

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**UNIDAD - AJUSCO**

**TESIS**

**TÍTULO: Estrategias para elevar el nivel de comprensión lectora en alumnos de 6° año de primaria.**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO  
DE LICENCIADAS  
EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA.**

**PRESENTAN:**

**Arévalo Pérez María Celia.  
Hernández Bautista Emilia.  
Jiménez María Teresa.**

**DIRECTOR DE TESIS:**

**MTRO. SÁNCHEZ HERNÁNDEZ SIMÓN**

MÉXICO, D.F. FEBRERO DEL 2003.

## AGRADECIMIENTOS

Al profesor **Simón Sánchez** por habernos apoyado en momentos que más necesitamos y por dedicarnos su tiempo en la realización de este trabajo.

Al profesor **Miguel Angel Sánchez Bedolla** por todo el apoyo incondicional que en todo momento nos brinda.

A los profesores **Mari Carmen Ortega, Alejandra Castillo y Cuauhtémoc G. Pérez**, por sus observaciones ya que fueron necesarias para el mejoramiento de la tesis.

A las escuelas **Martina Islas y Venustiano Carranza** por habernos abierto las puertas.

A los profesores de los grupos por permitirnos invadir su espacio y su tiempo.

A todos los niños que colaboraron para poder realizar nuestra investigación, que sin ellos no hubieramos podido realizar nuestra meta..

A todos ellos Gracias por su apoyo incondicional

## **Agradecimientos**

### **A Dios:**

Por haberme brindado salud y paciencia para poder llegar al final de la meta que me propuse.

### **A mis Padres y Hermanos:**

Sabiendo que jamás existirá una forma de agradecer, en esta vida de lucha y superación constante.

Deseo expresarles, que mis ideales esfuerzos y logros han sido también suyos e inspirados en ustedes y constituyen el legado más grande que pudiera recibir.

Con amor, admiración y respeto.

**Emilia**

## **Agradecimientos**

### **A Dios:**

Por haberme dado la fortaleza y la paciencia para poder terminar esto que siempre anhele.

### **A mis Padres y Hermanos.**

Por confiar y creer en mí, por su apoyo en cada una de las actividades que emprendo y estar a mi lado en los momentos buenos y malos.

### **A todos mis amigos (as):**

Que siempre estuvieron conmigo apoyandome físico y moralmente alentandome para seguir adelante y que creyeron en mí.

### **A ti:**

Que todo el tiempo me acompañaste en los momentos que sentí ya no poder, por tu apoyo incondicional y por alentarme cuando más lo necesite.

Tere.

## INDICE

	PÁGS.
Introducción.....	1
Capítulo 1 : LA COMPRENSIÓN LECTORA.....	5
A) Comprensión lectora.....	6
B) Niveles de comprensión lectora.....	8
C) La comprensión lectora en la Asignatura de Español acuerdo a los planes y programas.....	12
D) Tipos de textos.....	14
Capítulo 2: ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN.....	18
A) Estrategias de comprensión.....	19
B) Investigaciones sobre los programas de intervención en estrategias para la comprensión lectora.....	27
Capítulo 3: METODOLOGÍA.....	46
Metodología.....	47
Objetivo.....	47
Sujetos.....	47
Escenario.....	48
Procedimiento.....	49
Instrumento.....	50
Variables.....	50
Hipótesis.....	51

Capítulo 4: RESULTADOS.....	52
Análisis de resultados.....	53
Resultados.....	54
Discusión de resultados.....	61
CONCLUSIONES.....	67
Sugerencias.....	70
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	73
ANEXOS.	

## RESUMEN

En el presente trabajo se realizó un programa de estrategias para elevar el nivel de comprensión lectora. En este estudio participaron 117 alumnos de 6° grado de educación básica, los cuales fueron distribuidos en cuatro grupo, 3 grupos experimentales y un control, al grupo "A1" se les entreno en la estrategia de idea principal, al grupo "B1" resumen y al grupo "B2" preguntas abiertas y al grupo control "A2" realizaron la estrategia libre.

El trabajo se realizó bajo un programa de intervención, en el cuál al iniciar dicho programa se les aplicó un pretest para evaluar el nivel de comprensión, durante la intervención se les fue instruyendo en las estrategias asignada para cada uno de los grupos al finalizar el programa se les aplicó un postest para así conocer si su nivel de comprensión elevo.

Para ello se utilizo el análisis de varianza como prueba estadística para poder hacer las comparaciones y conocer sus niveles de comprensión.

Como se pudo comprobar el programa de intervención en estrategias de comprensión funciono ya que para los tres grupos experimentales elevaron más su nivel.

Finalmente podemos decir que dicho programa de intervención es eficaz siempre y cuando se lleve un seguimiento por parte de los profesores.

## INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas están desarrollando con los **maestros** proyectos para fomentar la comprensión de la lectura en las asignaturas que conforman el plan de estudio.

Es por esto que no se puede concebir una actividad de aprendizaje, en la que no intervenga la lectura. Por lo tanto, para que la lectura cumpla su función se requiere que el lector posea estrategias para comprender lo que lee, porque la comprensión constituye la base del aprendizaje mediante textos escritos.

Por lo tanto el objetivo de este trabajo es conocer la relación entre las estrategias y el nivel de comprensión lectora en alumnos de 6° año de primaria.

La comprensión lectora, dadas unas habilidades de descodificación fluidas, depende, en parte, de los conocimientos que el lector posea sobre el tema específico acerca del cual trate el texto, sobre el mundo general y sobre la estructura del texto y, en parte, de los procesos y estrategias que use para coordinar su conocimiento previo con la información textual para adaptarse a las demandas de la tarea.

Es decir, es un proceso a través del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto. De ahí que se afirme, que la lectura sea un proceso global interactivo entre el pensamiento y el lenguaje, cuyo objetivo es la comprensión de la misma.

Las estrategias de aprendizaje son básicamente el desarrollo de las habilidades intelectuales y de ahí su importancia en la preparación escolar y conveniencia de que se les incluya en los planes y programas de estudio. Cada alumno, en lo individual, tiene sus propias estrategias, adecuadas unas, ineficientes otras. Si el alumno no posee la estrategia correcta, fracasará en el aprendizaje, por más intentos que el profesor haga para que el alumno salga adelante.



Los intentos que se han hecho para investigar si es posible intervenir para remediar esas deficiencias y de que forma puede hacerse con efectividad, al tiempo que se prueba experimentalmente la relación postulada entre la supervisión de la comprensión lectora.

En esta línea se encuentran los trabajos de Quesada, (1998); Martínez, (1994); Vargas, (1986); Morles, (1984); Rojas, (1992); todos ellos han desarrollado, al parecer con éxito, programas de intervención en estrategias para la comprensión lectora. De la revisión de estos programas se desprende que el procedimiento más efectivo para enseñar estas estrategias incluyen los siguientes componentes: información y discusión sobre las estrategias, modelado o demostración del proceso a seguir y actividades de práctica dirigida, diseñadas de tal forma que permitan al sujeto asumir gradualmente el control del proceso.

Ante estos precedentes, y en un esfuerzo por plasmar la realidad acerca de lo que acontece en el aula en torno a la comprensión de los textos en la asignatura de Español, se realizó el presente trabajo titulado "Estrategias para elevar el nivel de comprensión lectora en alumnos de 6° año de primaria".

Está investigación se realizó con 117 alumnos de 6° grado de primaria de educación básica de dos escuelas públicas "Martina Islas" y "Venustiano Carranza", distribuidos para la investigación en cuatro grupos, a tres de ellos se les dio instrucción en estrategias y un grupo sin estrategias, dándoles opción de usar las ya conocidas por ellos.

Se trabajó con un programa de intervención para determinar que estrategia (idea principal, resumen, y preguntas abiertas), puede favorecer el proceso de comprensión lectora y elevar el nivel de comprensión en alumnos de 6° grado de primaria.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores se diseñó un programa de intervención cuyo propósito es enseñar a los niños a identificar la raíz de los fallos de comprensión que puedan tener durante la lectura y a seleccionar y aplicar las estrategias más eficaces para resolver los distintos tipos de problemas de la comprensión lectora.

En esta investigación, el programa se desarrolló de la siguiente manera una sesión para la presentación del trabajo y objetivos, una sesión para pretest que nos permitió saber cual es su nivel de comprensión de los

alumnos, siete sesiones de instrucción de estrategias y ejercicios; una sesión de postest o evaluación final, el cuál nos permitió conocer si las estrategias de instrucción funcionaron y a la vez pudimos comparar con el del grupo que no se les dio estrategia. A partir del programa de intervención de la enseñanza de estrategias los resultados fueron significativos en los grupos experimentales y control .

En el primer capítulo se describen los procesos cognitivos de la comprensión lectora definidos como el conjunto de hechos, proposiciones, conceptos, etc. almacenados de una manera organizada, estable y clara.

En este orden de ideas, todo lo que se aprende queda integrado en la memoria; en una forma más o menos organizada dentro de la estructura cognoscitiva de cada persona. De acuerdo a diferentes autores, los cuales nos permitieron definir que procesos podemos considerar para llevar acabo una estrategia.

De esta forma se hace mención de los procesos básicos que lleva acabo el lector, así como los procesos que llevan a construir el significado de lo leído. Se describe también los niveles de comprensión lectora las cuales fueron utilizados para medir en que nivel se encontraban los alumnos.

En el segundo capítulo se describen los diferentes tipos de estrategias como son: resumen, idea principal y preguntas así mismo se mencionan algunas investigaciones realizadas sobre programas de intervención en estrategias de comprensión lectora, las cuales ayudaron ampliar esta investigación.

En el tercer capítulo se presenta la metodología empleada en esta investigación la cual empieza con la elección de una muestra de 117 alumnos de sexto grado de educación básica de dos escuelas públicas. Se incluye el programa de intervención, así como los materiales utilizados.

En el último capítulo se presenta el análisis de resultados y conclusiones de esta investigación. De acuerdo a los resultados obtenidos podemos decir que las estrategias de preguntas elevó su nivel hasta un 96% en el posttest, seguido por la estrategia de idea principal con un 87%, estrategia libre con un 69% y estrategia de resumen con un 24% así mismo podemos decir que los programas de intervención en estrategias son efectivas siempre y cuando tengan un seguimiento continuo, el cual podrá ayudar a los alumnos a elevar su nivel de comprensión lectora.

**CAPÍTULO 1.**

**COMPRENSIÓN**

**DE LA**

**LECTURA**

## **A) COMPRENSIÓN DE LA LECTURA**

La comprensión de la lectura, es un proceso mental que tiene por objeto desarrollar en los niños habilidades necesarias para estructurar el pensamiento: analizar, resumir, criticar, suponer, concluir, aplicar; y al mismo tiempo puede utilizar la lectura como instrumento de aprendizaje.

