Así señores -continuo Valentín-, aunque haya interpretado a mi modo

las leyes del honor, si hay aquí alguno que dude de mi resolución, no de tolerar ni siquiera una sonrisa de desdén, que salga conmigo.

La noble conducta de estos verdaderos amigos fue comprendida y aplaudida por todos los presentes, y hasta aquellos entusiastas partidarios del duelo, que se habían imaginado verlos empuñando las armas, convinieron en que Valentín interpretaba tan bien como ellos las leyes del honor y del compañerismo, y se apresuraron a felicitarlo.

LA FUERZA DE VOLUNTAD

Enciclopedia "El nuevo tesoro de la juventud",
Editorial Cumbre 1977

Horacio García parecía una de tantas víctimas de la guerra. Caminaba apoyándose en un par de bastones-muletas. Joven, rubio, simpático, tenía en los ojos esa tristeza que caracteriza a la mayoría de los inválidos. La historia de su desgracia era muy común, pero no así la de su curación, que merece ser relatada porque encierra un magnífico ejemplo de voluntad.

A consecuencia de un accidente automovilístico sufrió varias fracturas en ambas piernas y estuvo internado largo tiempo. Fue operado dos veces: permaneció varios meses con las piernas enyesadas y, al ser dado de alta, los médicos opinaron que no podría ya valerse de ellas, y la recomendaron el uso de una silla de ruedas.

Una perspectiva tan desconsoladora le produjo una profunda angustia. No obstante, luego un día en que se propuso vencer su desgracia.

Por las noches, mientras sus familiares dormían, se levantaba con gran cuidado y, apoyándose en los muebles más cercanos, conseguía, tras doloroso adiestramiento, dar algunos pasos.

Después de varios meses de ensayos, noche tras noche, y cuando calculó que sus piernas habían adquirido la elasticidad y el vigor necesarios para servirle de apoyo, encargó a un amigo un par de bastones-muletas, rogándole se los llevara en el mayor secreto, pues quería dar una sorpresa a sus padres.

Un día, mientras la familia almorzaba, él se presentó ante ella, emancipado para siempre de la silla de ruedas. Su voluntad había vencido. Al verlo andar por sus propios medios, todos quedaron atónitos, la madre fue la primera en levantarse y correr hacia él para abrazarle, llorando de alegría.

LOS DIENTES

Enciclopedia "El nuevo tesoro de la juventud",
Editorial Cumbre 1977

Todos los seres humanos tienen igual número de dientes, así como el mismo número parcial de cada clase. Los cráneos humanos más antiguos que se han hallado, algunos de los cuales pertenecen a épocas más remotas de lo que se había calculado al principio, tienen los dientes de la misma forma que el hombre de nuestros días.

Como es sabido, en el curso de la vida pasamos por dos denticiones: en la primera nos salen veinte dientes, mientras que en la segunda nos pueden salir hasta treinta y dos. Los dientes de la primera dentición comienzan a aparecer a los seis o siete meses de edad, y los de la segunda a los seis años, aproximadamente, pero hay que tener en cuenta que los cuatro últimos de esos treinta y dos no surgen hasta que somos ya hombres, que es cuando se nos supone más juiciosos, y por esta razón se les llaman muelas del juicio. Ambas mandíbulas tienen en cada uno de sus lados igual número de dientes y las dos en el mismo total.

Los dientes están constituidos por dos partes esenciales llamadas corona y raíz. La corona es la parte que sale de la encía destinada a la masticación, y la raíz se halla incrustada en los alvéolos maxilares. El esmalte sólo se halla en la corona.

Los dientes lisos situados en la parte anterior de la boca se llaman incisivos o cortantes; los de al lado, caninos, porque éstos son los que adquieren más desarrollo en el perro (o can); los demás se llaman molares o muelas.

Por otro lado la higiene bucal es importante para la salud de los dientes, especialmente por la noche, sino lo hacemos aparecerán microbios que forman ácidos, especialmente uno denominado ácido láctico, que es igual al que se halla en la leche agria y que puede disolver lentamente el esmalte de los dientes. Afortunadamente nuestra saliva ejerce su acción sobre ese ácido, porque contiene lo que se llama álcali, y los álcalis se combina con los ácidos, haciendo, por tanto, desaparecer a estos últimos. Es mucho mejor que el ácido se combine con el álcali de la saliva que con las sustancias alcalinas de los dientes.

Así, pues, hemos de conservar la boca y los dientes muy limpios valiéndonos para ello de pastas o polvos dentífricos, que a la vez son alcalinos y antisépticos, o sea venenosos para los microbios. Debemos usar polvos o pasta por la noche y por la mañana, procurando utilizar un cepillo que no sea muy duro -porque

podría provocar el desgaste del esmalte o hacer sangrar a las encías-, frotar los dientes con suavidad, no de un lado a otro, sino de arriba abajo, a fin de dejar bien limpios de cualquier desperdicio de alimento los espacios que hay entre ellos, así como visitar al dentista por lo menos una vez al año.

EL APARATO DIGESTIVO

Enciclopedia "El nuevo tesoro de la juventud",
Editorial Cumbre 1977

Los alimentos, convenientemente masticados y mezclados con la saliva, son tragados y pasan al estómago, donde se inicia lo que llamamos digestión.

El estómago es un saco muscular situado en la parte alta del abdomen y algo inclinado hacia la izquierda del mismo. Es el mayor y uno de los más importantes órganos huecos del cuerpo humano. Cuando está vacío - y así debe estar algún tiempo antes de cada comida -, sus paredes están adosadas una contra otra, pero cuando los alimentos penetran en él, las paredes les hacen sitio cuanto mayor es la cantidad, más se ensanchan. El estómago tiene dos aberturas: una en la parte superior, que comunica con el esófago y da paso a los alimentos, y otra a la derecha, donde el estómago se va estrechando y casi termina en punta, que conduce al intestino. Las paredes de este saco están perfectamente contruidas: primeramente hay una envoltura muy suave en la parte exterior que le permite moverse con gran libertad; luego, otra envoltura en medio, formada por fibras musculares, y finalmente, una especie de forro interior, que es una membrana mucosa de una construcción admirable.

La envoltura media, formada por fibras musculares y fibras que toman varias direcciones, desempeña una función sumamente importante. Ella es la que agita el contenido del estómago, pues cuando hemos comido algo, esas fibras comienzan a moverse de una manera regular durante mucho tiempo hasta tres o cuatro horas, y así los alimentos van de un extremo a otro del estómago, hacia atrás y hacia adelante, revolviéndose continuamente, de manera que quedan triturados y ablandados.

Las funciones principales del estómago son: es éste un lugar en donde la saliva puede digerir o comenzar la digestión de la fécula de los alimentos. Es el centinela avanzado de la salud y el que dirige las funciones del intestino, pues éste no admite más que sustancias blandas, casi líquidas, y aun esto en cantidades convenientes. Es también un saco viviente que segrega un jugo que contiene fermentos aptos para digerir las sustancias y las agita y sacude para que penetren por todas partes.

Los alimentos van directamente al intestino, y la digestión puede verificarse sin el estómago, pues la operación que éste realiza no es la más trascendental, como tampoco lo es la saliva, y si la que se efectúa en el intestino, donde la digestión puede cumplirse íntegramente. Esto no quiere decir que la saliva y los jugos del estómago no sean factores importantes y validos; pero sí que en esta importante cuestión de preparar los alimentos para su entrada en la sangre, el cuerpo dispone de numerosos recursos.

El papel que cumple la digestión se deduce ampliamente de todo lo dicho: mediante una serie sucesiva de transformaciones prepara los alimentos para que el organismo lo pueda absorber y asimilar. Estas transformaciones son de dos tipos: por una parte, mecánicas, como la trituración que ejecutan los dientes; por otra parte, químicas, debido a un ácido y los distintos fermentos salivales, gástricos e intestinales.

Pero el objetivo final que persiguen todas esas transformaciones es llevar las complejas y diversas materias alimenticias ingeridas al estado de sustancias más simples y asimilables, que puedan ser absorbidas y aprovechadas por el organismo para reconstruir con ellas otras más acordes con su naturaleza.

LAS FRUTAS EN LA ALIMENTACIÓN DEL HOMBRE

Enciclopedia "El nuevo tesoro de la juventud",
Editorial Cumbre 1977

Los frutos de los vegetales, además de servir para su reproducción, son un inmenso recurso para la alimentación del hombre. Unas veces en forma de granos de gran valor nutricional, como los cereales; otras, conteniendo núcleos aceitosos, como las almendras, nueces, avellanas, etc.

Tenemos, además, el grupo de frutas propiamente dichas, como las naranjas, uvas, piñas, plátanos o bananas, higos, cocos y otras muchas que son una alegría para la vista por su forma y colorido, y un alimento nutritivo y saludable.

Entre las muchas y variadas frutas que se consumen en la mayoría de países figuran en primer lugar las naranjas. Se distinguen por su bello color, que presentan los más delicados matices, desde el verde hasta el rojo amarillento, llamado anaranjado; y en cuanto al tamaño, varía mucho según la clase y la especie. Su jugo es agrio o dulce, y no faltan variedades que participan de ambos sabores. El color de su carne o pulpa varía también,

desde el amarillo al blanco, y de éste al rojo. Hay naranjas que no tienen pepitas y se las considera de mejor calidad.

Esta fruta presenta muchas variedades, pero las principales son la naranja agria, que se distingue por tener la corteza más dura y áspera que las otras, y el gusto entre ácido y marco; la naranja blanca, de color amarillo limón, cuya pulpa, enteramente blanca cuando la fruta es aún verde, toma sólo un poco de color a las maduras; la mandarina, variedad más pequeña que la común, muy olorosa y cuya cáscara se desprende fácilmente; la naranja sanguínea o de sangre, de tamaño mediano, cuya pulpa es de color rojizo vinoso o de sangre, por lo que se le ha dado el nombre que lleva; la imperial, cultivada en los huertos de Europa, y otras varias, que sería prolijo enumerar.

Los árboles que las producen y que, como sabemos, se llaman naranjos, miden generalmente una altura de tres a cinco metros, están cubiertos de hojas de un hermoso color verde, lustrosas, duras y que persisten en el árbol Duarte el invierno. Su flor es el azahar.

Este árbol, originario de la India, fue cultivado en Egipto, Siria y Palestina, desde donde Alejandro Magno lo introdujo en Europa.

El naranjo, además de sus sabrosos frutos, da flores, que son aprovechadas para al elaboración del agua y de la esencia de azahar. La esencia de naranja, aceite volátil. Que se extrae del exterior de la corteza de este fruto, tiene diversas aplicaciones, especialmente en farmacopea.

Muy afín al naranjo es la toronja, cuyo fruto se parece la de aquél, pero es bastante mayor. En Estados Unidos de América y en varias de las Antillas se da abundantemente una magnífica clase de toronja, de la que se hace gran consumo.