"La comprensión de un texto escrito, es una tarea de gran complejidad, fruto de la interacción de diferentes procesos cognitivos que tienen como resultado la construcción de una representación mental del significado del texto." García, (1990), Johnston, (1989) "dice que la comprensión lectora se entiende como el proceso de emplear las claves dadas por el autor y el conocimiento previo que la posee para inferir el significado del autor . Esto supone una cantidad de inferencia considerable a todos los niveles a medida que uno construye un modelo del significado del texto"

Margarita G. P. (1995) define a la comprensión de la lectura como la construcción activa por parte del lector, da una representación mental del texto, dentro de las representaciones posibles de este.

En ello influirán los conocimientos previos, sus objetivos al momento de leer, el nivel de desarrollo, el contexto social, el vocabulario utilizando la estructura del texto, su funcionalidad y todas sus estrategias que el lector ponga en juego para la comprensión del texto.

Sin en cambio para Smith (1989)." La comprensión de la lectura es el entendimiento claro del significado, que se hace a través de un proceso inteligente del lector en el que intervienen un conocimiento del código alfabético convencional (información visual) y la información previa de otros conocimientos relacionados con lo escrito (información no visual). Por lo que cabe destacar que si este proceso no es claro en el lector, él no obtendrá la información apropiada que lo llevará a la comprensión."

Para que el niño realice cualquier aprendizaje, la comprensión representa un papel de gran importancia. El niño que comprende mal piensa que ha comprendido, pero en ocasiones no comprende aunque haya hecho el intento, a veces comprende a medias algunas ideas y otras se le escapan y cuando no ve la necesidad de comprender todo lo que se enfrenta lo acepta como cierto.

El maestro puede hacer mucho para que el alumno comprenda debe despertar la curiosidad en el niño y él mismo sin darse cuenta ira comprendiendo cada vez mejor las ideas. Entendiendo la comprensión como la facultad y capacidad de entender algo que se dificulta, es necesario que el alumno utilice un diccionario para consultar palabras que le sean desconocidas en determinado texto así a la vez ir ampliando su vocabulario.

“Es en esta década de los 80s. que los psicólogos, educadores, lingüistas y ciertos especialistas en la lectura se interesan por describir los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión de lectura y por descubrir que operaciones mentales ejecutan los lectores durante el proceso de comprensión, por lo que se empieza a teorizar a cerca de cómo comprende el sujeto lector.” Moore (1983); Cooper, (1990).

Numerosos autores están de acuerdo en señalar que la comprensión lectora es aquella habilidad del lector para obtener información de un texto impreso incluso mas allá del significado implícito. El término comprender es muy variado, ya que puede significar tanto obtener información del texto como interpretar y valorar dicha información.

Para M. D. Jenkinson (1976) citado por Espín (1987) "El hecho de extraer sentido de la página impresa es una definición demasiado limitada. Para esta autora traer sentido a la página impresa indica con más propiedad el proceso recíproco entre los símbolos impresos y la mente del lector.”

En general se reconoce a la comprensión lectora como una conducta claramente diferenciada de la percepción de la palabra entendida esta como el reconocimiento de pronunciación y significado, no se trata, por lo tanto, de una suma de significados individuales, sino que exigen un proceso mental complejo

Para D. Lapp y J. Floop, 1978 citado por Espín, (1987) “La lectura es básicamente un proceso de percepción, interpretación y evolución del material impreso. Por esta razón se han desarrollado diferentes teorías y modelos con el objetivo de explicar el complicado proceso que la lectura de comprensión implica.”

## **B) NIVELES DE COMPRESIÓN LECTORA.**

En cuanto diferentes teorías explicativas del proceso mental implicado en la lectura de comprensión lectora, pueden agruparse en tres direcciones básicas: Espín (1987)

La lectura de comprensión como proceso cognitivo Autores como L. E. Thorndike, (1987) y G. R. Stauffer (1969) citado por Espín (1987). Definen la lectura como función básica de tipo cognitivo donde la comprensión lectora es algo parecido a la solución de un problema; el lector debe utilizar conceptos, desarrollar hipótesis, valorarlas y modificar aquellos aspectos.

J. W. Lerner, (1976); D. Lapp. y J. Floop, (1978); M. D. Jenkinson, (1976) citado por Espín, (1987) “Creen que la concepción más ampliamente conocida sobre la comprensión lectora como proceso cognitivo es aquella que distingue tres niveles de comprensión según la profundidad de razonamiento exigido: comprensión literal, inferencial y crítica.

**“Comprensión literal”:** Exige que el lector obtenga el significado explícito en la secuencia de palabras y de sus relaciones gramaticales sintácticas, párrafos o capítulos. Identifica situaciones, personajes, relaciones espaciales, temporales y causales de los acontecimientos directamente manifestados por el autor del texto escrito.”

**“Comprensión inferencial”:** El lector va mas allá del sentido directo del pasaje, reconociendo los sentidos implícitos. Exige una actividad mental más amplia que la categoría anterior, implicando habilidades de inferencia deducción y construcción de todos los matices, significativo de un pasaje. Incluye reconocer las intenciones y propósitos del autor, interpretar sus pensamientos, juicios y aseveraciones, su estado de animo y actitud respecto al pasaje. Incluye inferir situaciones y relaciones contextuales, estado de animo de los personajes no explícitamente manifestado por el autor.”

**“Comprensión crítica”:** Requiere el juicio y la evaluación personal del lector sobre las ideas leídas. Incluye que el lector deduzca implicaciones, especule acerca de las consecuencias y obtenga generalizaciones no establecidas por el autor, que distinga entre lo real y lo imaginario, entre hecho y opiniones, elabore juicios críticos sobre las fuentes, autoridad y competencia del autor y detecte los recursos utilizados por este, para presentar sus ideas.”

Una critica que se ha hecho a esta concepción, es la de que si se asume que estos tres niveles representen tres procesos mentales jerárquicamente ordenados en función de la complejidad de las operaciones mentales que ellos implican, puede caerse en la tentación de pensar que el mismo desarrollo cognitivo del niño limita el uso que en determinadas edades puede hacerse de dos diferentes tipos de comprensión. Ante este hecho los diferentes autores partidarios de esta teoría insisten en la presencia de estos tres niveles desde el inicio del aprendizaje y en la necesidad de que estos tres niveles de lectura de comprensión se estimulen desde el principio.

Portilla (1980) distingue tres niveles de comprensión y los define de la siguiente manera:

Informativo o lectura literal: requiere del conocimiento de un vocabulario, un esquema referencial del lector ( lecturas y conocimientos previos) y habilidades para encontrar la idea principal, la secuencia de las mismas y la localización de la información pertinente o relevante.



En opinión de Saavedra (1997) el procedimiento de lectura sugerido para lograr el primer nivel de comprensión supone dos etapas esenciales:

1. determinación del tema.
2. localización de las ideas principales.

Una de las primeras etapas para llegar a los conceptos consiste en determinar el tema.

La localización de las ideas principales conduce en este primer nivel, a la comprensión global del texto y, por lo tanto a la descripción y clasificación de las ideas para llegar a los conceptos.

Siguiendo a Saavedra (1997) tenemos que cada una de estas etapas presuponen a su vez la ejecución de los siguiente pasos:

- a) Realizar una lectura global, esto es, leer de principio a fin el texto sin omitir detalles.
- b) Descifrar el significado de las palabras que usa el autor, es decir, captar el significado literal además el sentido con que se emplean los términos.
- c) Localizar las palabras y expresiones claves del texto.
- d) Identificar las relaciones de los significados entre las palabras y expresiones claves.
- e) Revisar la información acumulada para seguir el desarrollo del tema que nos interesa, para ello pueden realizarse fichas de trabajo, resúmenes, cuadros sinópticos.
- f) Analizar las palabras y expresiones claves nos permite llegar al tema y, de este modo, avanzar hacia la adquisición de conceptos.

Nivel interpretativo: es explicar o comentar el contenido del texto y, para lograrlo, el lector debe desarrollar la capacidad de interpretación, la cual requiere:

- a) Localizar y clasificar las ideas.

- b) Relacionar lo que se lee con las experiencias previas.
- c) Detectar los propósitos del autor
- d) Predecir lo que sucederá.
- e) Establecer generalizaciones.

Nivel de lectura crítica o valorativa: implica una participación activa por parte del lector en lo que lee a través de la búsqueda de información que le permita realizar un análisis, ya que para interpretar y valorarse requiere contar con puntos de vista a través de los cuáles se efectúen comparaciones.

Algunos autores han considerado que la lectura crítica es la actitud de cuestionar y mantener juicios, un factor cognoscitivo o funcional que involucra el uso de métodos de indagación lógica y resolución de problemas y un factor de juicio de evaluación en términos que responden a cierta norma o estándar.

De estas consideraciones se deriva que la lectura crítica permite, entre otros aspectos la formulación de juicios sobre lo leído, la identificación de lo que el autor se ha propuesto comunicar, determinar si lo ha logrado y en qué medida ha alcanzado su objetivo.

Para que el lector pueda realizar este tipo de lectura crítica es necesario:

- a) Mantener constante la motivación por la lectura.
- b) Organizar actividades en las que aplique sus conocimientos lectores.
- c) Internalizar esta actividad como una destreza y capacidad cognoscitiva.
- d) Conocer y clasificar el texto.
- e) Entender, desentrañar, seleccionar y reflexionar sobre el contenido.
- f) Realizar una lectura valorativa a través del análisis, la síntesis y la reflexión, para de ahí emitir juicios y dar sugerencias, es decir, crear nuevas ideas.

### **C) LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL DE ACUERDO A LOS PLANES Y PROGRAMAS.**

Conforme a los propósitos y contenidos de educación primaria se establece que el trabajo continuo de la lectura a lo largo de los distintos ciclos educativos, incluida dentro de los objetivos destinados al aprendizaje de la comunicación escrita debe trabajarse en paralelo a la lengua. Se considera que el dominio de habilidades lectoras requiere de la enseñanza continua y de unos conocimientos sobre la lengua (morfología, sintaxis, vocabulario, familias léxicas y metáforas) y saber organizar la información en diferentes tipos de textos (narrativos, expositivos, etc.).

Se pretende que el alumno aprenda el código de la lengua escrita en relación con la comprensión y expresión escrita. Es así como se articulan los objetivos de la lectura, escritura y lenguaje en un solo ámbito denominado comunicación escrita.

“La prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral. En los primeros dos grados, se dedica al español el 45% del tiempo escolar, con objeto de asegurar que los niños logren una alfabetización firme y duradera. Del tercero al sexto grado la enseñanza del español representa directamente el 30% de las actividades, pero adicionalmente se intensificara su utilización sistemática, en el trabajo con otras asignaturas” SEP, (1993) .

La enseñanza escolar va dirigida a favorecer el desarrollo de la capacidad de comprender varios tipos de texto. Pretende hacer capaces a los alumnos a captar las ideas expresadas en los textos y realizar resúmenes. Al terminar el tercer ciclo de la educación primaria se considera que los niños deben ser capaces de comprender diferentes tipos de textos, así como de interpretar mensajes y formar una opinión acerca de lo leído.

El logro de estos objetivos supone la utilización de nuevas y más complejas estrategias de control para la comprensión para las distintas finalidades lectoras: placer, obtener información, estudio, etc.

En los programas de estudio uno de los propósitos central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita la cuál va ha ser de ayuda para llegar a buena comprensión lectora.

Para alcanzar este propósito es necesario que los niños:

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.
- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza y que persiguen diversos propósitos.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a construir estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquiera el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- Conozca las reglas y normas del uso de la lengua, comprendan su sentido y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.” SEP, (1993).

La organización de los programas de los seis grados articulan los contenidos y las actividades en cuatro ejes temáticos que son:

- Lengua hablada.
- Lengua escrita.
- Recreación literaria.
- Reflexión sobre la lengua.

Los ejes son un recurso de organización didáctica. Son líneas de trabajo que se comparten, de manera que las actividades de enseñanza integran comúnmente contenidos y actividades de más de un eje, los cuales han permitido interpretar como se representa el conocimiento en la mente de los sujetos.

A pesar de que la comprensión de la lectura es un proceso complejo en donde interactúan los conocimientos que un individuo posee en su estructura cognoscitiva, resulta errónea concebir la comprensión tanto oral como escrita, como una actividad exclusivamente intelectual ya que pueden revertirse en el proceso mismo del lenguaje. Considerando estos propósitos de enseñanza y aprendizaje de los planes resulta entonces necesario conocer y analizar el significado de lo que implica lograr esos objetivos por las demandas cognitivas que implica leer, así como por las características de los propios textos. En particular revisamos los tipos de textos por su influencia en la comprensión.

## **D) TIPOS DE TEXTO**

Es importante destacar que el niño cuando se enfrenta a un texto debe tener conocimiento previo sobre la estructura del texto, 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 todas ellas.

También es importante mencionar que antes de seleccionar un texto tenemos que conocer las características y estructuras de cada una 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 en la educación existe una clasificación de diversos tipos de texto con referencia a las funciones del lenguaje, hay algunas de corte informativo, las cuales se dividen como las noticias de un diario, los relatos históricos, las monografías sobre diversos temas, los artículos editoriales, las noticias de enciclopedias que buscan prioritariamente, transmitir información.

Por otra parte los textos literarios son todas aquellas variedades textuales como lo son los cuentos, leyendas, mitos, novelas, poemas, obras de teatro, etc., que se ajustan en su construcción, a determinados patrones estéticos entre otros encontramos los textos apelativos en donde se incluyen los distintos tipos de textos que se proponen modificar los comportamientos del lector, desde las recetas de cocina o los manuales de instrucciones que organizan ciertos quehaceres o actividades, o 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 todos esos textos que manifiestan la subjetividad del autor: cartas amistosas, declaraciones de amor, diarios íntimos.

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. Este tipo de texto exige realizar inferencias que le permitan la construcción de una representación coherente del texto narrativo. Sánchez (1993).

Las narraciones de tipo literario: cuentan una historia, constituyen formas básicas globales muy importante 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.

En los textos expositivos según Sánchez (1993) se incluyen 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 en el contexto.

A diferencia de otras estructuras expositivas, no cuenta con palabras claves que faciliten la comprensión y el lector ha de utilizar estrategias adquiridas previamente.

Los tres niveles adquiridos de un texto expositivo son según el autor, a) el nivel de microposición que se refiere a la forma como las ideas se organizan dentro de las frases y como 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 esta la organización global del texto como una totalidad.

Finalmente es importante mencionar que muchos estudiantes tienen grandes dificultades para comprender textos, de estas dificultades se deben a que no utilizan estrategias adecuadas en realización 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.

Se han expuesto una serie de definiciones sobre que se entiende por comprensión lectora, algunos autores la entienden como la ayuda que los profesores brindan a los alumnos para entender la idea principal o ideas principales.

Por su parte Van Dijk y Kitsch (1983) proponen que esta es la construcción de una representación mental del texto en la memoria. Entre otras propuestas también se encuentran las de autores como, Smith (1990), y Garate (1994).

Como se mencionó anteriormente para que se de 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 Kitsch y Van Dijk (1978) han distinguido tres macrorreglas que permiten distinguir este significado global a la microestructura. Estas macrorreglas son: omisión, generalización y construcción.

Dentro de estas representaciones 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) citado por Díaz (1999) 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) citado por León (1991) denominan estrategia de tema más detalle a la estrategia propia de los malos lectores.

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

Del mismo modo que las características y tipos de texto tienen influencia en la lectura, lo que hagan los estudiantes con estos es vital. Es decir que además de tener presente las características de los textos, los lectores tienen que tener una disposición activa y con ello las estrategias cognitivas que empleen son fundamentales para la comprensión.



**CAPÍTULO 2.**

**ESTRATEGIAS**

**DE**

**COMPRENSIÓN**

## **A ) ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN**

Para hablar de la utilización de estrategias en el proceso lector es necesario ampliar información respecto a como se ha definido el concepto de estrategia; ya que por un lado pueden ser útiles tanto como estrategia de aprendizaje para favorecer el proceso lector del maestro y el alumno, como también de enseñanza es decir, aparece como guía para el lector en la facilitación y acceso a la información de cualquier texto.

El conocimiento de las estrategias o "conocimiento estratégico", como la denomina Brown (1985) se refiere al repertorio de reglas, trucos y rutinas que utiliza el lector para hacer del aprendizaje una actividad más eficaz.

Con base a la literatura desarrollada en el campo se ha demostrado que los principales atributos que debe poseer un buen lector: son el uso activo del conocimiento previo pertinente y la capacidad de seleccionar de manera flexible estrategias de lecturas (cognitivas y auto reguladoras).

Para León (1992) una estrategia de aprendizaje se refiere a cualquier actividad del que aprende, es utilizada dentro del aprendizaje con la finalidad de optimizarla. Entre los ejemplos de estrategias se incluyen las siguientes: repetir activamente la información presentada, reorganizar el material en núcleos significativos, elaborar la información creando imágenes visuales, entre otras.

De esta manera las estrategias de aprendizaje son consideradas como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el fin de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información y permiten conectar habilidades, conocimientos o destrezas que podrían estar operando aisladamente.

La estrategia de aprendizaje no es por tanto, una destreza que se ejecuta mecánicamente, si no un proceso derivado fundamentalmente de la metacognición. Otero (1993).

Se entiende también como la utilización óptima de una serie de acciones que conducen a la consecución de una meta, no son una representación detallada de la secuencia de acciones, si no mas bien una instrucción de carácter global necesaria para realizar las actividades oportunas en el transcurso de la acción .

Como ha señalado Valls (1990), la estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite, seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos.

Muria (1994) citado por Díaz (1999) argumenta que las estrategias son actividades, físicas (operaciones, conducta) y/ o mentales (pensamiento, procesos cognoscitivos) que se llevan a cabo con un propósito cognoscitivo determinado, como sería: mejorar el aprendizaje, resolver un problema o facilitar la asimilación.

Por lo tanto señalan que el concepto de estrategia cobra un carácter protagonista y afirman que las estrategias implican la utilización óptima de una serie de acciones que conducen a la consecución de una meta.

También se considera que la comprensión de la lectura es una actividad estratégica porque el lector reconoce sus alcances y limitaciones de memoria, y sabe que de no proceder utilizando y organizando sus recursos y herramientas cognitivas en forma inteligente y adaptativa, el resultado de su comprensión de la información relevante del texto puede verse sensiblemente disminuida o no alcanzarse, y el aprendizaje conseguido a partir de ella puede no ocurrir. En este sentido, el lector que intenta comprender un texto y que desea " leer para aprender" debe planear el uso de distintos procedimientos estratégicos, los cuales también deben ponerse en marcha y supervisarse de manera continua, en función de un determinado propósito o demanda contextual Solé (1992).

En este sentido, es posible hablar de estrategias que pueden aplicarse antes, durante o después del proceso lector. Dicho de otro modo: estrategias para todo el proceso.

Es necesario considerar que la separación en tres momentos principales de la ocurrencia del proceso, es un tanto artificial (según Solé; algunas de las estrategias son intercambiables, para varios momentos), pero es evidente que dicha división existe y en ese sentido tiene una cierta validez psicológica. Además también permite comprender y ubicar mejor los diferentes tipos de estrategias y facilitar los fines de exposición de las estrategias de interés.

Para que la actividad de comprensión tenga lugar adecuadamente es necesario involucrar de manera conjunta y coordinada las estrategias autorreguladoras y específicas durante todo el proceso.

Algunas estrategias específicas pueden utilizarse inmediatamente antes de iniciar la lectura. Entre las más recomendadas por la investigación psicoeducativa realizada en el campo se encuentran:

- Usar el conocimiento previo pertinente para facilitar la atribución de significado al texto.
- Elaborar predicciones acerca de lo que tratará el texto y cómo lo dirá.
- Plantearse preguntas relevantes.

El uso del conocimiento previo tiene que ver directamente con el conocimiento esquemático que posee el lector. Sin el conocimiento previo sencillamente sería imposible encontrar algún significado a los textos. No se tendrían los elementos para poder interpretarlo, o para construir alguna representación por muy vaga que fuese ésta.

Las estrategias de predicción realizadas antes de la lectura, según Brown y Palincsar (1985), citados por Díaz (1999) sirven para proponer un contexto, y también implican directamente la activación y el uso del conocimiento (ya sea el relacionado con el tipo del texto o el conocimiento sobre la organización estructural del texto).

Otras estrategias como menciona Margarita Gómez Palacios (1988) son; muestreo, predicción, anticipación, inferencia, confirmación y autocorrección las cuales se describen brevemente a continuación:

- Muestreo: Cuando el lector aborda el texto no necesita ver letras por letras, muestreo permite seleccionar de la totalidad impresa las formas gráficas que constituyen índices útiles y productivos.
- Predicción: Esta permite, al lector predecir el final de una historia, la lógica de una oración, la estructura de una oración compleja o el contenido de un texto.
- El uso de la información y la estrategia de muestreo permite al lector predecir el final de una oración compleja o el contenido de un texto.
- Anticipación: Tiene mucha relación con la predicción, ya que mientras se efectúa la lectura va haciéndose anticipaciones sobre las palabras que siguen pueden ser:
  - Léxico semántico: al anticipar algún significado relacionado con el tema.
  - Sintácticas: En la que se anticipan sustantivos, verbos o cualquier palabra para coordinar o unir oraciones.
- Inferencia: Se refiere precisamente a la posibilidad de inferir o deducir información no implícita en el texto.
- Confirmación: Estrategia que implica la habilidad del lector para probar sus elecciones tentativas, para confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas o inferencias sin fundamento.
- Autocorrección: Esta permite localizar el punto del error y reconsiderar o buscar más información para efectuar la corrección.