De la misma familia que las naranjas son los limones, fruto del limonero, árbol de mediana altura, siempre florido y en los países cálidos con fruto perenne; su tronco no es tan robusto ni su cipa tan simétrica, ni su azahar tan oloroso como el del naranjo. Requiere un clima más caluroso que éste y un suelo más rico en sustancias orgánicas.

Se conocen muchas variedades de limones, que se distinguen por su tamaño, forma y sabor; pero los principales son los limones dulces y los agrios. En los primeros, el sabor de la carne puede ser tan agradable como el de las limas; entre los segundos, se distingue el limón ordinario, de tamaño mediano y jugo ácido muy abundante, que sirve, entre otras cosas, para preparar el ácido cítrico, muy rico en vitamina C,

y diversos nitratos, que se usan en medicina. La corteza y las flores tienen también variadas aplicaciones. Hoy se extrae aceite de las semillas del limón, y el residuo de la pulpa, del que se ha exprimido el jugo ácido, se utiliza para alimentar a los animales. Finalmente, la madera del limonero es excelente para los trabajos de ebanistería. Famosos son los limones que se cosechan en la vega murciana.

Otras frutas cítricas son las bergamotas y las cidras.

El plátano, planta perenne, que produce la sabrosa y azucarada fruta del mismo nombre, se da preferentemente en los climas cálidos y húmedo, y es condición importante para su crecimiento y fructificación el riego artificial abundante en aquellos terrenos que son su naturaleza no tienen la humedad necesaria.

El tiempo que tarda en fructificar es distinto según los climas, especies y variedades. En las regiones tropicales, la Musa paradisiaca, que es la especie principal o típica de los plátanos, da fruto después de transcurridos diez o doce meses.

Los plátanos son muy apreciados en todos los países dado su gran poder alimenticio. Aunque, por lo general, se consumen en estado fresco, también se obtiene del fruto seco una harina que se utiliza en la preparación de productos dietéticos.

EL INTRÉPIDO CARDENAL DE MILÁN Enciclopedia "El nuevo tesoro de la juventud", Editorial Cumbre 1977

La peste es una enfermedad infecciosa producida por el bacilo llamado de Yersin. Puede atacar los pulmones o el sistema linfático y tiene, en sus síntomas, cierto parecido con la fiebre tifoidea. El agente propagador de la peste es la rata.

En épocas pasadas, esta terrible epidemia se declaraba con gran frecuencia porque las gentes de entonces llevaban una vida antihigiénica y malsana. A menudo la peste seguía a la guerra, atacando a los infelices ya debilitados por las privaciones y los sufrimientos.

La desolación de una ciudad atacada por la peste era como un espantoso sueño. Todas las casas infectadas eran marcadas con una cruz roja, y no se permitía a nadie la entrada en ellas. Los cadáveres eran arrojados en unas grandes fosas, sin plegarias ni ritos funerarios, e inmediatamente cubiertos de tierra. Familias enteras enfermaban y morían sin recibir otro auxilio que el que se prestaban mutuamente,

sin ayuda exterior, porque todos temían el contagio. Muchas veces, los que tenían una probabilidad de vivir perfección por la total carencia de alimentos adecuados y de las necesarias medicinas.

En tan terribles casos era cuando verdaderamente se veía si los pastores y directores espirituales del pueblo afligido por la peste, eran verdaderos pastores o mercenario. Así lo entendió el cardenal Carlos Borromeo, arzobispo de Milán, cuando en el año 1576, estando en Lodi, supo que la peste se había extendido por su ciudad. Se da el caso de que en la aquella misma población, la maldad y el relajamiento se habían extendido de tal modo en los últimos años, que el arzobispo se vio obligado a amonestar solemnemente al pueblo, advirtiéndole que si no se arrepentía, atraería sobre sí las iras del cielo.

Sus consejeros le recomendaron que se retirase a algún lugar de la región hasta que la peste hubiera desaparecido de Milán, pero él respondió:

-El deber de un pastor es dar la vida por sus ovejas, y yo no puedo abandonar a mi rebaño en este peligroso momento.

Como él opinaron también otros consejeros. Comprendieron que permanecer al lado de los afligidos y asistirlos, era no sólo conducirse noblemente, sino cumplir con su deber.

-¿No es el deber de un obispo escoger la conducta más noble? – dijo este santo varón.

Se volvió, pues, a la ciudad apestanda y guió al pueblo al arrepentimiento; velaba a los enfermos en sus dolores, visitaba los hospitales y con el ejemplo alentaba a su lucro a llevar los consuelos espirituales a los moribundos. Durante todo el tiempo que duró la peste, trabajó intrépida e infatigablemente.

Algunos ricos de la ciudad, que se habían refugiado en una hermosa villa donde pasaban el tiempo entregados a festines y diversiones, fueron atacados por la peste y murieron todos, sus orgías y banquetes habían sido, sin dudar, un poderoso aliado de la peste, como, por desgracia, les había sido también la pobreza para los humildes y necesitados. Mientras, la vida severa y ordenada del cardenal y sus familiares, así como su bien aireado y espacioso palacio, los preservó, sin duda, de la enfermedad; pero, según el sentir de aquellas gentes, no podía ser debida sino a un milagro la protección de la vida de quien diariamente predicaba en la catedral, se acercaba al lecho de los apestandos para darles alimento y medicinas, les administraba los últimos Sacramentos y, después de su muerte,

arrostraba el peligro del contagio antes de permitir que los cuerpos fuesen arrojados a la fosa común sin su bendición. Es más: tan lejos estaba de pensar en la salvación de su vida que, estando arrodillado un día ante el altar mayor de la magnífica catedral, solemnemente se ofreció en sacrificio, como Moisés, en aras del bien de su pueblo; pero, lo mismo que aquél, Carlos Borromeo salió indemne de la peste, así como sus veintiocho sacerdotes.

LA CARITATIVA VIDA DE ISABEL FRY

Enciclopedia "El nuevo tesoro de la juventud",
Editorial Cumbre 1977

La cárcel ha sido siempre terrible para el que está preso; la conciencia del delito cometido, la falta de libertad, el maspreciado de los dones humanos, el alejamiento de los seres queridos, todo hace de la cárcel un lugar espantoso. Pero antiguamente, lo mismo en Inglaterra que en otros países, era mucho más terrible estar preso; y sobre todo para las mujeres era tan horrible que ningún lenguaje puede describir lo que estas infelices padecían. Todas, tanto los inocentes como las culpables, las sentenciadas como las que aguardaban su veredicto, las educadas y distinguidas como las más abyectas, eran encerradas juntas en una sola cárcel, en compañía de hombres perversos.

Y todo estos lo cambió una sola mujer de corazón noble.

En aquellos días, vivía una dama cuáquera, llamada Isabel Fry, mujer profundamente religiosa, que dedicaba su vida a socorrer a los demás (Los cuáqueros son una secta religiosa fundada en el siglo XVII en Inglaterra, basada en el esfuerzo propio de su superación moral, en la tolerancia y en la práctica de la caridad.)

Isabel Fry estaba persuadida de que los malos se volverán buenos si se les ayudara en su conversión.

Esta señora había oído hablar de las presas de Newgate, y pidió permiso para visitarlas. La primera vez que estuvo con ellas la acompañó el carcelero; la segunda vez, las visitó sola. El alcaide le habló del peligro que corría, y le aconsejó que no fuera con el reloj, pues ni siquiera él se atrevía apretar solo en aquel hervidero de criminales y malhechores. Sin embargo, Isabel Fry fue sola y, con su jovial bondad y simpatía, ganó los corazones de las mujeres encarceladas. Por primera vez estas infelices veían a una persona bondadosa que creía que también ellas podían ser buenas.

Isabel se propuso establecer una escuela entre los prisioneros. Esta idea suscitó la burla de los administradores de la cárcel, quienes le aseguraron un rotundo fracaso, pero se

equivocaron, pues la escuela dio excelentes resultados. Quiso luego procurar a los presos una ocupación honrosa, y aunque también esta vez se rieron de ella la organización del trabajo tuvo gran éxito.

Isabel tenía fe y sabía que toda persona, por mala que sea, puede volver al buen camino si se procura, con paciencia, encauzarla en él.

Así, gracias a esta caritativa mujer, las cárceles de todo el mundo comenzaron a humanizarse.

LOS DE ABAJO

Azuela, Mariano
(Fragmento)

El Galano arte de leer, antología didáctica,
editorial Trillas, S.A. 1967

Al declinar la tarde, como de costumbre, Camila bajaba por agua al río. Por la misma vereda y a su encuentro venía a Luis Cervantes.

Camila sintió que el corazón se le quería salir.

Quizá sin reparar en ella, Luis Cervantes, bruscamente, desapareció en un recodo de peñascos.

A esa hora, como todos los días, la penumbra apagaba en un tono mate las rocas calcinadas, los ramajes quemados por el sol y los musgos resecos. Soplaban un viento tibio con débil rumor meciendo las hojas lanceadas de la tierna milpa. Todo era igual; pero en las piedras, en las ramas secas, en el aire embalsamado y en la hojarasca, Camila encontraba ahora algo muy extraño: como si todas aquellas cosas tuvieran mucha tristeza.

Dobló una peña gigantesca y carcomida, y dio bruscamente con Luis Cervantes, encaramado en una roca, las piernas pendientes y descubierta la cabeza.

-Oye, curro, ven a decirme adío siquiera.

Luis Cervantes fue bastante dócil. Bajó y vieron a ella.

-¡Orgulloso! .. ¿Tan mal te serví que hasta el habla me niegas?

-¿Por qué me dices eso, Camila? Tú has sido muy buena conmigo, mejor que una amiga; me has cuidado como una hermana. Yo me voy muy agradecido de ti y siempre te recordaré.

-¡Mentiroso! -dijo Camilla transfigurada de alegría-. ¿Y si yo no te he hablado?

-Yo iba a darte las gracias esta noche en el baile.

-¿Cuál baile? Si hay baile, no iré yo.

-¿Por qué no irás?

-Porqué no puedo ver al viejo ese ... al Demetrio.

-¡Qué tonta! Mira, él te quiere mucho: no pierdas esta ocasión que no volverás a encontrar en toda tu vida tonta. Demetrio va a llegar a general, va a ser muy rico. Muchos caballos, muchas alhajas, vestidos muy lujosos, casas elegantes y mucho dinero para gastar. ¡Imagínate lo que sería al lado de él!
Para que no le viera los ojos, Camila los levantó hacia el azul del cielo. Una joya seca se desprendió de las alturas del tajo y, balanceándose lentamente, cayó como una mariposita muerta a sus pies. Se inclino y la tomó en sus dedos. Luego, sin mirarlo a la cara, susurró:

-¿Ay, curro... si vieras qué feo sentido que tú me digas eso! Si yo a ti es al que quiero. Pero a ti no mas ... Vete, curro, vete, que no sé por que me da tanta vergüenza. ¡Vete, vete!

Y tiró la hoja desmenuzada entre sus dedos angustiados y se cubrió la cara con la punta de su delantal.

Cuando abrió de nuevo los ojos, Luis Cervantes había desaparecido. Ella siguió la vereda del arroyo. El agua parecía espolvoreada de finísimo carmín; en sus ondas se removían un cielo de colores y los picachos mitad luz y mitad sombra.