Estas estrategias son usadas constantemente en un proceso rápido en el que el niño, no toma plena conciencia de todos los recursos que intervienen, pero que el maestro debe conocer para apoyar positivamente a sus alumnos, cuando así lo requiera.

Cabe aclarar que todos los niños utilizan estas estrategias sólo que algunos las dominan más que otros y que el tipo de texto abordado, influye mucho en la fluidez y rapidez del alumno, pues no hay que olvidar que la información previa acerca del tema, el vocabulario y el contexto, hará que la lectura sea más fácil y fluida.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente podemos decir que la enseñanza de la lectura si no se emplean procedimientos adecuados para lograr una comprensión lectora, entonces el niño en edades escolares no captara el significado completo del mensaje que le puede transmitir un texto, por lo que los alumnos en tal situación, encontrarán en la lectura un obstáculo para la adquisición de conocimientos a través de la palabra impresa.

Por lo tanto Ruíz (1997) considera que las estrategias para comprender la lectura se refieren a la capacidad que manifiesta el lector para procesar la información contenida en el material escrito. El procesamiento consistiría en la serie de operaciones cognoscitivas que el lector lleva a cabo para incorporarlas a su conocimiento y otras para asegurar la eficiencia de su procesamiento. Si el lector es capaz de seleccionar las estrategias más apropiadas y utilizarlas eficientemente, estará en capacidad de comprender mejor la lectura.

Aquí menciona cinco estrategias con las cuales se pudiera trabajar:

- **Estrategias de organización:** Comprender todo lo que el lector ejecuta a nivel cognoscitivo para organizar o dar un nuevo orden a la manera como está presentada la información en el texto. Ejemplo: presentar en su orden cronológico eventos dispersos en el texto.

- **Estrategias de focalización:** Se conoce también por buscar las ideas principales, sirve para precisar el contenido del texto. Ejemplo: ubicar o formular interpretaciones parciales a medida que se está leyendo, leer con intención de contestar un cuestionario.
- **Estrategias de elaboración:** Se entienden aquellas acciones que nos llevan a la creación de nuevos pensamientos relacionados con el contenido para hacerlo más significativo. Ejemplos: hacer comentarios, pensar analogías, parafrasear el texto, etc.
- **Estrategias de integración :** Son las que buscan unir las partes de la información en un todo coherente. Por ejemplo, formular interpretaciones después de leer fragmentos largos o al finalizar la lectura.
- **Estrategias de verificación:** Son las que buscan comprobar lo cierto o verdadero de las interpretaciones logradas. Este cotejo se realiza tanto parcialmente como al final de la lectura.

Otros autores como Bertha (1984) ,Pozo (1989) y Aguilar (1988) Citados por Martínez (1994) añaden estrategias metacognoscitivas que son acciones conscientes que ejecuta el lector para asegurar la efectividad del procesamiento de la información contenida en el texto; se llaman metacognoscitivas porque hay conciencia, reflexión sobre los procesos que intervienen en su comprensión.

Estas estrategias se agrupan en tres categorías:

- a) Planificación del proceso de comprender que incluye precisar el propósito y la meta de la lectura, verificar conocimientos previos, seleccionar estrategias, conocer características del lector.
- b) Regularización del proceso, esto es, verificar si utiliza correctamente una estrategia, determinar problemas, actuar para cambiar de estrategia.

- c) Evaluación de la ejecución del procesamiento de la información que consiste en determinar cuánto se ha comprendido y determinar la eficacia de las estrategias utilizadas.

A continuación se mencionan algunas otras estrategias.

Estrategias de autorregulación.

Se habla de estrategias autorregulatorias o metacognitivas, para referirse a las estrategias de planificación, evaluación y regulación. Estas se relacionan entre sí, ya que se establecen metas, evaluando si se han conseguido y en caso contrario, se utilizarán medidas correctivas, cuyos resultados serán de nuevo evaluados y darán paso a nuevas metas.

**Planificación:** La lectura de un texto dependerá de la finalidad o la meta con la que se lea, por lo que se debe plantear un objetivo al inicio de la lectura que permita que los procesos y estrategias de lectura se ejecuten de la mejor manera.

**Evaluación:** Además de planificar es necesario evaluar en todo momento si el grado de comprensión es satisfactorio en relación al objetivo que persigue.

**Regulación:** Además de detectar los fallos de comprensión, los lectores deben decidir si es necesario adoptar alguna medida al respecto.

Una de las metodologías ampliamente reconocidas e influyentes entre los programas de entrenamiento y las prácticas educativas actuales de la enseñanza de la comprensión de textos, es la enseñanza recíproca propuesta por Brown y Palincsar, citados por Díaz (1999) consideran una aproximación valiosa para su utilización creativa en la enseñanza de estrategias en el aula.

Esta metodología, está en gran parte inspirada por las ideas de Vigotsky. Según Palincsar y Klenk (1992), citados por Díaz (1999) son tres los principales teóricos derivados de la teoría Vigotskiana que influyen en su concepción.



1. El origen social de los procesos psicológicos superiores (los procesos psicológicos superiores aparecen primero en el plano de lo interpersonal y después son internacionalizados y apropiados por el aprendiz).
2. La noción de ZDP. (La enseñanza recíproca fue diseñada para proveer una zona de desarrollo próximo en la cual los estudiantes, con la ayuda de los maestros y de compañeros más avanzados toman una responsabilidad cada vez mayor en la realización de una actividad).
3. Los procesos psicológicos son adquiridos en una actividad contextualizada (Las estrategias no son aprendidas fuera del contexto de la lectura funcional o significativa).

Por lo tanto, la propuesta de enseñanza está basada en la reacción de un contexto (Social, interactivo), que integra aspectos del aprendizaje guiado y el aprendizaje cooperativo, en el que se enseña a través de los diálogos, la aplicación flexible de cuatro estrategias básicas y el cómo aplicarlas y regularlas.

Las cuatro estrategias que se aplican en el programa se seleccionaron debido a su amplio reconocimiento, como medios y recursos que permiten mejorar el proceso de comprensión, y por que además cada una de ellas desempeña un rol importante para dar respuesta a un problema concreto en la comprensión de textos. Estas estrategias son diversos medios o mecanismos de autoprueba, fundamentales para mejorar la comprensión. Brown y Palincsar (1989) citado por Díaz (1999).

1. Resumir (autorevisión)
2. Construcción de preguntas (autoevaluación)
3. Elaborar predicciones (activación del conocimiento previo)
4. Clarificar (detección de problemas en la comprensión)

## **B) INVESTIGACIONES SOBRE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA.**

La preocupación por el desarrollo de la lectura se ha manifestado en diferentes causas, uno de los cuales es la medición de la comprensión de la lectura.

El estudio de Vargas (1986) que se reseña a continuación se ubica en la línea tradicional, en el sentido de obtener un índice de comprensión lectora basada en muestras relacionadas con habilidades.

Es determinar si existe correlación significativa entre la comprensión de lectura y el rendimiento académico.

En este estudio se consideró la población matriculada en los tres niveles tercero, sexto y noveno de Educación Básica.

La muestra se hizo al azar, por conglomerado, hasta obtener el número de estudiantes requeridos para cada nivel.

Para cada uno de los cuatro niveles seleccionados se elaboró una diferente. Cada prueba consta de 30 ítems de selección única distribuidos en dos partes. Una de ellas compuesta por un texto de cierta extensión y una serie de ítems relacionados con ese texto. La otra parte está formada por ítems independientes de textos cortos.

Para efectos de validez y confiabilidad los instrumentos fueron sometidos al criterio de jueces, así como la prueba de Kuder-richardson. Los resultados para el establecimiento de las relaciones planteadas como orientación del estudio, se realizó un análisis de varianza, así como la correlación de Pearson.

Para los cuatro niveles hay correlación significativa entre la comprensión de lectura y el rendimiento académico de los estudiantes. Es decir los más altos niveles de comprensión de lectura corresponden al grupo "Alto" de rendimiento académico y los menores niveles de comprensión de la lectura corresponden al grupo de rendimiento académico "Bajo".

La "r" de Pearson en cada nivel de acuerdo con los niveles obtenidos se encuentra que la comprensión de la lectura explica el rendimiento académico en un 23% aproximadamente en tercer año; en un 17% en sexto y noveno año y un 16% en undécimo año. De acuerdo con los resultados se observó que el rendimiento en general, se mantiene alrededor de un 50%, es decir, la mitad de respuestas que indican comprensión de lectura en relación con las variables consideradas es importante destacar, que los niveles correspondientes a la educación primaria no aparece diferencia estadísticamente significativa asociada al sexo lo que si ocurre en los niveles correspondientes a la enseñanza media.

Por su parte Martínez (1994) realizó una investigación en entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos narrativo y expositivos en niños mexicanos de primaria.

Su estudio fue determinar en que medida la realización de un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje cognoscitivas de apoyo (metacognoscitivas y estrategia ejecutiva) incrementa el nivel de comprensión de lectura de textos académicos narrativos (español) y expositivos (ciencias naturales) en un grupo de escolares mexicanos.

Usando un diseño experimental mixto (parcelas divididas), se trabajó con 36 alumnos de quinto grado de primaria semiinstitucionalizados que presentan bajo rendimiento académico.

Los factores fueron: tratamiento (experimental-control) pruebas (pretest y postest), tipo de texto (narrativo-elaboración significativa): El modelo de intervención abarco 16 sesiones bajo la modalidad de entrenamiento con autocontrol, conjuntando instrucción directa, modelaje, ejercitación y retroalimentación correctiva.

Los resultados indicaron que el programa de entrenamiento incrementó significativamente el nivel de comprensión de lectura en el grupo experimental: los textos expositivos resultaron ser más difíciles, siendo los que pueden valorar con mayor sensibilidad los efectos del tratamiento recibido. En todas las estrategias entrenadas el grupo experimental superó significativamente al control.

Por su parte Orrantía (1998) en su investigación La enseñanza de estrategia para identificar (idea principal) y reducir la información importante (resumen) de un texto. En la cuál se pretendió estudiar la relación que existe entre dos de los procesos más importantes implicados en la comprensión lectora: la identificación de la información importante (idea principal ) y la reducción (resumen) de la información. Además se intentó ver que consecuencias tiene la enseñanza en estos procesos en la construcción del modelo de la situación textual. para ello se diseñaron dos programas de instrucción un centrado en ayudar al lector a identifica la información importante de un texto y el otro centrado en el resumen de un texto. El procedimiento consistió en "normalizar" a través de la instrucción a dos grupos de alumnos de sexto y séptimo curso en cada uno de los componentes y comprobar la ejecución en los dos. Los resultados mostraron que la instrucción fue efectiva, de tal manera que los sujetos instruidos en identificación (idea principal) mejoraron la ejecución en este componente, al igual que los instruidos en reducción también mejoraron en este aspecto.