Miradas de insectos luminosos parpadeaban en su remanso, y en el fono de guijas lavadas se produjo con su blusa amarilla de cintas verdes, sus enaguas blancas sin almidonar, lamida la cabeza y estiradas las cejas y la frente; tal como se había ataviado portar gustar a Luis.

Y rompió a llorar.

Entre los jarales las ranas cantaban la implacable melancolía de la hora. Meciéndose en unas ramas secas, una torcaz lloró también.

LA MULATA DE CORDOBA LEYENDA MEXICANA DE LA EPOCA COLONIAL

González Obregón, Luis
El Galano arte de leer, antología didáctica,
editorial Trillas, S.A. 1967
(extracto)

Córdoba es una hermosa ciudad, edificada sobre un pequeño montículo, que surge en medio de cafetales, a los que prestan sombra protectora las anchas y verdes hojas de los plátanos.

Sus huertos son fértiles y fecundos en varias frutas, que materialmente doblegan con su peso a los árboles que las producen. Entre estas frutas son características los delicados mangos de Manile, y aromáticas pamarrosas.

Su clima es cálido y húmedo, y durante los meses de febrero, marzo y abril, el viento Sur que sopla, eleva la temperatura, mientras que en octubre, los normes, con su cortejo de menudas lluvias, la hacen descender.

Córdoba fue fundada allá por los primeros años del siglo XVII.

Cuenta la tradición, que hace más de dos centurias y en esta poética ciudad de Córdoba, vivió una célebre mujer, una joven que nunca envejecía a pesar de sus años.

Nadie sabía hija de quien era; todos la llamaban la Mulata.

En el sentir de la mayoría, la Mulata era una bruja, una hechicera, que había hecho pacto con el diablo, quien la visitaba todas las noches, pues muchos vecinos aseguraban que al pasar a las doce por su casa, habían visto que por las rendijas de las ventanas y de las puertas salía una luz siniestra, como si por dentro un poderoso incendio devorara aquella habitación.

Otros decían que la habían visto volar por los tejados en forma de mujer, pero despidiendo por sus negros ojos miradas satánicas y sonriendo diabólicamente con sus labios rojos y sus dientes blanquísimos. De ella se referían prodigios.

Cuando apareció en la ciudad, los jóvenes, prendados de su hermosura, se disputaban la conquista de su corazón.

Pero a nadie correspondía, a todo desdeñaba, y de ahí la creencia de que el único dueño de sus encantos era el Señor de las tinieblas.

Aquella mujer siempre joven, frecuentaba los sacramentos, asistía a misa, hacía caridades, y todo aquel que importa su auxilio la tenía a su lado, en el umbral de la choza del pobre, lo mismo que junto al lecho del moribundo.

Se decía que en todas partes estaba, en distintos puntos y a la misma hora; y llegó a saberse que un día se la vio a un tiempo en Córdoba y en México; "tenía el don de ubicuidad" -dice un escritor- y lo más común era encontrarla en una caverna o en un cuarto de vecindad, sencillamente vestida, con aire vulgar y sin revelar el mágico poder de que estaba dotada.

La hechicera servía también como abogada de imposibles. Las muchachas sin novio, las

jamonas pesaditas que iban perdiendo la esperanza de hallar marido, los empleados cesantes, las damas que ambicionaban competir en túnicas y joyas con la virreina, los militares retirados, los médicos sin enfermos, los abogados sin pleitos, los escribanos sin protocolo y los jóvenes sin fortuna, todos acudían a ella, todos los invocaban en sus cuitas, y a todos los dejaba contentos, hartos y satisfechos.

Un día en la ciudad de México supo que desde la Villa de Córdoba había sido traída a las sombrías cárceles del Santo oficio. Noticia tan estupenda, escapada Dios sabe cómo de los impenetrables secretos de la Inquisición, fue causa de atención profunda en todas las clases de la sociedad, y entre los platicones de las tiendas del Parián se habló mucho de aquel suceso y hasta hubo un atrevido que sostuviera que la Mulata no era hechicera, ni bruja, ni cosa parecida, y que al haber caído en garras del Santo Tribunal, lo debía a una inmensa fortuna, consistente en diez grandes barriles de barro, llenos de polvo de oro. Otro de los tertulianos aseguró que, además de esto, se hallaba de por medio un amante desairado, que ciego de despecho denunció en Córdoba a la Mulata, porque ésta no había correspondido a sus amores.

Pasaron los años, las habillitas se olvidaron, hasta que otro día, de nuevo supo la ciudad con asombro, que en el próximo auto de fe que se preparaba, la hechicera saldaría con coros y vela verde. Pero el asombro creció de punto cuando pasados algunos días se dijo que el pájaro había volado hasta Manila, burlando la vigilancia de sus carceleros... más bien dicho, saliéndose delante de unos de ellos.

¿Cómo había sucedido esto? ¿Qué poder tenía aquella mujer, para dejar así con un palmo de narices, a los muy respetables señores inquisidores?

Todos lo ignoraban. Las más extrañas y absurdas explicaciones circularon por la ciudad. Quien afirmaba, haciendo la señal de la cruz, que todo era obra del mismo diablo, que de incógnito se había introducido en las cárceles secretas para salvar a la Mulata. Quien recordaba aquello de que dádivas quebrantan rejas; y aun hubo algún malicioso que dijese que todo lo vence el amor y que los del Santo Oficio, como mortales, eran también de carne y hueso.

He aquí la verdad de los hechos.

Una vez, el carcelero penetró en el inmundo calabozo de la hechicera, y quedóse verdaderamente maravillado al contemplar en una de las paredes, un navío dibujado con

carbón por la Mulata, la cual le prentuno con tono irónico:

-¿Qué le falta a ese navío?

-¡Desgraciada mujer- contestó el interrogado-, si tuvieras temor de Dios, si te arrepintieras de tus pasadas faltas, si quisieras lavar tu alma de las horribles penas del infierno, no estaría aquí y ahorraría al Santo Oficio el que te juzgase! ¡A ese barco únicamente le falta que andel ¡Es perfecto!

-Pues si vuestra merced lo quiere, si en ello se empeña, andará, andará y muy lejos...

-¿Cómo! ¿A ver?

-Así -dijo la Mulata. Y ligera saltó al navío, y éste, lento al principio, y después rápido y a toda vela, desapareció con la hermosa mujer por uno de los rincones del calabozo.

EL EGIPTO DE LOS FARAONES

Enciclopedia "El nuevo tesoro de la juventud",
Editorial Cumbre 1977

Las pirámides de Egipto estaban consideradas una de las siete maravillas del mundo antiguo. Construidas hace algo más de cuatro mil quinientos años, sus colosales estructuras aún nos llenan de admiración. Las produjo una civilización rica y fascinante. Ésta comenzó hacia 3100 a. De C. y duró treinta siglos, mucho más que las restantes de la Antigüedad.

El río Nilo ha sido siempre el corazón de Egipto. Hizo posible su civilización. La mayor parte del territorio egipcio es un desierto arenoso en el que no llueve. Sin embargo, el Nilo se desborda todos los veranos. Sus aguas arrastran tierra fértil desde el África central y la depositan en las partes bajas de su curso. Los egipcios descubrieron que había buenas cosechas si sembraban en aquel barro. Como obtenían sus alimentos en aquella zona, establecieron gradualmente pueblos en ella.

En las pequeñas aldeas surgieron la alfarería, el arte del tejido y la arquitectura. Los habitantes estudiaron las estrellas e inventaron un calendario de trescientos sesenta y cinco días para saber con exactitud cuándo se desbordaba el Nilo. Idearon un sistema de escritura de imágenes: los jeroglíficos.

Las tribus y poblaciones de las orillas del río luchaban a menudo entre sí. Con el tiempo llegaron a unirse. Los reyes nobles, que habían sido jefes en las guerras, se convirtieron en propietarios casi toda la tierra y tuvieron numerosos sirvientes y esclavos. Por fin, quedaron sólo dos grandes reinos: el Bajo Egipto en el norte, en el delta en que el Nilo se ramifica antes de desembocar en el

Mediterráneo, y el Alto Egipto en el sur. Alrededor de 3100 a. De C., Narmer o Menes, rey del Alto Egipto, conquistó el Bajo y todo el país se unificó. Narmer fundó la primera dinastía de soberanos egipcios. A lo largo de la historia las dinastías llegaron a treinta, y algunas gobernaron durante centenares de años.

Los monarcas de Egipto se llamaban faraones. El pueblo los reverenciaba, porque creía que eran hijos de Ra, el dios Sol. Se suponía que el faraón era el hombre más poderoso del mundo. No obstante, los sacerdotes tuvieron a veces tanto poder que muchos soberanos procuraron no enemistarse con ellos. En ocasiones, había uno débil u odiado por el pueblo. En tal caso, moría asesino o lo deponía otro faraón. Cuando fallecía, el rey era enterrado en una tumba magnífica. Las primeras fueron túmulos edificados con adobes (ladrillos cocidos al sol). Pero no pasó mucho tiempo antes de que se los sepultase en enormes pirámides de piedra. Las más antiguas se construyeron en el reinado de Zoser, de la II dinastía, en el cual principió el periodo llamado Imperio antiguo. En él se erigió la Gran Esfinge, gigantesca estatua de cabeza humana y cuerpo de león.

La primera pirámide fue proyectada por Imhotep. Médico y consejero de Zoser. Se tuvo a Imhotep por sabio y tiempos después se le consideró dios. La pirámide que diseñó tiene los lados escalonados. Las siguientes muestran sus paredes lisas. La mayor de todas es la de Cheops (Jufu), en Gizeh.

Millares de esclavos tuvieron que cortar las enormes piedras de las pirámides y arrastrarlas hasta la construcción. Aquellas tumbas tenían mucha importancia para los faraones, porque los egipcios creían en una vida posterior a la muerte. Pensaban que. Al fallecer, el hombre entraba en una nueva existencia, en la que el cuerpo era necesario.

Por eso, embalsamaban los cadáveres: los trataban de una manera especial para que no se pudrieran y los vendaban. Muchas de esas momias se conservan hoy día en museos. Se mantienen en tan buen estado, que los especialistas llegan a investigar la causa de la muerte del personaje.

Dentro de la tumba se rodeaba al faraón difunto de todo aquello que podía necesitar en la otra vida: comida, ropas, muebles, joyas, estatuillas de amigos y sirvientes, etc. El que moría de niño era enterrado con sus juguetes. Se pintaban escenas de la vida cotidiana del rey en las paredes de la sepultura, y se escribían palabras mágicas en escritura jeroglífica. Algunas de ellas se destinaban a alejar a quienes quisieran robar la tumba.

Los faraones temían que todas aquellas riquezas atrajeran a los ladrones, capaces de entrar en sus sepulturas y adueñarse de sus pertenencias y tal vez de destruir su momia. Si ello ocurría no descansarían en la otra vida. Las pirámides tenían la finalidad de proteger y ocultar su sepulcro. Pero nada detuvo a los saqueadores, ni el miedo a la muerte ni la amenaza de espantosos castigos. Los arqueólogos modernos han descubierto los saqueos de incontables generaciones de ladrones.

Sólo se enterraba al faraón con tanto esplendor. Las demás tumbas eran inferiores. No obstante, todos los egipcios esperaban vivir eternamente tras la muerte. Se redactaban oraciones especiales y encantamientos con tal objeto. Fragmentos de ellos se conservan en el *Libro de los muertos*, que revela cuanto pensaban los egipcios acerca de la muerte y de sus dioses. Entre estos hay que citar a Ra, el Sol; Osiris, deidad de los difuntos; Horus, de cabeza de halcón, y Anubis, con aspecto de chacal.

DAR

Amado Nervo

El Galano arte de leer, antología didáctica,
editorial Trillas, S.A. 1967

Todo hombre que te busca va a pedirte algo: el rico aburrido, la amenidad de tu conversación; el pobre, tu dinero; el triste, un consuelo; el débil, un estímulo; el que lucha, una ayuda moral. Todo hombre que te busca de seguro ha de pedirte algo.

¿Y tú osas impacientarse? Y tú osas pensar: ¡Qué fastidio! ¡Infeliz! ¡La ley escondida que reparte misteriosamente las excelencias, se ha dignado otorgarte el privilegio de los privilegios, el bien de los bienes, la prerrogativa de las prerrogativas: ¡Dar! ¡Tú puedes dar!

¡En cuantas horas tiene el día, tú das, aunque sea una sonrisa, aunque sea un apretón de manos, aunque sea una palabra de aliento!

En cuantas horas tiene el día, te pareces a Él, que no es sino acción perpetua, difusión perpetua y regalo perpetua.

Debieran caer de rodillas ante el Padre y decirle:

- ¡Gracias porque puedo dar, Padre mío!
¡Nunca más pasará por mi semblante la sombra de una impaciencia!

“¡En verdad os digo que vale más dar que recibir!”

Los Conejos

Enciclopedia Microsoft® Encarta® 98 © 1993-1997
Microsoft Corporation.

Conejos, nombre común de ciertos mamíferos que se caracterizan por su cuerpo recubierto de un pelaje denso y suave, por sus orejas largas y por carecer de cola, o si la tienen, por ser muy corta. Aunque los nombres comunes de conejo se utilizan indistintamente, representan especies diferentes. Los conejos paren crías que nacen desnudas, sin pelo y con los ojos cerrados; además son animales gregarios que viven en madrigueras formando colonias (la excepción son los conejos de cola de algodón o tapetis, de Norteamérica, que no excavan madrigueras ni tienen hábitos sociales). Las especies designadas como liebres paren crías completamente cubiertas de pelo y con los ojos abiertos, los adultos no excavan madrigueras, hacen nidos simples sobre el suelo o entre la vegetación y no son gregarios. Otra característica que diferencia a los conejos de las liebres es que éstos suelen ser más grandes y tienen las orejas más largas, manchadas de negro en la punta; además los cráneos de ambas especies son completamente diferentes. Suelen ser de color castaño, gris o blanco; algunas formas norteamericanas tienen una capa blanca en invierno y recuperan la capa oscura en verano. Presentan una hendidura en la mitad del labio superior. Las orejas son más largas que anchas en todas las especies. Poseen cinco dedos con garras. Las extremidades posteriores son mucho más largas que las anteriores y están adaptadas para la carrera. Aunque inermes, poseen un oído y un olfato bien desarrollados, que les protegen frente a los depredadores, a la vez que los sistemas de alarma como el tamborileo. Algunos realizan carreras cortas y enseguida buscan una madriguera para refugiarse; otros conejos y liebres son grandes corredores que se lanzan a espacios abiertos donde pueden alcanzar 70 km/h de velocidad.

El conejo común o conejo salvaje se ha difundido, desde hace ya muchos siglos, por todos los países cálidos y templados de Europa. En la actualidad se encuentra también en el continente americano, Australia y Nueva Zelanda. Se adapta a cualquier ambiente que pueda garantizarle hierba para alimentarse y un terreno en el cual poder excavar sus madrigueras. Es un animal sobre todo nocturno y social, ya que viven en grupos en los que se establece una precisa jerarquía. Esta especie es bastante prolífica y voracísima y constituye en algunas regiones un enemigo para los cultivos y los pastos destinados al ganado.

LA BICICLETA

Enciclopedia Microsoft® Encarta® 98 © 1993-1997
Microsoft Corporation.

Bicicleta, vehículo que consta de dos ruedas alineadas fijas a un cuadro, se dirige mediante un manillar y es impulsada por una combinación de pedales y engranajes movidos por los pies. El nombre del vehículo moderno data de 1869. Varios antecedentes de esta máquina se conocieron como *velocípedos*, a partir de un nombre francés que data del siglo XVIII.

Vehículos toscos de dos ruedas propulsados por los pies eran corrientes en los primeros años de la segunda mitad del siglo XVII. En 1816 un noble alemán diseñó el primer vehículo de dos ruedas con dispositivo de dirección. Esta máquina, denominada *draisiana* (en honor a su inventor), tenía un manillar que pivotaba sobre el cuadro, permitiendo el giro de la rueda delantera. Después inventores franceses, alemanes y británicos introdujeron mejoras. El mecanismo de impulsión consistía en pedales cortos fijados al cubo de la rueda de atrás y conectados por barras de palancas largas, que se encajaban al cuadro en la parte superior de la máquina. Las barras de conexión se unían a las palancas a casi un tercio de su longitud desde los pedales. La máquina era impulsada por el empuje de los pies hacia abajo y hacia adelante.

El precursor directo de la bicicleta moderna fue el modelo francés dirigido por manivela, *velocípedo de pedaleo sin presión*, que se hizo popular en Francia hacia 1855. El cuadro y las ruedas se fabricaban en madera. Los neumáticos eran de hierro y los pedales estaban colocados en el cubo de la rueda delantera o del conductor, que era un poco más alta que la rueda de atrás.

Las modificaciones y mejoras en los 15 años siguientes incluyeron el cojinete de bolas y el neumático. Estos inventos, junto con el uso de tubos de acero soldados y los asientos de muelles, llevaron a la bicicleta a la cumbre de su desarrollo. Sin embargo, la vibración excesiva y la inestabilidad de la bicicleta de rueda alta obligó a los inventores a esforzarse por reducir la altura de la bicicleta. Hacia 1880 apareció la conocida máquina segura o baja. Las ruedas eran casi del mismo tamaño y los pedales, unidos a una rueda dentada a través de engranajes y una cadena de transmisión, movían la rueda de atrás.

El acné

Enciclopedia Microsoft® Encarta® 98 © 1993-1997
Microsoft Corporation.

Acné, enfermedad eruptiva de la piel que se origina por una alteración de las glándulas sebáceas que rodean los folículos pilosos de la piel de la cara, cuello, pecho y espalda. La secreción natural de los folículos, el sebo, se acumula en exceso y se mezcla con polvo y suciedad, lo que produce una inflamación de los tejidos circundantes y que aparezcan los puntos negros. Si el orificio exterior del folículo se cierra completamente, las bacterias colonizan el sebo acumulado y se forma un quiste.

El *acné vulgar*, la forma más común, aparece sobre todo en la adolescencia, pero también se puede producir en los adultos, y es consecuencia de cambios hormonales que estimulan la producción de sebo; otros factores agravantes son el estrés y algunos fármacos, comidas e infecciones. La forma grave de la enfermedad se llama *acné conglobata* y puede producir cicatrices antiestéticas. El *clorané* es una forma de la enfermedad ocasionada por compuestos clorados. En el *acné rosácea*, los capilares dérmicos de las mejillas, frente y nariz se dilatan produciendo enrojecimiento, y las glándulas sebáceas de la piel se infectan. Un acné grave en un adulto puede ser la manifestación de una alteración endocrina subyacente.

Los brotes de acné no indican falta de higiene y pueden ser prevenidos, o al menos mitigados, con una dieta adecuada. La higiene debe extremarse para evitar infecciones sobreañadidas. El acné grave se trata con antibióticos, peróxido de benzoilo o derivados de la vitamina A.

Benito Juárez (1806-1872).

Enciclopedia Microsoft® Encarta® 98 © 1993-1997
Microsoft Corporation.

Hijo de indígenas zapotecas, Juárez nació el 21 de marzo de 1806, cerca del pueblo de Guelatao (Oaxaca). Protegido por un sacerdote español, ingresó en el seminario, donde estudió derecho, y posteriormente en el Instituto de Ciencias y Artes. En 1847 se convirtió en gobernador del estado de Oaxaca, siendo reelegido en 1848 para un periodo de 4 años. En 1854 promulgó el Plan de Ayutla, en el que exigía la creación de una asamblea constituyente en el marco de una Constitución federal. Fue encarcelado y desterrado a La Habana en 1853, cuando el general Antonio López de Santa Anna tomó el poder. Deportado a Nueva Orleans (Luisiana,

Estados Unidos), regresó a México en 1855 para tomar parte en la revolución liberal que derrocó a Santa Anna. Juárez más tarde fue secretario de Justicia del nuevo gobierno e inició una serie de reformas liberales, las llamadas 'Leyes de Reforma' (1859) que se incorporaron a la Constitución de 1857.

En 1858 se convirtió en presidente provisional, tras estallar una rebelión encabezada por elementos conservadores. Poco después, se vio obligado a huir de la capital, estableciendo la nueva sede de su gobierno en Veracruz donde inició una serie de reformas radicales, entre ellas, la reducción del poder de la Iglesia católica mediante el embargo de propiedades eclesiásticas. Derrotó a las fuerzas conservadoras en 1860, volvió a establecer su gobierno en Ciudad de México y fue elegido presidente en 1861 de acuerdo con la Constitución.

Para poder afrontar el caos financiero provocado por cinco años de guerra civil, Juárez tuvo que suspender los pagos a los acreedores extranjeros. Francia, España y Gran Bretaña, como medida de protesta, desembarcaron tropas en Veracruz. Juárez alcanzó un acuerdo con Gran Bretaña y España, y sus tropas se retiraron de México, pero los franceses se mantuvieron en el país y tomaron Ciudad de México. Maximiliano, archiduque de Austria, impuesto por el emperador Napoleón III de Francia a petición de los sectores monárquicos, que organizaron un simulacro de plebiscito, fue coronado emperador de México en 1864. Juárez trasladó su capital al norte del país y prosiguió la resistencia militar. Cuando el gobierno de Maximiliano cayó en 1867, Juárez regresó a Ciudad de México y fue reelegido presidente, iniciándose la restauración de la República. Sin embargo, había numerosos sectores que se oponían a su gobierno. Entre ellos, Porfirio Díaz, candidato político sin posibilidades frente a Juárez, que encabezó una rebelión en 1871. Juárez pasó los meses que le quedaban de vida tratando de reprimir distintas rebeliones, pero murió antes de lograrlo el 18 de julio de 1872 en Ciudad de México.