En este estudio los sujetos que participaron fueron 104 alumnos y alumnas de sexto y séptimo grado. Los programas de instrucción se aplicaron dentro del horario escolar, en el estudio se incluyeron todos los alumnos de cada curso, habiendo dos clases de sexto y tres clases de séptimo con 20 o 21 alumnos en cada clase. En función de esta distribución de los estudiantes por clases asignamos cada uno de los programas de instrucción a las dos clases de sexto y a dos de las clases de séptimo, quedando la tercera clase de séptimo como grupo control. La asignación de los programas a las distintas clase fue aleatoria, siempre y cuando los dos programas de instrucción se aplicaron en sexto y séptimo.

Se construyeron dos programas de instrucción uno de ellos enseñaba explícitamente a operar con la estructura textual sin hacer mención explícita a las estrategias implicadas en el resumen, mientras que en el otro programa se enseñaba a resumir pero no a operar con la organización del texto. Los programas fueron diseñados de tal manera que la única diferencia entre ellos fuera la enseñanza de los componentes señalados. En este sentido ambos programas se introdujo dos estrategias más a las que denominaron progresión temática y supervisión.

De esta manera, se contó con dos programas de instrucción. Uno de ellos que denominaron ESTRUCTURA ( idea principal), centrado en la enseñanza de la estrategia estructural; y el otro que llamaron RESUMEN, orientando a la enseñanza de las estrategias para resumir: Además cada una se completó con las dos estrategias descritas más atrás.

En el programa ESTRUCTURA ( idea principal), el instructor introdujo la explicación de las distintas estructuras que organizan las ideas en un texto: comparación, problema/solución, causalidad, descripción y secuencia. Dentro de cada una de estas estructuras el instructor ofreció un apoyo gráfico para cada una de ellas.

El instructor propuso a los alumnos localizar en el texto la presencia de las categorías básicas de esta organización. Por ejemplo si el texto se organizaba como una relación de causalidad, los alumnos deberían localizar en que parte del texto figuraba el antecedente o antecedentes, y que parte el consecuente o consecuentes.

En el programa de RESUMEN, el instructor trabajó con los alumnos la aplicación de las macrorreglas para reducir la información. El instructor les propuso que expresaran los comentarios sobre el tema a través de las siguientes consignas " este párrafo trata de... (tema) ...; y sobre el tema se dice... (comentario 1,2,...)" Después de esta actividad el instructor propuso a los alumnos que intentaran reducir la información siguiendo una rutina a partir de tres preguntas: 1) ¿Podemos algo porque ya lo sabemos o porque se dice de varias maneras ? con lo que aplicaba la macrorregla de selección u omisión; si esta pregunta no fuera suficiente, el instructor les

propuso hacerse otra pregunta 2) ¿ Hay algo en el texto que se pueda considerar como un ejemplo de algo que ya sabemos? y así aplicar la macrorregla de generalización; si con esta pregunta no se puede reducir la información, el instructor propuso a los alumnos una última pregunta 3) ¿ Podemos sustituir todo esto por alguna palabra " nuestra" que diga lo mismo? para aplicar la macrorregla de integración. Una vez explicadas las preguntas, los alumnos trabajaron individualmente con la consigna del instructor de que se hicieran las preguntas en orden. Después de la discusión en grupo, se decidieron los resúmenes correctos y se configuró un resumen global del texto.

Para cada una de las sesiones se confeccionó un texto ( excepto para las dos primeras, en las que se utilizó un único texto) el cual fue re- escrito desde los propios libros de sociales de sexto y séptimo grado; el reanálisis de estos textos fue llevado a cabo mediante el procedimiento desarrollado por Sánchez y Rosales ( 1990); a partir de este procedimiento, los textos se organizaron mediante una de las relaciones retóricas propuestas por Meyer, de tal forma que cada párrafo de los textos correspondía a cada componente de la relación ; además, en cada párrafo era posible aplicar una de las tres macrorreglas y a la sucesión temática estaba claramente definida, dado que son ocho sesiones y contaron con ocho textos, dos de ellos se organizaban mediante problema/ solución, dos mediante la relación de covarianza, dos eran de comparación y los dos últimos, uno de descripción y el otro de secuencia. se aleatorizaron las relaciones, de tal manera que independientemente de los contenidos se organizaron con cualquiera de las estructuras y los textos fueron los mismos para los dos programas de instrucción

Los resultados muestran la interacción entre la variable "inter" (programas) y la variable "intra" (pretest/postest) muestra una alta significatividad, lo que indica que las diferencias entre el número de ideas centrales tomadas antes y después del tratamiento se dan de forma diferencial dependiendo del programa de instrucción aplicada. Los alumnos que fueron instruidos mediante el programa ESTRUCTURA (idea principal) muestran un considerable aumento desde el pretest al postest, concretamente antes de la instrucción recordaban menos ideas

centrales mientras que después de la instrucción pasan a recordar más ideas centrales. Por lo que se refiere a los otros dos grupos los instruidos en RESUMEN Y EL GRUPO CONTROL, se mantienen en niveles muy similares en el pretest y postest; así los alumnos instruidos para operar con las macrorreglas recuerdan menos ideas centrales antes del tratamiento, y posterior al tratamiento; y los alumnos que actuaron como control tienen mayor ideas centrales en la primera medición y menor en la segunda.

Lo que viene a confirmar que existieron diferencias entre los alumnos instruidos mediante el programa estructura y aquellos instruidos en resumen o que no fueron entrenados, aun eliminando las diferencias existentes entre estos grupos antes de la instrucción.

En definitiva, existieron diferencias entre el número de ideas recordadas antes de la instrucción y las recordadas posterior a está. Además esas diferencias solamente se dieron cuando los alumnos son instruidos a partir del programa ESTRUCTURA, que se centra la enseñanza del reconocimiento y uso de patrón organizativo del texto.

En la prueba de resumen se observó un efecto muy significativo de la interacción entre el tratamiento y las medidas tomadas antes y después de la instrucción, lo que hizo presuponer que los programas de instrucción afectan selectivamente a la diferencia pretest- postest.

El grupo ESTRUCTURA Y EL GRUPO control mantienen en las medidas tomadas antes de la instrucción, una puntuación similares a las medidas posteriores de la instrucción; concretamente los entrenados en estructura pasan de menor resúmenes correctos en el pretest y mayor en el postest, así mismo, los alumnos de CONTROL pasan de mayor a menor. Sin embargo, los alumnos que fueron instruidos en RESUMEN, aumentan considerablemente el numero de párrafos puntuados correctamente en el postest pasando de menor a mayor

Los alumnos del grupo ESTRUCTURA que recordemos, han sido instruidos en localizar la información importante mejoran en la prueba construida para evaluar este aspecto: aumentan el recuerdo de ideas importante de relaciones lógicas y organizan mejor su recuerdo.

Los alumnos del grupo resumen mejoraron en la prueba diseñada para evaluar la habilidad para reducir la información, que es el componente en el que han sido instruido.

Se podría concluir que los programas de instrucción que se han desarrollado son efectivos para enseñar las estrategias que en ellos están explícitamente implicadas: la estrategia ESTRUCTURAL y la utilización de las macrorreglas de esta forma se considera que se ha normalizado a los alumnos en los componentes en que han sido instruidos: bien en la identificación de la información importante, bien en la reducción.

Los resultados parecen orientarnos hacia la especificidad de los componentes. Así, los alumnos del programa resumen sólo aumentan en la prueba de resumen y no en la prueba de recuerdo en la que se comportan igual que el grupo control; y los alumnos del programa ESTRUCTURA aumentan en la prueba de recuerdo y se mantienen en la de resumen al mismo nivel que el grupo control.

Esto lleva a plantear que relación existe entre resumen y comprensión. Una posible explicación se encuentra en el hecho de que para resumir el lector necesita algo más que construir una representación coherente del texto la cual es necesaria para la comprensión; además, necesita poner un juego otro mecanismo intervinientes en la reducción de la información, como son las macrorreglas. Dentro de este contexto, la tarea de resumir implica otras estrategias además de las que son necesarias para la comprensión, y aunque los problemas en el resumen pueden ser sintomáticos de problemas en comprensión, las dificultades en el resumen no se limitan necesariamente a problemas de comprensión. En las dificultades en el resumen tienen más peso las operaciones de reducción de la información y de esta forma, aunque los alumnos sean entrenados en las habilidades más relacionadas con la comprensión, como los alumnos del grupo ESTRUCTURA, esto no implica la mejora en las tareas del resumen.



Se quiere terminar planteando el problema de la instrucción en la comprensión de textos, puesto que sólo se mejora en aquellos en los que se instruye. En este sentido se debe considerar que tipo de instrucción sería necesario para que los alumnos menos competentes lleguen a ser verdaderos expertos en comprensión. Y la verdadera competencia implica que el lector llegue a crear una representación del texto estructurada y coherente, pero además debe ir más allá del texto, razonar a partir del texto, en definitiva, crear una apropiada representación situacional del texto.

Por ello los programas de instrucción deberían plantearse no para enseñar habilidades aisladas sino un conjunto de estrategias que permitan al lector operar tanto a nivel textual como situacional.

Morless (1984) realizó el proyecto sobre estrategias para comprensión de texto escrito. Su objetivo fue identificar las estrategias cognoscitivas que usan los lectores, más frecuentemente para comprender el contenido del texto escrito

El estudio considera que la fidelidad con que se obtiene la información contenida en un material escrito depende, fundamentalmente de tres factores, las características del lector del material y las estrategias cognoscitivas utilizadas por el lector para comprender el contenido de ese material.

Se parte de la noción de que comprender el contenido de un texto escrito es desarrollar los procesos cognoscitivos involucrados en la reconstrucción, en la mente del lector, por la información transmitida del autor.

Es por eso que se infiere que las estrategias cognoscitivas que permiten la comprensión del contenido de un texto escrito serán aquellas que faciliten la obtención de la información contenida en ese texto.

La muestra constó de 150 estudiantes de educación superior. En el estudio se utilizó un artículo de corte científico se contiene 950 palabras, una prueba para medir la comprensión del contenido del artículo mencionado y un cuestionario para identificar las estrategias cognoscitivas empleadas para comprender dicho contenido.

Sobre cada uno de los tres artículos se elaboraron una prueba de comprensión de tipo de selección múltiple, conteniendo 30 items, de cuatro opciones cada uno, estos items serán elaborados siguiendo el modelo propuesto por Carita Chapman (1971) de acuerdo con este se elaboraron 10 items que midan comprensión de vocabulario, cinco comprensión de oraciones, cinco comprensión de relaciones anafónicas, cinco comprensión entre oraciones y cinco generación de inferencia.

Una vez finalizada la lectura del artículo se les pidió a los sujetos que contestar el cuestionario donde debían señalar las estrategias que utilizaron. Finalmente respondieron a la prueba de comprensión pudiendo consultar el artículo las veces que lo desearan .

Una vez aplicadas las pruebas de comprensión, éstas se calificaron de acuerdo a los puntajes obtenidos los sujetos fueron clasificados entre los mejores lectores y los lectores de rendimiento deficiente.

Rojas (1992) realizó estudios sobre estrategias autorregulatorias para la comprensión de textos.

Se presentó una serie de estudios sobre el desarrollo de procesos autorregulatorios para la comprensión y aprendizaje de textos narrativos y expositivos en niños de primaria. Los estudios son de naturaleza tanto básica como aplicada.

En este estudio participaron 84 niños de tercero y sexto grado de primaria que exhibían diferentes niveles de rendimiento escolar. Se les administró una serie de tareas relacionada con la aplicación de estrategias generales de solución de problemas en la lectura de textos, así como estrategias específicas para la comprensión y aprendizaje de los mismos. Se encontró un patrón de desarrollo marcado en los repertorios de estrategias tanto generales como específicas en los niveles estudiados. Además se observó una relación entre dicho patrón y el nivel y rendimiento escolar de los niños.

Un segundo estudio comprobó los efectos de un programa de entrenamiento enfocado al mejoramiento de los repertorios estratégicos de los niños que mostraron rendimientos medio o bajo tanto a nivel escolar como en las tareas aplicadas en el primer estudio. El objetivo del programa fue mejorar la aplicación de estrategias tanto generales como específicas consideradas importantes en la autorregulación para la comprensión y el aprendizaje de textos a nivel escrito.

Dicho programa resultó ser altamente efectivo para los niños mayores, y efectivo, aunque en menor grado, para los menores. Los niños menores mostraron mayor dificultad que los mayores para interiorizar algunas de las estrategias inducidas.

Los grupos controles se incluyeron para analizar si la experiencia escolar sólo consistía en la práctica extra de resolver tareas de lectura y si mejoraban por sí misma la ejecución de los niños en comparación con el entrenamiento explícito en el uso de estrategias autorregulatorias y específicas.

En general el entrenamiento consistió en inducir a los niños en instruirlos en el uso de estrategias generales en la solución de problemas, así como en estrategias específicas para la comprensión y el aprendizaje de textos orales y sobre todo escritos.

Las estrategias "meta" se introducían gradualmente con andamiaje, es decir, primero con mucho apoyo y guía por parte del experimentador, y poco a poco se iban desvaneciendo éste, induciendo a los estudiantes a usar las estrategias de forma más independiente.

Los estudiantes resolvían diferentes tareas en donde ponían en práctica las diferentes estrategias en una variedad de contextos que incluían dibujos, presentación oral de información y lectura de textos narrativos y expositivos. El entrenamiento era de tipo informado, es decir, se hacía hincapié en la utilidad y posibles usos de las estrategias aprendidas para resolver problemas y tareas dentro fuera de la escuela .

A lo largo del entrenamiento se emplearon procedimientos psicoeducativos de corte cognoscitivo que han probado ser efectivos para inducir aprendizaje. Estos incluyeron participación directa de los estudiantes en juegos y soluciones de problemas; aprendizaje por descubrimiento/acción, seguido de reflexión/discusión de las experiencias; dinámicas de grupos con adopción de diferentes roles (similar al aprendizaje cooperativo) y la transición gradual de la regulación de " otros" a la regulación interna o autorregulación vía andamiaje.

En un tercer estudio Participaron 32 niños de tercer grado, con niveles bajos y medios en rendimiento escolar, y cuya ejecución hubiera sido baja en la Tarea de solución de problemas (TSP).

Se trabajo con dos grupos experimentales: un grupo de entrenamiento (n = 16) y un grupo de control (n = 16 ) que sólo recibió las post - pruebas (comparable al C 2 estudio 2). Los dos grupos experimentales de este estudio tenían un nivel inicial comparable en la TSP, ya que en este caso primero se realizó un apareamiento de puntuaje en la pre-prueba y se procedió a asignar al azar a los sujetos en pares a los dos grupos experimentales.

El grupo de entrenamiento recibió 12 sesiones de entrenamiento en el uso de estrategias autorregulatorias generales y específicas, mientras que el grupo control sólo asistió a sus clases regulares. El entrenamiento fue similar al estudio 2, sólo que en este se probó un procedimiento refinado para la inducción y uso de estrategias específicas para la comprensión y el aprendizaje de textos escritos, y en particular el uso de macroestrategias para resumir. Por otra parte el entrenamiento fue dado en forma más simplificada, directa y desglosada

Después del entrenamiento el grupo experimental mostró un incremento muy marcado en su ejecución de la post - prueba superando al del grupo control. El incremento del grupo que recibió entrenamiento fue cerca de 42% entre las pruebas, mientras que la del grupo control sólo fue el 25%.

Por lo tanto, los resultados indican que el procedimiento de entrenamiento resultó ser altamente efectivo en mejorar la ejecución de los niños en la Tarea de Solución de problema.

El patrón de desarrollo encontrado en el estudio 1 sugiere que la habilidad para ejecutar tareas que involucra la aplicación de estrategias autorregulatorias generales y específicas para la comprensión y el aprendizaje de textos escritos se desarrolló de manera importante en los últimos años de la primaria, por lo menos para el tipo demandas de tareas para las utilizadas aquí. Estos resultados confirman los encontrados por otros investigadores.

La relación encontrada entre nivel de rendimiento escolar y ejecución en las tareas no indica la dirección de influencia de estos factores. Sin embargo, ésta cobra importancia a la luz de los estudios en el campo, que muestran que los estudiantes de bajo rendimiento y con problemas para el aprendizaje muestra deficiencias en la aplicación de repertorios autorregulatorios apropiados a diferentes tareas, que en parte son responsables de sus dificultades escolares.

En conclusión, los resultados de los estudios sugieren que los procedimientos de entrenamiento fueron en general efectivos para mejorar la ejecución de los niños de ambos grados en tareas de comprensión y aprendizaje que requerían de la aplicación de estrategias autorregulatorias generales y específicas para interactuar con el texto escrito.

Estos procedimientos comparten ciertas características con los empleados con Brown y colaboradores. Por lo tanto los resultados confirman lo encontrado por estos investigadores en el sentido que un entrenamiento de tipo informado que combinan una aproximación de estrategias generales y específicas, y que promueve la participación directa e interacción entre los niños, puede representar una herramienta muy útil para proveer a los niños de mejores repertorios para confrontar problemas y tareas de lectura y aprendizaje.

Las estrategias de identificación de la idea principal, en realidad son dos actividades cognitivas que pertenecen al mismo género: el procesamiento macroestructural del texto. La primera llevada hasta su grado más depurado y la segunda, conservando algunas características de mayor detalle sobre la información relevante del primer nivel se podría decir que la idea o ideas principales, son un resumen en su más alto nivel de expresión.

Identificar la idea principal, requiere de la realización de tres pasos.

- a) comprender lo que se ha leído.
- b) hacer juicio sobre la importancia de la información.
- c) consolidar la información.

Se sabe con base a informaciones realizadas en la literatura, que identificar y recordar las ideas de importancia ( lo esencial, el tema central) son actividades difíciles para los lectores pequeños y los lectores poco habilidosos (aunque esto depende del tipo de estructura textual de que se trate y de la familiaridad que se tenga con el contenido temático del texto). Paris, Waski (1991) citados por Díaz (1999).

Elaboración de resúmenes, como estrategia ha sido investigada en varios estudios realizados a partir del modelo de macroestructural de Van Van Dijk y Kintsch(1983). De acuerdo a estos autores la construcción de la macroestructura, las cuales tienen que ver directamente con los resúmenes, se elaboran a partir de las aplicaciones de las macroreglas y de superestructura o ( estructura textual). Las macroreglas identificadas por Van Dijk y Kintsch, descritas son cuatro: a) supresión ( desechar la información redundante e irrelevante), b) generalización ( sustituir varios enunciados por otro supraordenado que los englobe), c) construcción ( enunciadas inferenciales que explicitan señalamientos implícitos en el texto), d) integración (enunciados que integran información relevantes de distintas partes del texto).

De esto modo, la elaboración del resumen consiste en abstraer la macroestructura del texto, presentado la información , si se trata de un resumen escrito de prosa como un nuevo texto coherente (con un cierto nivel de organización y estructuración) de tal forma que tenga sentido para un posible lector .

Algunos estudios han demostrado que la elaboración de resúmenes es una habilidad que se desarrolla con la práctica y la experiencia. Sin embargo también, esto debe ser condicionado según el tipo de texto del que se hable. Por ejemplo es más fácil resumir textos narrativos que textos más complejos como los expositivos .

Brown Day (1993). Citado por Díaz (1999) demostraron que los niños mayores y lectores expertos manifiestan una mayor capacidad de resumir textos que los niños menores también identificaron un cierto patrón en el uso de las macroreglas para la construcción de resúmenes. Por ejemplo se encontró que los niños ( desde quinto grado de primaria hasta segundo de secundaria aproximadamente), utilizando textos complejos, ya son capaces de suprimir lo irrelevante y copiar en forma literal lo que les parece importante, pero les cuesta trabajo abreviar, parafrasear e integrar la

información relevante (uso de las macroreglas de generalización, construcción e integración), que implica moverse ágilmente de un párrafo otro (que hacen sin mucha dificultad los estudiantes que están en preparatoria o profesionales).

Estevez, (1995) comenta que en una investigación reciente realizada por los maestros universitarios es reveladora de dicha situación y muestra que la deficiencia en estrategias de aprendizaje se observa también en el posgrado.

Se investigó a los médicos residentes del curso de "especialización en medicina general familiar", en lo que respecta a los resúmenes que preparan de artículos sobre la especialidad. La elaboración de resúmenes representa una actividad académica importante y frecuente en el curso.

Después de los análisis de los resúmenes preparados por varias generaciones de estudiante, se pusieron en claro las enormes deficiencias que hay en esta actividad. Aunque de primera impresión pareciera que los resultados no fueran pertinentes y que la elaboración de resúmenes no tiene que ver con la formación de los médicos, no es así, y ello prueba por el contrario una severa deficiencia.

Las fallas significativas en los resúmenes muestran que los médicos, alumnos de la especialidad, tienen dificultades para comprender lo que leen, para descubrir y registrar los puntos importantes de sus lecturas para sintetizar y relacionar un punto importante con otro.

Tales deficiencias dificultan una buena formación escolar y complican aun más la que realiza el profesional de manera independiente para mantenerse actualizando.



También se han encontrado en varias investigaciones que los lectores de niñez tardía o adolescencia usa activamente las distintas claves textuales y la estructura organizativa o patrón del texto en la elaboración de sus resúmenes Winograd (1984), encontró que las diferencias existentes entre lectores adolescentes con buena y pobre comprensión se debía básicamente a la dificultad que tenían para detectar la idea principal de los textos a los que se enfrentaba , lo cuál coinciden con el hallazgo encontrado por Brown y sus colegas, en torno a la estrategia de supresión .