ANEXO 3

**CURSO DE
GRAMATICA**

CURSO DE GRAMÁTICA

Escribir bien significa la base para una alta consideración cultural. Pero el escribir bien no es solo expresar con soltura y sencillez los pensamientos que se pretenden comunicar a los demás, a través del empleo de las palabras que corresponden exactamente a las ideas que pretendemos expresar y de una manera particular, escribiendo de acuerdo a las reglas generales de la ortografía emanadas de la autoridad máxima en las cuestiones de lenguajes: la academia de la lengua.

La ortografía es uno de los datos que sirven para equilibrar el grado de cultura de una persona: el que nos viene reflejado en la forma que escribe cada persona.

Además por encima de todas las razones que se puedan deducir a favor de la necesidad y la obligación de escribir bien, sin faltas de ortografía, hay una verdad evidente que queremos hacer destacar. Escribir correctamente es adquirir los hábitos y la técnica de la escritura; el fallar en estos hábitos es signo indudable de falta de carácter y de fallas en la formación general.

Naturalmente que para llegar a escribir con corrección es necesario un esfuerzo, de lo contrario ya no representaría ningún mérito. Ello implica una técnica que, como todas las técnicas, se adquiere únicamente a través del dominio de determinados conocimientos. Estos son los que pretendemos condensar en este curso.

El propósito de este curso es dotar a los alumnos de nivel medio (secundaria) sobre los conocimientos e instrumentos necesarios para el aprovechamiento óptimo de sus lecturas, como resultado de este curso, se espera que el alumno comprenda, analice y reseñe cualquier tipo de libro y que logre una mayor y efectiva comprensión en las lecturas que deba realizar.

El curso constará de tres partes fundamentales de la gramática, la primera de ellas se refiere a la **Morfología** la cual estudia las formas de las palabras consideradas aisladamente. La segunda parte será la de **Sintaxis**, donde su objetivo es el de estudiar la función de cada palabra dentro de la estructura de una oración y, simultáneamente, la forma en que deben de enlazarse para lograr expresiones con sentido. La tercera y última parte que se va a estudiar en este curso es la **Ortografía** la cual se refiere a la correcta escritura de los sonidos del lenguaje.

PRIMERA PARTE: MORFOLOGÍA

La oración gramatical es la palabra o conjunto de palabras con las que expresamos una idea o juicio, de modo que la frase tenga sentido completo.

Por *Ejemplo*: camina (consta de una sola palabra)

Los niños comieron frutas
(consta de varias palabras)

El signo lingüístico es la conjunción del significante y el significado. Para distinguir en esa conjunción la parte gramatical de la parte conceptual, el significante se denomina Palabra y el significado, Concepto.

La palabra es la expresión material, el sonido de la comunicación. El concepto es la imagen mental de la palabra, su significado.

SIGNO LINGUISTICO: la palabra + el concepto

La oración puede estar formada por algunas de las siguientes partes:

NOMBRE SUSTANTIVO: Cualquier palabra que designe personas, animales u objetos.

Ejemplos:

Niño	(como
persona)	
perro	(como
animal)	
libro	(como
objeto)	

El sustantivo también se emplea para designar personas, animales o cosas que existen en nuestra imaginación, es decir no tienen forma o materia para ser parecidas por los sentidos.

Ejemplo: bruja, monstruo, bondad.

La función del sustantivo es el hacer o ejecutar una acción (sujeto) o que recibirá los efectos de alguna acción (complementos).

ADJETIVO: Su función es referirse al sustantivo para calificarlo o determinarlo. Así, la misión del adjetivo será indicar una cualidad del sustantivo o determinar otra circunstancia de proximidad, pertenencia, etc.

Ejemplo:

Los sustantivos niño, día, libro y casa nos referimos a ellos como cualquier niño, día, libro y casa; pero, si precisamos el significado de tales sustantivos cuando los empleamos acompañados de un adjetivo quedaría así:

niño estudioso, día festivo, este libro, mi casa

Estudioso, festivo, es, mi fungen como
adjetivos

PRONOMBRE: Parte de la oración que sustituye al nombre o los determina. El pronombre se emplea en lugar de un sustantivo, así el pronombre nos evita emplear una y otra vez el sustantivo.

Ejemplo:

Juan y María son hermanos= él estudia matemáticas y ella literatura

Los nombres o sustantivos Juan y María los suprimimos por él y ella.

ARTÍCULO Parte de la oración que se antepone al nombre y sirve para denotar su extensión, es decir, para denotar su número y género.

Ejemplo: Los niños, la maceta, el libro,
las nubes

Los artículos los, la, él, las denotan el género y número.

Existen dos tipos de artículos:

Artículo determinado o definido, el que se refiere al sustantivo previamente conocido

Él, la, lo, los y las

Artículo indeterminado o indefinido, el que acompaña a un sustantivo que no conocemos de antemano.

Un, una, unos, y unas.

VERBO. Palabra, que en una oración, expresa la acción o el estado del sujeto. Por tanto el verbo es una palabra que encierra en sí misma una idea o juicio mental, pues no solo expresa el fenómeno (como puede hacerlos un sustantivo), sino que indica la persona que ejecuta o es afectada por el mismo, además de señalar el tiempo en que tal acción se produce.

Ejemplos:

El niño camina en el parque. Jorge vende fruta. Manolo pinta.

El verbo camina indica la acción que esta siendo ejecutada por el sustantivo; así como el verbo venden, y pinta y al mismo tiempo esta referido al tipo y que podría referirse al presente, pasado y futuro.

ADVERBIO. Parte invariable de la oración cuya función consiste en modificar la significación del

verso, de un adjetivo o de otro adverbio. Hay adverbios de lugar, de tiempo de modo, de cantidad, de orden, de afirmación, de negación y de duda.

Ejemplos: Descanso bien bien
califica al verbo descanso.

Comió aquí = aquí determina el lugar en que se realizó la acción del verbo comió

Llego ayer = Ayer determina el tiempo en que se realizo la acción del verbo llego

La calle es muy larga= muy determina la extensión o cantidad en que debemos entender la calidad expresada por el adjetivo larga

El esta muy mal = muy en este caso determina al adverbio mal, que a su vez determina al verbo esta

PREPOSICIÓN: Oración, palabra o palabras que expresan un concepto o que forman una relación ideológica entre ambas palabras.

Ejemplo: La palabra **voy** y **casa** no guardan una relación gramatical alguna.

La primera es un verbo y la segunda un sustantivo. En cambio si decimos:

Voy a casa, la preposición a nos indica la relación entre ambas. Ahora sabemos que la casa es el lugar de mi destino.

Así pues, las preposiciones sirven para relacionar dos palabras que pueden ser: un verbo y un sustantivo, dos sustantivos, un adjetivo y un sustantivo, un adjetivo y un verbo.

Ejemplo:
mesa de madera
pan de trigo
ancho de hombros, ágil de mente
fácil de entender, bueno para saltar

CONJUNCIÓN: Parte invariable de la oración que denota la relación existente entre dos oraciones o entre miembros o vocablos de una de ellas.

Ejemplo: la conjunción puede enlazar los siguientes elementos:

1 Dos oraciones: se fueron por la mañana y regresaron por la tarde

2. Dos grupos de oraciones: saludo a todos al llegar y después se retiro a trabajar

3. Dos parte de la oración de la misma clase:

- a) Dos sustantivos (agua y nieve)
- b) Dos adjetivos (blanco y negro)

El sustantivo es el nombre con el cual se designan las cosas; un sujeto o un concepto.

Ejemplo. El día comenzó
gris
Sujeto
La palabra escrita es la
base de la redacción
Sujeto

Los sujetos son: el día y la palabra; el resto de los componentes del sujeto; él, la y escritura son factores secundarios, llamados modificadores porque determinan en algunos aspectos al núcleo.

Existen cuatro tipos de sujetos:

Sujeto tácito: Es aquel que no aparece escrito en la oración, sino que se encuentra latente, es decir se sobreentiende.

Ejemplo: Lo encontré fuera de casa

El sujeto es lo, ya que el verbo encontré esta conjugado en primera persona del singular: yo encontré. Así el sujeto queda representado por un pronombre personal (yo, tu, él, etc.)

Para saber cual es el pronombre debe revisarse la conjugación del verbo.

Ejemplo: Me dijeron adiós

Te miro desde lejos

La persona correspondiente al verbo dijeron es ellos (ellos dijeron)

De la frase miro es él (él miro)

SUJETO EXPRESO. El sujeto es el que aparece escrito en la oración y no es necesario suponerlo.

Ejemplo: Luis fue a las ruinas arqueológicas

El perro salto la reja del jardín

Los sujetos son Luis y el perro y se expresan dentro de la oración.

SUJETO SIMPLE: Es aquel que esta formado por un solo núcleo. Se presenta en las oraciones también con un solo sujeto.

Ejemplo. El telón vuelve a cerrarse

El único sujeto es el telón, cuyo núcleo es telón

SUJETO COMPUESTO. El sujeto esta formado por mas de un núcleo, en donde aparecen mas de dos sujetos.

Ejemplo: la tía Caro, Julián Pena, Ramón Salgado, Javier Robles, Ana Calderón y Pablo Reyes fueron los principales protagonistas de la obra "El mar."

En esta oración existen varios sujetos: La tía Charo, Julián Peña, Ramón Salgado, Javier Robles, Ana Calderón y Pablo Reyes; cuyos núcleos son: Caro, Julián, Ramón, Javier, Ana y Pablo.

EL PREDICADO El predicado es lo que dice del sujeto en una oración. El predicado contiene al verbo que se define como la acción que desarrolla el sujeto.

Ejemplo: El héroe de la película corría aceleradamente.

En este caso, el VERBO es corría, que marca la acción que se desarrolla en la oración. La localización del verbo ayuda a encontrar al predicado.

Ejemplo: verbo
la constitución contiene las
normas
Sujeto
predicado

Sin embargo, el predicado también puede aparecer cortado por el sujeto.

Ejemplo:

verbo
En tiempos de la Revolución se escondían los
niños en los sótanos
Predicado
sujetos predicado

El predicado puede estar formado por uno o más elementos.

Ejemplo. verbo
El vendedor gritaba
Predicado formado por un solo
elemento
Sujeto predicado

verbo
El periódico es un medio masivo de
comunicación predicado formado por **sujeto
predicado
varios elementos**

Como se puede observar, en todas las oraciones anteriores el elemento que siempre esta presente es el verbo, este es el núcleo del predicado.

En ocasiones el núcleo del predicado esta formado por un verbo.

SEGUNDA PARTE: SINTAXIS

Se ha visto que desde el punto semántico los enunciados son unidades significativas de comunicación. En cambio desde el punto de vista sintáctico, los enunciados son conjuntos de palabras con funciones específicas, dispuestas de tal manera que sirvan para articular mensajes.

A estos enunciados se les conoce como frases cuando no tienen verbo y su significado depende de otro enunciado; y como oraciones, cuando tienen verbo en forma personal y su significado es completo.

LA FRASE

Esta formada por un conjunto de palabras entre las cuales no hay verbos en forma personal.