Sin embargo, Winograd encontró que los dos grupos de lectores también parecían tener criterios diferentes para seleccionar lo que consideraban importante del texto. Los malos lectores seleccionaban información que describía hechos concretos y detalles visuales que no jugaban un papel relevante en la comprensión del texto, pero que despertaban su interés, mientras que los lectores más habilidosos demostraban mayor capacidad para detectar las ideas que si eran importantes para la comprensión global del texto.

Winograd citado por Díaz ( 1998) señala que las diferencias pueden explicarse por lo que los lectores deficientes seleccionaban los enunciados, que luego utilizaban en los resúmenes, en función de criterios personales sin entender de forma estratégica a los avisos o marcadores puestos explícitamente por el autor del texto. Por el contrario, los lectores más habilidosos pueden utilizar ambos criterios aunque son capaces de anteponer los criterios textuales, lo que el autor quiso decir a los personales, cuando la tarea así lo demande.

Por lo tanto en la actualidad se sabe que la habilidad para resumir aparece, y desarrolla desde la mitad de la escolaridad básica, hasta la educación media aproximadamente.

A los niños les cuesta más trabajo resumir textos (en especial si estos son complejos para ellos), pero poco a poco van mejorando su ejecución durante la niñez tardía y sobre todo en la adolescencia gracias al

reconocimiento paulatino de la importancia de la información estructural de los textos, a su capacidad creciente para aplicar las macroreglas más complejas, y su mayor habilidad para detectar y focalizar la atención sobre la información central de los textos. Ya en la educación media superior son capaces de manejar estas habilidades mejorando su capacidad para elaborar resúmenes en forma coherente y precisa Dole y Cols (1991).

Preguntas intercaladas: Son aquellas que se les plantea al alumno a lo largo del material o situación de enseñanza y tienen como intención facilitar su aprendizaje.

Rickards y Denner, (1978), Rickards, (1980) Las denominan preguntas adjuntas o insertadas .

Son preguntas que por su nombre lo indica, se van insertando en partes importantes del texto, cada determinado número de secciones o párrafos.

En relación al tipo de preguntas estas pueden hacer referencia a información proporcionada en partes ya recibidas del discurso (postpregunta) o a información que se proporcionará (preguntas).

Las preguntas se emplean cuando se busca que el alumno aprenda específicamente la información a la que hacen referencia (aprendizaje intencional); mientras que las pospreguntas deberán alertar a que el alumno se esfuerce a ir más allá del contenido literal (aprendizaje incidental).

Por lo general las preguntas intercaladas se redactan bajo la modalidad de reactivos de respuestas breve o completamiento, aunque es posible emplear siempre que sea pertinente otros tipos de reactivos o bien referirse a respuestas de tipo ensayo o de otra índole.

Generalmente se evalúa a través de preguntas intercaladas los siguientes aspectos:

- a) la adquisición de conocimiento
- b) la comprensión
- c) incluso la aplicación de los contenidos .

Por lo anterior expuesto, las principales funciones de las preguntas intercaladas son:

- Mantener la tensión y nivel de "activación " del estudiante a lo largo de un estudio de un material.
- Dirigir sus conductas de estudio hacia la información más relevante.
- Favorecer la práctica y reflexión sobre la información que se ha de aprender.
- En el caso de preguntas que valoren comprensión y aplicación, favorecer el aprendizaje significativo del contenido.

Las estrategias de preguntas intercaladas, idea principal y resumen fueron elegidas porque consideramos que son más flexibles ya que haciendo la revisión en los planes y programas se dice que son estrategias que se deben llevar a cabo para una buena comprensión lectora, es importante considerar que la adquisición de estrategias no solo servirán en la asignatura de español como muchas personas tienden a creer, lo cual es un grave error ya que el desarrollo de estas 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.

Los distintos estudios aquí descritos marcan la importancia de los procesos implicados y de las estrategias como medio de atender el problema. La mayoría de estos muestran que la intervención en estas áreas es importante pues ayuda a mejorar los procesos de comprensión

Finalmente, es importante destacar que los estudiantes tienen dificultades para comprender textos, estas dificultades se deben a que no utilizan estrategias adecuadas al realizar una lectura, así como también que no tienen un conocimiento de la estructura del texto de modo tal que facilite la comprensión.

Por lo tanto, los resultados confirman de que una instrucción en la enseñanza de estrategias incrementa satisfactoriamente el nivel de comprensión lectora. Pueden representar una herramienta útil para favorecer a los niños de mejores repertorios para confrontar problemas y tareas de lectura.

La intervención empleada incrementa satisfactoriamente el nivel de comprensión lectora en las poblaciones de escolares de 3°, 5° y 6° grado de primaria de los estudios ya mencionados. ( Martínez, 1994, Rojas 1992, Orrantia 1998, Vargas 1986).

De acuerdo a los niveles mencionados se considera que las estrategias que utilizaremos se relacionaran de esta manera:

- a) Idea principal se relaciona con el nivel inferencia, ya que va más allá del sentido directo del texto.
- b) Resumen se relaciona con el nivel crítico, este requiere la evaluación personal del lector sobre las ideas leídas.
- c) Preguntas y estrategia libre se relacionan con el nivel literal, exige que el lector obtenga el significado explícito en la secuencia de palabras, sintáctica y gramatical.

En el presente estudio reportamos los resultados obtenidos con relación al objetivo principal que fue conocer que relación existe entre nivel de comprensión y las estrategias utilizadas.

En general consideramos que siendo cualquier método que se utilice, lo importante es que se lleve un proceso de intervención para la comprensión de textos en la realidad del aula desde los primeros años por supuesto tendrá que ser alguno que se adapte a las necesidades de los alumnos de tal manera que después del proceso los sujetos dispongan de algunas estrategias que le permitan usarlas para cualquier tipo de texto.

# **CAPÍTULO 3.**

# **METODOLOGÍA**

## METODOLOGÍA

De acuerdo con el propósito del estudio en cuanto a conocer la relación entre las estrategias empleadas y el nivel de comprensión se aplicó un pretest para la medida de la variable dependiente que fue la comprensión, aplicación del tratamiento o variable independiente que fueron las estrategias y por último, la aplicación de un postest para medir la comprensión.

El efecto del tratamiento se comprobó comparando los resultados de las estrategias del pretest con las del postest, este tipo de diseño exige que la secuencia de la aplicación del pretest, tratamiento y postest sea lo más cercano posible para evitar que las variables extrañas influyan en los resultados del postest.

Participaron 117 alumnos de 6° grado de 2 escuelas públicas los cuales estuvieron formados por 2 grupos de sexto "A" y 2 grupos de sexto "B" asignados por las directoras de cada plantel, debido a que sólo hay 2 grupos en cada escuela. Los alumnos se encontraron entre las edades de 11 a 13 años. Para la investigación, se tomó un muestreo no probabilístico por cuotas que se refiere a un muestreo de conveniencia o intencional dentro de la población Blaxter (2000), ya que se otorgaron todas las facilidades.

Escuela "Venustiano Carranza."

El grupo 6° "A" tiene 22 niñas y 11 niños (A1 experimental).

El grupo 6° "B" tiene 12 niñas y 17 niños (B1 experimental).

siendo un total de 58 niños de 6° año.

Escuela "Martina Islas"

El grupo 6° "A" tiene 12 niñas y 14 niños (A2 control).

El grupo 6° "B" tiene 11 niñas y 18 niños (B2 experimental).

Siendo un total de 59 niños de 6° año.

Se tomaron 3 grupos experimentales "A1, B1, B2" Utilizando las estrategias de enseñanza y el grupo control "A2", no se le dio ninguna estrategia en específico.

El diseño que se utilizó de acuerdo con la distribución de los grupos es el siguiente:

	GRUPO	PRETEST	ESTRATEGIA	POSTEST
<b>VENUSTIANO</b>	A1	SI	IDEA PRINCIPAL	SI
<b>CARRANZA</b>	B1	SI	RESUMEN	SI
<b>MARTINA</b>	A1	SI	LIBRE	SI
<b>ISLAS</b>	A1	SI	PREGUNTAS	SI

## ESCENARIO

Las escuelas donde se realizó dicha investigación fueron:

La escuela "Venustiano Carranza" con clave 15 DPR26DIF, se encuentra ubicada en la calle Mariano Escobedo s/n, esquina Revolución, col, Venustiano Carranza, Edo. de Mex. San Vicente Chicoloapan .

La escuela cuenta con una dirección, 12 salones que cuentan con 6 mts. de largo con 4 mts. de ancho, cada uno cuenta con 40 butacas, 1 escritorio 1 pizarrón, así como el rincón de lecturas que cuenta con 10 mesas, televisión, video y 10 estantes con libros, 1 salón de computo con 10 computadoras.

Tiene 2 patios con jardines alrededor, 1 de los patios tiene una cancha de basquetbol y futbol, cuenta con 3 sanitario para niñas, 3 para niños y 2 para profesores.

La escuela "**Martina Islas**", con clave 15-2432-361-49X-O-023, esta ubicada en la calle Enseñanza #3 col. San Pedro Martir, Del. Tlalapan, D.F.

La escuela cuenta con 12 salones, 1 salón de rincón de la lectura, la dirección, , cuenta con un patio que es usado como cancha de volibol, futbol, basquetbol y así mismo para las actividades de educación física, hay 4 baños para niñas, 4 para niños y 2 para los profesores.

Ambas escuelas cuentan con agua potable, luz eléctrica, drenaje y alumbrado público.

## **PROCEDIMIENTO.**

El programa de instrucción se desarrolló en varias sesiones:

- a). Una sesión para presentación del trabajo y objetivo.
  - b). Una sesión de pretest.
  - c). Siete sesiones de instrucción de estrategias.
  - d). Una sesiones de postest o evaluación final
- a) 1ª sesión se hizo una presentación ante el grupo, de las instructoras, se les explicó el motivo del trabajo a realizar dentro del salón de clases.
- b) En las dos siguientes sesiones se les aplicó el pretest, para evaluar el nivel de comprensión lectora de los alumnos. Se les repartió una hoja con la lectura " Los super petroleros "(Anexo 2), y se les pidió que leyeran con atención, dándoles un tiempo de 15 minutos para ello. Posteriormente se les entregó un cuestionario de preguntas abiertas referentes al texto. En esta actividad se le dedicó un tiempo de 30 minutos para resolver.
- c) En las siguientes 5 sesiones se les instruyó en las diferentes estrategias que son: idea principal ( grupo A1), resumen (grupo B1), libre (grupo B2) y preguntas abiertas (grupo B2) . A todos los grupos se les dio las mismas cinco lecturas, pero cada uno trabajó con su respectiva estrategia (Anexo 3,4,5,6,7), las cuáles se trabajaron con distintas lecturas para cada estrategia retomadas de Sánchez (1993). A petición de los profesores se aumentaron dos sesiones más, porque consideraron necesario este tipo de programas de intervención para que sus alumnos tuvieran una mejor comprensión lectora.



d) En esta última sesión se les aplicó el postest de la lectura " El inicio del ferrocarril en Estados Unidos "( Anexo 8); para saber si las estrategias enseñadas fueron de apoyo para mejorar su comprensión lectora. Se les dió la lectura ya mencionada, tuvieron 30 minutos para leerla, después se les dió la hoja con las preguntas relacionadas con el texto y tuvieron 20 minutos para contestar.