Ejemplos:

	En mis cabellos			
preocupación	Bajo la lluvia	con		
	Muy pocas veces			
	Encima de la mesa			

Todas estas expresiones son frases que para tener significación completa requieren de más palabras, principalmente verbos. Sin embargo, las frases solas al igual que las palabras, pueden desempeñar dentro de la oración una sola función sintáctica que puede ser de sujeto o de predicado.

Ejemplo:

<u>El escritor Mario Benedetti</u>	
vendrá <u>el próximo mes</u>	
Frase	frase

En esta expresión la frase. El escritor Mario Benedetti, cumple la función de sujeto. En cambio la frase: próximo mes, cumple la función de complemento circunstancial

LA ORACION

Samuel Gili Gaya (1970) define a la oración desde tres puntos de vista: el psicológico, el lógico y el gramatical. En consecuencia la oración para él es:

- -La unidad de sentido y de intención expresiva con que se ha proferido (definición psicológica)

- La expresión verbal de un juicio. El juicio es la relación entre el sujeto y el predicado (definición lógica).
- Un verbo en forma personal y los elementos mediata o inmediatamente relacionados con él (definición gramatical).

Las tres definiciones resultan de suma utilidad para comprender lo que es la oración, y no es preciso excluir o escoger alguna. Las tres en su conjunto proporcionan las características convenientes para recordar lo que es una oración:

- ♦ Enunciado con significado completo
- ♦ Enunciado bimembre
- ♦ Enunciado con verbo en forma personal

Es un enunciado con significado completo, porque no requiere de otros elementos ajenos a la oración para que se entienda.

Es un enunciado bimembre porque tiene dos miembros: el sujeto de quien se dice algo; y el predicado, lo que se dice del sujeto.

Es un enunciado con verbo en forma personal porque solo el verbo, en cualquiera de sus personas, le da significación de comportamiento que requiere para tener sentido en la comunicación.

Entonces: La oración es un enunciado bimembre con significado completo que tienen un verbo en forma personal.

Ejemplos

- | | | | |
|----|---|----------------------------------|-------------------|
| 1. | <u>Luis mi vecino</u> | <u>come</u> | |
| | <u>todas las mañanas en el parque</u> | | |
| | Sujeto | verbo | |
| | | predicado | En forma Personal |
| 2. | <u>Los estudiantes se preparan para los</u> | <u>exámenes en la biblioteca</u> | |
| | Sujeto | verbo | |
| | | predicado | En forma Personal |

Estas oraciones que tiene un sujeto y un predicado se llaman oraciones simples.

Cuando el sujeto y el predicado son compuestos, pero la idea del enunciado sigue siendo una unidad, la oración también es simple.

Ejemplos:

Los profesores y los alumnos se opusieron a la huelga

Sujeto compuesto
predicado

Los profesores y los alumnos se opusieron a la huelga y asistieron a clases

Sujeto compuesto
predicado

En estas oraciones simples de sujeto y de predicado compuesto se conserva la singularidad de la idea, porque los profesores y los alumnos forman un solo grupo, además, la acción que realizan como grupos es la misma y la llevan a cabo al mismo tiempo.

Ahora bien, el conjunto de dos o más oraciones simples den lugar a la oración compuesta.

Ejemplos:

El doctos Morales se fue de vacaciones, pero Jorge te atenderá.

Le dije que yo regresaría en la tarde mas no quiso esperarme

El cielo se oscureció y luego empezó a llover.

En estos ejemplos, cada una de las oraciones simples que integran la oración compuesta, tiene significado independiente. Se pueden separas sin que pierdan su sentido:

El doctor Morales se fue de vacaciones.
Jorge te atenderá.

Le dije que yo regresaría en la tarde.
No quiso esperarme.
El cielo se obscureció.
Empezó a llover.

Existen, sin embargo, otras oraciones compuestas que están formadas, pro una oración simple independiente y una o más oraciones simples dependientes.

Ejemplos:

<u>Traje el libro que me prestaste ayer</u>		
Oración	oración	
Simple	simple	
Independiente	dependiente	
Traje el libro	oración	simple
independiente		

Que me prestaste ayer oración
simple dependiente. Su significado

depende de
la oración anterior.

Martha y Raquel entrenan voleibol para competir en el extranjero
Oración simple independiente
oración simple dependiente

Entonces las oraciones compuestas en:

Oraciones coordinadas: cuando cada una de las oraciones simples que las integran tiene sentido por sí mismas y pueden enunciarse por separado sin que se altere su significado.

Oraciones subordinadas: Cuando su significado depende de la oración anterior (oración principal).

PARTES DE LA ORACIÓN

La oración esta formada esencialmente por el sujeto y el predicado, sin embargo, existen otros elementos que sin ser núcleos de información, precisan y completan el significado del enunciado. Estos elementos son los modificadores y los nexos o enlaces.

Son núcleos de la oración el sustantivo o el pronombre dl sujeto, y el verbo del predicado, porque desempeñan los principales oficios del enunciado.

Los modificadores de la oración cumplen una función complementaria, la cual siempre se encuentra subordinada y a la función nuclear. Son modificadores el adverbio, el adjetivo, los complementos y algunas frases y oraciones.

Son modificadores del sujeto:

- el Adjetivo
- El artículo
- La aposición y
- El complemento nominal

Son modificadores del verbo:

- el adverbio
- el complemento directo
- el complemento indirecto
- el complemento circunstancial

Se le llama aposición al modificador formado por una palabra o una frase que sucede al núcleo del sujeto.

Ejemplos:

Andrés, mi primo, vendrá a cenar mañana
Núcleo modificador

Del sujeto aposición

El complemento nominal es el modificador que indica posesión, propiedad, pertenencia o materia de la cual esta hecha una cosa. Siempre se refiere al sujeto o a otro complemento y se le reconoce porque generalmente lo introduce a la proposición "de".

Ejemplo:

El profesor de gramática hizo un examen muy difícil.

Núcleo modificador
Del (complemento
Sujeto nominal)

El complemento directo es el modificador que indica la persona, animal o cosa, denominadas por un sustantivo o un pronombre, sobre la cual recae la acción del verbo. Cuando se refiere a personas lo antecede la preposición a.

Ejemplo:

El profesor de gramática hizo un examen muy difícil

Núcleo núcleo
 modificado
Del del
 (complemento directo)
Sujeto predicado

El profesor de gramática reprobó a la mitad del grupo

Núcleo núcleo enlace
 modificador
Del del
 (complemento
directo)
Sujeto predicado

El complemento indirecto es el modificador que indica la persona o cosa que recoge el daño o el provecho a la acción verbal. Lo anteceden las preposiciones a y para.

Ejemplo:

El profesor de gramática le hizo un examen a mi hermano

Núcleo núcleo
 enlace modificador
Del del
 (complemento
Sujeto predicado

El complemento circunstancial es el modificador que indica la circunstancia del lugar, tiempo, modo y cualquier otra no señalada por los demás complementos, en la cual se realiza la

acción del verbo. Este complemento admite cualquier preposición.

Ejemplo:

El profesor de gramática hizo un examen en el salón 1.

Núcleo núcleo
 modificador
Del del
 (complemento
Sujeto predicado
 circunstancial)

EL INFINITIVO

Esta formado por el radical y las desinencias ar, er, ir.

En las oraciones, el infinito unas veces tiene carácter de sustantivo y otras veces, su función es primordialmente verbal. Cuando el infinitivo cumple una función sustantiva tiene todos los comportamientos propios del sustantivo; es decir, puede ser sujeto, predicado nominal, complemento del sustantivo, de un adjetivo o de un verbo.

Ejemplos:

Sujeto: el andar silencioso de esa dama me gusto

Predicado nominal: tu responsabilidad pro el momento es estudiar

Complemento del nombre: la máquina de escribir esta descompuesta

Complemento de un adjetivo. Esto es para mi difícil de decir

Complemento de un verbo: Dile a tu hermano que puede pasar

Cuando el infinitivo cumple la función de verbo, lo hace sin expresar el modo, el tiempo ni la persona gramatical.

Ejemplos:

Luis pidió hablar en tu nombre

Quisiera comer mañana contigo

Cuando llegaste hiciste reír a todos

Te oí decir que llegaría tarde

Nunca imagino tocar piano tan bonito

EL PARTICIPATIVO Está formado por el radical del verbo y las terminaciones ado o ido, con sus respectivos femeninos y plurales, cumple, en la oración, las funciones de verbo, adjetivo y participativo absoluto.

Como forma verbal el participativo se une al verbo haber para formar los tiempos compuestos, y al verbo ser para formar la voz pasiva.

Ejemplos:

Joaquín ha estudiado toda la noche
Tiempo compuesto

Esa película será premiada por el jurado
Forma pasiva

Cuando el participativo cumple funciones adjetivas, adopta el género masculino y el número singular o plural, según sea el género y el número de sustantivo al cual acompaña.

Ejemplos:

Estudian solo las hojas señaladas

No quisiera hablar del niño perdido

Además de las funciones verbal y adjetiva, cuando el participativo cumple una función adjetiva pero tiene un sujeto expreso distinto al de la oración en la cual se encuentra, se dice que cumple la función de participio absoluto. En este caso, la oración en la que está el participio es subordinada.

Ejemplo:

Salida la mercancía no se acepta devolución

EL GERUNDIO

Es la forma verbal que resulta de añadir al radical del verbo las terminaciones ando, iendo. Su función consiste en señalar una acción secundaria con respecto a la del verbo principal, a la cual modifica o describe.

Cuando el gerundio cumple una función adverbial, se encuentra en una oración subordinada que puede ser: temporal, modal, causal, condicional, conseciva o modal.

Ejemplos:

Salió corriendo de su casa
Camino alzando el puño para que lo vieran
Saludaba siempre a sus parientes siempre sonriendo
Lo vimos nadando con tus hermanos.

Si el gerundio no cumple una función adverbial, puede estar referido al sujeto, y en este caso tiene un carácter explicativo.

Ejemplos:

Viajando por Europa, senti el deseo de volver
Camino deprisa quiere llegar primero.

SINTAXIS FIGURADA

La sintaxis figurada se refiere a las figuras de construcción. Se trata de alteraciones sintácticas que no producen cambios semánticos. Ellas son:

Hipérbaton	silepsis
Elipsis	traslación
Pleonasmo	

A través de las figuras de construcción se altera el orden regular de las palabras dentro del enunciado.

El hipérbaton consiste en la inversión de las palabras, sin que se pierda la claridad y el sentido de la comunicación.

Ejemplo:

"Cada nueve años entran en la casa nueve hombres para que yo los libere de todo mal"

- Para que yo los libere de todo mal, cada nueve años entran en la casa nueve hombres.
- Para que yo, de todo mal los libere, entran en la casa, cada nueve años, nueve hombres
- Nueve hombres, para que yo los libere de todo mal, entran en la casa cada nueve años.

La siguiente alteración no es un hipérbaton puesto que se pierde el sentido y la claridad con respecto a la comunicación original.

Cada nueve hombres, para que yo los libere, entran en la cada de todo mal.

Para la inversión de las palabras es importante mencionar que los artículos, las preposiciones y las conjunciones nunca pueden separarse de las palabras a las que van acompañando en el enunciado, sino perdería el sentido la oración.

Ejemplo:

- La casa de mi tío, que esta a la izquierda de la carretera, es muy pintoresca
 - Casa la mi de tío, esta que izquierda la, es muy pintoresca, de carretera la.
- Algunas palabras se alteran cuando se les cambia de lugar.

Ejemplo.

No es lo mismo decir pobre hombre que hombre pobre.

La elipsis consiste en la omisión de palabras sintácticamente necesaria, pero que no entorpecen la fluidez del enunciado.

Ejemplo:

Joaquín estudia redacción, Vicente comunicación.

En el segundo ejemplo se omitió la palabra estudia; sin embargo, no se perdió el sentido del enunciado.

El pleonasma consiste en el empleo de palabras no necesarias, desde el punto de vista sintáctico, pero que sirve para dar mayor fuerza y colorido al enunciado.

Ejemplos:

Lo hice con mis propias manos
Lo vi con mis propios ojos.

La silepsis es la falta de concordancia sintáctica, que no altera el sentido del mensaje.

Ejemplos:

Su santidad esta
enfermo
Femenino
masculino

La traslación consiste en el empleo de un tiempo verbal distinto al que corresponde al enunciado.

Ejemplo:

El profesor viene a
examinarnos la semana próxima
Vendrá

Aunque el sentido del enunciado esta referido a una acción futura, el verbo viene en presente, indica un tiempo futuro.

TERCERA PARTE. ORTOGRAFIA

La ortografía es un hábito, y para poder dominarla es necesario conocer y aplicar las reglas constantemente.

Para escribir correctamente las palabras conviene saber que estas se dividen en sílabas.

Sílaba:

Sonidos articulados que se pronuncian en una sola emisión de voz.

La sílaba tónica se pronuncia con mas intensidad que las otras sílabas que forman la palabra.

Ejemplo:

Cua	der	no
Es-	cua	dro
	ta	-blo
	mi	ra
		me
Der		
Ta		
Cua		

sílabas tónicas mi

Las palabras son agudas cuando la sílaba tónica se encuentra el final de la palabra.

Ejemplos:

Cartón, colibrí, rapidez

Las palabras son graves cuando el acento se encuentra en la penúltima sílaba.

Ejemplos:

Preciosos, volumen, útil, ángel.

Las palabras son esdrújulas cuando el acento recae en la antepenúltima sílaba.

Ejemplos:

Máquina, velódromo, volúmenes.

Las palabras son sobresdrújulas cuando la sílaba tónica esta antes de la antepenúltima sílaba.

Ejemplo:

Compónganselo

REGLAS DE ACENTUACION ORTOGRAFICA

Se acentúan cuando terminan en n, s, o vocal

Ejemplo:

Encontró, motín.

AGUDAS

No se acentúan cuando terminan en cualquier otra consonante

Ejemplo: feliz, candil

GRAVES Se acentúan cuando terminan en cualquier letra que no sea n, s o vocal

Ejemplo: mástil

No se acentúan cuando terminan en n, s, o vocal

Ejemplo: cardumen

ESDRUJULAS Y SOBRESDRUJULAS

Se acentúan siempre

Ejemplo. Plátano, cadavérico altísima, dígame.

Las palabras monosilábicas no se acentúan, a menos que requieran el canto diacrítico. El acento diacrítico es el que se emplea en palabras que tienen la misma escritura pero distinta significación.

Ejemplos:

Sí	condicional	
	sí	afirmativo
Se	pronombre	
	se	verbo saber
Mas	conjunción	
	mas	adverbio de cantidad
De	preposición	
	de	verbo dar

Las vocales se dividen en:

Fuertes. A, e, o
Débiles i, u

Al articular vocales se pueden llegar a formar diptongos o triptongos, según se unan dos otras vocales, respectivamente.

Ejemplos:

Cui	dado	
	prome	diais
	triptongos	
Reu	nión	diptongos
	conti	nuiáis
Dei	dad	
Questionario		

OTROS SIGNOS ORTOGRÁFICOS

Existen, además, otros signos ortográficos que se emplean para escribir con claridad las frases y los párrafos. Ellos son: la coma, el punto y coma, los dos puntos, el punto, los puntos suspensivos, el paréntesis, la raya, el guión, las

comillas, los signos de admiración, los signos de interrogación y el asterisco.

Indican pausa:

La coma (,) los dos puntos (:)
El punto y coma (;) el punto (.)

Indican entonación:

La interrogación (?) los
puntos suspensivos: (...)
La admiración (¡)

Indican distribución:

La raya (-) las comillas ("")
El guión (-) el asterisco (*)

LA COMA el uso de la coma se realiza en las siguientes situaciones:

En las enumeraciones, cuando los diferentes elementos de igual clase no están unidos por conjunciones copulativas o disyuntivas.

Ejemplo:

Los montes y los llanos, los vientos, las selvas, los ríos y los mares reciben el aliento.

Era tal su alegría que cantaba, reía, saltaba, y lloraba al mismo tiempo.

Cuando se interrumpe el sentido de la oración y se intercalan datos explicativos, estos se ponen entre comas.

Ejemplo:

No es conveniente, con este calor, hacer el viaje
Los barcos, que llegaron, eran los más veloces

Entre los miembros de una cláusula, independientes entre sí, aunque proceda una conjunción.

Ejemplo:

La pintura me entretiene, la música me distrae, la danza me apasiona, y el teatro me enloquece.

Pedida, y se os daré; buscar, y hallareis; llamad, y se os abrirá.

En frases conjuntivas.

Ejemplo.

En ese recodo fue, realmente, donde chocaron
Con esa chica, enamorada, ya no se puede
trabajar

Cuando se invierte el orden regular de la
oración, o la oración subordinada precede a la
principal.

Ejemplo.

Cuando vimos la aldea, apresuramos el paso
Con esta lluvia, no llegaremos nunca

Se usa coma para separa acotaciones en
gerundio o de participio absoluto.

Ejemplo.

Los alumnos, exceptuando al presente, serán
amonestados

Cuando hay elipses del verbo, pues esta
sobrentendido, se sustituye por una coma.

Ejemplo:

Yo no tengo posibilidades, tu igual. ¿podremos?
La honra de un amigo es sagrada, la de un
desconocido, igual

En oraciones adverbiales intercaladas.

Ejemplo:

Ahora, como estoy alegre, no pondré examen
Mañana, cuando vengas, terminarás el cuadro
Van entre comas, finalmente, las expresiones
similares a: por último, finalmente, en efecto, en
fin, sin duda, sin embargo, pues, por
consiguiente, etc.

Ejemplo:

En este caso, por tanto, no aplicaremos el
reglamento.
Tengamos en cuenta, ante todo, las posibles
consecuencias.

EL PUNTO

El punto sirve para terminar una frase con
sentido completo

El punto y seguido se usa cuando
determinamos un juicio y seguimos razonando
sobre el mismo tema.

El punto y aparte indica que ha terminado un
párrafo. Puede ser porque se inicia un asunto
diferente al tratado en el párrafo anterior; o
porque se va a tratar de otro aspecto diverso de
la misma cuestión.

El punto final se refiere al punto colocado al
final de un escrito.

EL PUNTO Y COMA

El punto y coma se utiliza el punto y coma en
las siguientes situaciones:

Entre frase con cierta relación:

Ejemplo.

El niño estudia la lección; el padre espera que
termine.
Este está terminando; aquel, todavía no.

Para evitar confusiones con otras comas de un
periodo.

Primero, introduzca la moneda; luego, marque
el número; y finalmente, espere a que ...

LOS DOS PUNTOS

Los dos puntos sirven para hacer resaltar lo que
sigue a continuación. Se usan en los siguientes
casos:

En el encabezamiento de las cartas

Ejemplo:

Querido amigo:
Muy S. Mío:
Estimado compañero:

En el saludo al inicio de un discurso.

Ejemplo:

Señoras y señores:

Distinguido público:
Ciudadanos:
Después de las palabras.

A saber:
Por *Ejemplo:*

En los documentos públicos después de
expresiones tales como:

Hago saber: declaro: certifico: ordeno y
mando: fallo:

Para iniciar una enumeración.

Ejemplo; Analizaremos solo los puntos: uno,
tres y cuatro.

Podemos visitar también: Cali,
Medellin, y Barranquilla

Para reproducir palabras textuales propias o
ajenas

Ejemplo: yo os dije en otra ocasión: El trabajo es nocivo.

Julio Cesar dijo: "Ilegue, vi, vencí."

Para llamar la atención o resumir la consecuencia de lo precedente.

Ejemplo. Pero ante todo; visiten el Museo de Arqueológico.

LOS PUNTOS SUSPENSIVOS Indican una suspensión de plagares o ideas. Se utilizan en los siguientes casos:

Dejar una frase incompleta.

Ejemplo. Al que a buen árbol se arrima ...

Suspender al final, para sorprender.

Ejemplo. Y en el momento más emocionante ... mejor no comentarlo

Para dejar algo indeterminado.

Ejemplo. El precio de los alimentos... mejor no comentarlo.

En una forma entrecortada de expresarse.

Ejemplo. No sabría ... posiblemente ... si fuera posible ...

EL GUJON CORTO Se usa para separar y relacionar datos o expresiones. Estos pueden ser los casos más representativos:

Para relacionar palabras que no son compuestas.

Ejemplo. Tratamos temas socio-políticos

Para relacionar dos fechas.

Ejemplo: la Primera Guerra Mundial (1914-1918)

Ruben Dario (1867-1916)

LAS COMILLAS

Son necesarias para señalar o destacar una expresión.

En las citas de palabras textuales.

Ejemplo: Sabes que Luis XVI dijo "El estado soy yo"

A conoce el dicho: "ojos que no ven ..."

Para subrayar una palabra o frase.

Ejemplo. Compramos unos aguacates "palta" que estaban deliciosos

Los pillamos "in fraganti" cuando me miraba

Al utilizar vocablos extranjeros.

Ejemplo: Fuimos a patinar al "skating-room"
El "allegretto" fue lo mas brillante

EL USO DE LAS MAYUSCULAS

Para conseguir destreza en el uso de las mayúsculas hay que tener en cuantas las siguientes situaciones en las que es necesario utilizarlas.

1. En la primera palabra de un escrito
2. En la primera palabra de cada párrafo
3. Después de un punto.
4. Después de los signos de admiración y de interrogación.
5. En los nombres propios y apellidos

Ejemplo: Cristóbal Colón Simón Bolívar Gabriel García Márquez

6. En el número romano de reyes, papas y siglos.

Ejemplos. Juan Pablo II Enrique III
Siglo XX

7. En títulos, apodos personales o atributos divinos.

Ejemplos: Reyes Católicos El Libertador
El Redentor

8. En épocas, periodos históricos o hechos famosos

Ejemplo. La Conquista La Revolución
Francesa El Neolítico
La Colonia Batalla de Ayacucho
Edad Media

9. En la toponimia.

Ejemplo. Cordillera Central Amazonas
Valparaíso

10. Cuando el artículo o el adjetivo forman parte del nombre

Ejemplos: Villa del Mar El Salvador La Habana Punta Arenas

11. En títulos que indican dignidad o autoridad

Ejemplos: Director Ministro Embajador
Presidente

12. En los tratamientos

Ejemplos: Su excelencia Sra. O Srta.
Sr. Dr.

13. En algunas abreviaturas

Ejemplos: S.A. (sociedad anónima)
P.O. (Por Orden)

14. En los colectivos que representan sociedades y corporaciones

Ejemplos:

Gobierno Nacional Banco de los Andes
Museo de Bellas Artes Teatro Municipal
Universidad Austral Pacto Andino

15. En el nombre de congresos y Certámenes, en títulos de leyes y cabeceras de periódicos.

Ejemplos:

Premio Nobel Viena de Sao Paulo
Festival de la OTI
Ley Electoral Ley de Presupuesto
El Mercurio

16. En los títulos de obras de arte, de películas y de libros. En los títulos sin nombres propios es suficiente con la mayúscula de la primera palabra.

Ejemplos:

La Venus de Milo El Guernica
Los Diez Mandamientos
La Ultima Cena Crepusculario El
proceso de Nuremberg

17. En las siglas que expresan abreviadamente el nombre de un organismo internacional o una nación.

Ejemplos: UNESCO ONU FAO
OEA OMS

18 También se usan mayúsculas en las siglas de empresas, entidades o sociedades

Ejemplos: VIASA IBERIA PALTEL
FAC BMW TVE

19. Por el contrario en nuestro idioma se deben de escribir con minúsculas los nombres de los días de la semana, de los meses y de las estaciones del año.

Ejemplos: lunes junio primavera
martes agosto otoño

NOMBRE

GRADO: .. FECHA: ..

Escribe a continuación de cada sustantivo su correspondiente forma femenina. Si es la misma para la masculina, escríbalo nuevamente, y si no puede formarse la femenina escriba "no tiene".

Albañil

Patriota

Presidente

Padre

Cantor

Héroe

Pintor

Gato

Peatón
Profeta
Cantante
Actor
Doctor
León
Periodista
Papel
Secretario
Toro
Valle
Estudiante

Escriba a continuación de cada sustantivo su forma plural. Si tiene la misma para el singular, repítalo, y si carece de plural, escriba "no tiene"

Actriz
Ley
Rubi
Altitud
Ardor
Montaña
Tesis
Babu
Sinvergüenza
Régimen
Carro
Martínez
Árbol
Atención
Especie
Pie nada
Mástil
Tuberculosis
Capataz

Escriba a continuación de cada sustantivos su forma singular. Si carece de ella, escriba "no tiene"

Reinas
Paredes
Reflejos
Nupcias
Acidez
Efemérides
Plantaciones
Crisis
Atriles
Avestruces
Lápices
Sofás

Relojes
Discos
Timpanos
Cruces
Extasis
Dosis

Escriba en cada espacio un adjetivo, de modo que la frase adquiera sentido completo.

1. _____ hora hay _____ y _____ emociones
 2. Ocupe el _____ puesto en _____ competencia
 3. La voz mas _____ de la reunión fue la de _____ anciano.
 4. Estuvo _____ tiempo _____ después de la operación
 5. _____ como el oro era _____ cabellera _____ como la nieve _____ cara
 6. El _____ amor vale mas que _____ el oro de mundo.
 7. _____ señor es muy, pero tiene _____ paciencia
 8. _____ dolor termino venciendo _____ salud
 9. No había _____ sitio para _____ gente.
 10. La situación _____ extraña un _____ riesgo para _____ gente
- En los espacios a continuación escribe su forma femenina en la primera línea y en la segunda, el masculino plural

Holgazán
Simpático
Preguntaron
Montajes
Feliz
Alto
Trabajador
Capaz
Sagaz
Manejable
Inteligente
Marroquí
Amable
Elegante
Bajo

Escribe en los espacios en blanco el artículo determinado o indeterminado que complete el sentido de la oración.

1. Ciertamente es auténtico campeón.
2. Había en reunión aproximadamente cincuenta personas
3. Todo esto no (lo, le) entiendo
3. Creo que era (para ti, para té) un trabajo agradable
4. Las telas que me encargo no (las, les) encontré
5. Este es (mi, mío) escritorio y aquel (su, suyo)
6. aquellos zapatos me parecieron muy baratos, por eso (les, los) compre
7. A mi mamá y a mi hermano no (les, las) he comprado un regalo.
8. No hay dificultad alguna entre tu y (mi, yo).
10. A mis amigos no (les, los) defraudare nunca.

En la línea en blanco vuelva a escribir cada ejemplo; siguiendo estas indicaciones: cuando el pronombre subrayado este en singular deber usarlo en plural y viceversa. Efectuando en la oración todos los cambios que sean necesarios, pero conservando su sentido original. Cuando no pueda efectuar tales cambios, escriba no tiene singular o no tiene plural, según sea el caso.

1. No tengo nada que objetar
2. Esto no debe dársele a cualquiera
3. Esta es la tienda de que te habla
4. Alguien ha llamado a la puerta
5. Esto es todo cuanto puedo ofrecerle
6. Nadie se atrevió a contradecirle
7. Quienquiera que sea no esta bien hecho
8. Que pase otro
9. Descansare los días que faltan
10. Nada me preocupa en este momento

Subraye con una línea (_____) todas las palabras empleadas como adjetivos; con un cuadro (□) los pronombres y con un círculo los artículos.

1. Mucho trabajo realizo en un solo día
2. Mi afición preferida es la música
3. ¡Qué buen vino tienen!
4. No pienses tu que todo va a ser tan fácil en el futuro
5. No se porque razón hizo tal cosa
6. Este sitio no me gusta; prefiero el de la derecha
7. Una familia amiga me invita un té
8. La casa no la terminaron hasta la primavera
9. Lo tengo que terminar antes que aquel
10. No sé si ya se fueron todos.

Subraye todas las palabras que estén empleadas como verbos

1. Había muchas cosas que hacer
2. Contienen este libro opiniones interesantes
3. El castigo recayó sobre una inocente
4. Haz lo que te dicen y no te arrepientas
5. Tomo el pan para dárselo a los pobres
6. Quedo abolida la ley y fue promulgada otra nueva
7. Los hechos demuestran lo contrario
8. Tomo un vaso lleno de leche antes de acostarse
9. La terminación de la obra está próxima
10. Donde una puerta se cierra, otra se abre

Subraye en cada oración la palabra o palabras que sean el predicado nominal

1. Grecia fue la cuna de una gran civilización
2. Él es así
3. En tierras de ciegos el tuerto es rey
4. Todas las tentativas fueron infructuosas
5. Esto no esta bien
6. Australia es una gran isla
7. Mis vecinos son buena gente
8. Estos precios son muy elevados
9. Este señor aquí no es nada
10. La mayoría eran ancianos

Escriba cinco oraciones simples de sujeto compuesto y encierre en un círculo el verbo

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

5. _____

Escribe cinco oraciones compuestas subordinadas. Encierra en un círculo el enlace y subraya la oración principal

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Use las mayúsculas en aquellas palabras que corresponda. Para ello tache con una línea oblicua (/) la letra minúscula y escriba encima la mayúscula

señor j u a n m e n d o z a
d e p a r t a m e n t o d e v e n t a s
e d i t o r i a l e s c o l a r , s . a .
l o p e d e v e g a , 3 6
m a d r i d 2 , e s p a ñ a

estimado señor mendoza:

muchas gracias por su atenta carta de fecha 25 de mayo pasado, así como por los dos ejemplares de la revista mundo infantil que con la misma nos remitió. nos parece una publicación de gran interés para las escuelas, así que estamos preparando un plan adecuado para darle a conocer de inmediato a los maestros, con objeto de conseguir el mayor número posible de suscriptores.

en cuanto a su oferta especial "amigos del libro", les devolvemos el libro debidamente complementado. las cien colecciones mensuales que ahora le solicitamos no son más que una base que nos permita difundir entre nuestra más selecta clientela el nuevo sistema de ventas. esta cifra, según creemos, podrá ser

incrementada notablemente en un futuro próximo.

También nos ha resultado de interés algunos nuevos títulos que aparecen en la última edición de su catálogo. sírvase remitirnos, en la forma habitual, diez ejemplares de cada uno de los libros cuyo número de referencia, título y autor se citan:

n. 535 como despertar la curiosidad del niño, de a. sánchez arregui

no. 548 antología de cuentos modernos, de santamaría

no. 615 historia de américa, de antonio pedrosa

cordialmente le saluda

enrique garcía.

gerente de departamento de librería

Complete los siguientes enunciados

1. Las palabras son _____ cuando la sílaba tónica se encuentra al final de la palabra.
2. Las palabras son graves cuando el acento se encuentra en la _____ sílaba
3. La oración es un enunciado _____ con significado completo que lleva un verbo en forma personal.
4. Son oraciones _____ las que pueden enunciarse por separado sin alterar su significado
5. En las oraciones subordinadas, el significado de la oración principal es _____ y el de las otras es _____.
6. Los _____ de la oración cumplen una función complementaria y subordinada a la función nuclear.

Escribe los signos de puntuación que a tu juicio debe llevar el siguiente texto.

Una débil claridad aparece en las altas vidrías de la catedral es la hora del alba a esta hora baja el obispo a la catedral el palacio del obispo esta unido a la catedral por un pasadizo que atraviesa la calle a la hora en que el obispo entra a la catedral todo reposa en la pequeña ciudad la catedral esta casi a oscuras resumen de cuando en cuando unos pasos chirría el quicio de una reja en la pequeña ciudad la luz de la mañana va esclareciendo las callejas se ve ya en la plaza que hay frente a la catedral caer el choro de agua en la taza de la fuente el ruido de esta agua que había estado percibiéndose toda la noche ha cesado ya

Ordena las siguientes oraciones conforme a la secuencia. Sujeto, verbo, complementos

1. Al llegar a la esquina el carnicero Pedro de la bicicleta se bajo

2. Llega tarde Luisa tu prima al examen de traducción

3. con llorar no se arreglan las cosas

4. con entusiasmo estudia Ernesto cualquier materia

5. Desde siempre los hombres han tenido con respecto a las mujeres mayores oportunidades de trabajo

REFERENCIAS

1. Gili, G. Samuel. (1970) "Curso superior de sintaxis española" Barcelona
2. González, r. Susana. (1994) "Manuel de Redacción e Investigación Documental" Ed. Trillas. México
3. Guevara, Ernestina (1988) "Taller de lectura y redacción" Conalep. México.
4. Sánchez, R.R. (1995) "Ortografía" impreso en México
5. Fuentes, J.L. (1991) "Ortografía, reglas y ejercicios" Ediciones Laurousse México
6. Revilla, S. (1974) "Gramática española moderna" Impreso en México.