El programa completo se puede ver en el anexo # 1

## **INSTRUMENTO**

Para esta investigación se utilizó un pretest para saber su nivel de comprensión lectora y un postest para saber si con las estrategias instruidas mejoró su nivel de comprensión, para estos dos últimos se utilizaron 2 cuestionarios que estuvieron elaborados por 7 preguntas abiertas. Las cuales hacen mención al contenido específico de los textos, titulados:

" Los super petroleros " ( pretest)

" Los inicios del ferrocarril en Estados Unidos " ( postest)

Estos dos textos ya seleccionados, por Meyer (1989) retomado por García Madruga (1984).

## **VARIABLES:**

Variable independiente

Estrategia: se define como un esquema amplio para obtener evaluar y utilizar información y que ya en la lectura se refiere a la habilidad del lector para utilizar las informaciones que se han tenido en experiencias anteriores, a fin de comprender el texto.

Idea principal: resume lo que dice el párrafo y lo reduce en pocas palabras; es llevar hasta su grado más depurante del texto.

Preguntas: son aquellas que se les plantea al alumno a lo largo del texto y tiene como intención facilitar su aprendizaje.

Resumen: es un breve recuerdo de los puntos principales que contienen un texto escrito. Méndez, (2000).

### Variable dependiente

Comprensión lectora: es la capacidad del sentido o contenido de los mensajes escritos mediante un dominio progresivo de textos escritos cada vez más complejos. Allende 1982 Apud, Espinosa (1998)

Comprensión Literal: exige el lector obtenga el significado explícito en la secuencia de palabras y de sus relaciones gramaticales y sintáctica en sentencias, párrafos o capítulos.

Comprensión inferencial: el lector va más allá del sentido directo del pasaje, reconociendo los sentidos implícitos. Exige una actividad mental más amplia que la categoría de comprensión literal, implicando habilidades de inferencia, deducción y construcción de todos los matices significativo de un pasaje.

Comprensión crítica: requiere el juicio y la evaluación personal del lector sobre las ideas leídas. Incluye que el lector deduzca implicaciones, especule acerca de las secuencias y obtenga generalizaciones no establecidas por el autor, que distinga entre lo real y lo imaginario, entre hechos y opiniones y elabore juicios críticos.

### HIPÓTESIS:

Hi: Si hay relación entre el tipo de estrategias (idea principal, resumen , preguntas y libre) y el nivel de comprensión lectora.

Ho: No hay relación entre el tipo de estrategias( idea principal , resumen, preguntas y libre ) y el nivel de comprensión lectora.

# **CAPÍTULO 4.**

## **RESULTADOS**

## ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Para saber los resultados de las estrategias de la comprensión lectora que se obtuvieron de los cuestionarios del pretest y postest se calificaron de la siguiente manera. Si la respuesta fue correcta se asignaron (3 puntos), si la respuesta tiene información incompleta se les dió (2 puntos), si la respuesta fue incorrecta, se le asignó (1 punto) y si el alumno dejó en blanco la pregunta se le puntuó con cero.

De este modo si todas las respuestas fueron correctas obtendrán un total de 21 puntos, de acuerdo a los resultados obtenidos por cada cuestionario referente a la lectura (Romero 2000).

Los cuestionarios evaluaron su nivel de comprensión lectora de acuerdo a lo siguiente:

NIVEL	PUNTOS	CALIFICACIONES
ALTO	21-15	10, 9, 8.
MEDIO	14-11	7,6.
BAJO	10-1	5,4,3,2,1.

Es importante mencionar que se utilizó el análisis de varianza, como prueba estadística, para hacer la comparación del pretest y postest se aplicó "T DE STUDENT" para muestras relacionadas e independientes. El análisis de varianza, la cual puede ser utilizada en dos o más muestras ya sean estas independientes o relacionadas. El análisis de varianza es una prueba que se utiliza para ver las diferencias entre las medias de dos o más muestras. Levin (1979).

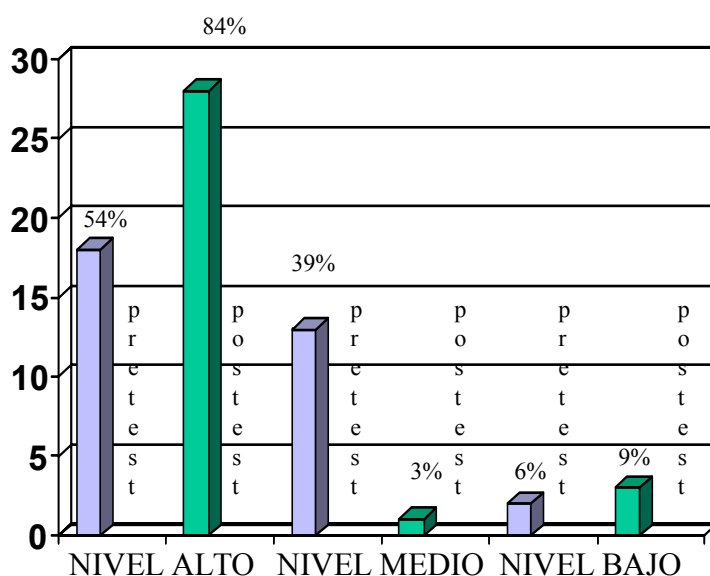
Por lo tanto se verán las diferencias de los grupos (A1, B1 Y B2), a las cuales se les dará un programa de intervención de enseñanza de estrategias a diferencia del grupo A2 que no se les enseñó ninguna estrategia, pero se trabajó con las mismas lecturas de los otros grupos.

## **RESULTADOS.**

En el presente trabajo se compararon los resultados de los tres grupos experimentales y uno control, se utilizó la prueba estadística para muestras independientes o para muestras relacionadas, "T de student" con una probabilidad de  $P < 0.01$  que permitió observar la diferencia que existe de cada una de los grupos en el pretest y postest.

De está forma se realizó una comparación de los grupos experimentales y el grupo control obtenidas en el pretest y postest, en cad una de las estrategias aplicadas (idea principal, resumen, estrategia libre y preguntas), para observar las diferencias que pudieran presentar los grupos ante y después de la intervención.

Gráfica 1  
 “Estrategia de Idea Principal”  
 33 Alumnos Grupo “A 1”



Niveles	Pretest Alumnos	%	Postest Alumnos	%
Alto	18	54%	28	84%
Medio	13	39%	1	3%
Bajo	2	6%	3	9%
Total	33	99%	32	96%

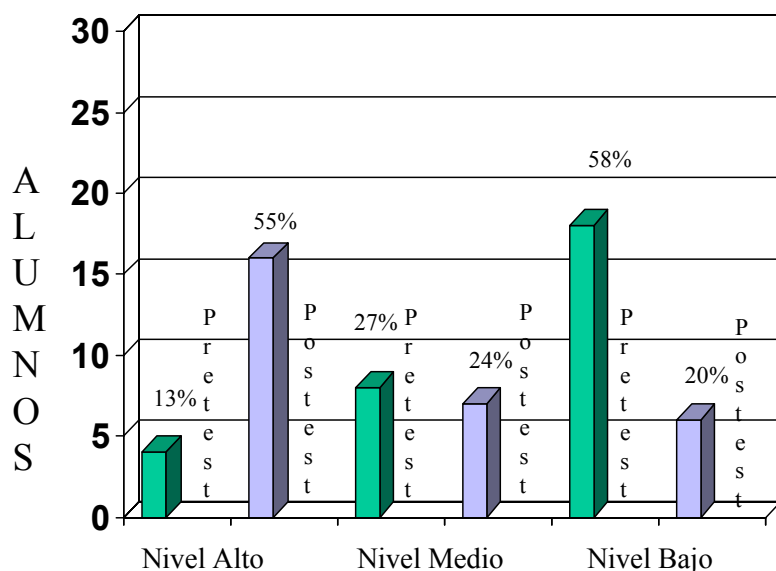
	Media.	Desviación Estandar
Pretest	7.485	1.228
Postest	8.333	1.384

$$T = 2.935$$

$$P < 0.0061$$

Los resultados que se encuentran en la gráfica uno, de la estrategia de idea principal, se puede observar que el nivel alto del postest se incrementó a un 87% a diferencia de los otros dos niveles.

Gràfica 2  
 “Estrategia de Resumen”  
 29 alumnos grupo “B1”



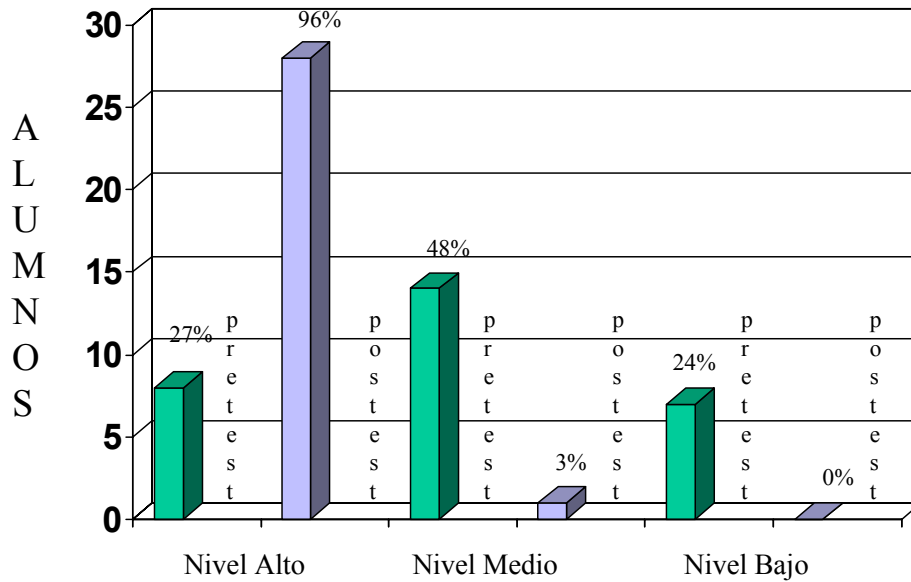
Niveles	Pretest Alumnos	%	Postest Alumnos	%
Alto	4	13%	16	55%
Medio	8	27%	7	24%
Bajo	17	58%	6	20%
Total	29	98%	29	99%

	Media.	Desviación Estandar
Pretest	5.655	1.876
Postest	7.241	1.826

T = 4.453  
 P < 0.001

En la gráfica se muestran los resultados de la estrategia de resúmenes donde se observa que el postest del nivel alto incrementó a un 24%.

Gràfica 3  
 “Estrategia de preguntas”  
 29 alumnos “Grupo B2”



Niveles	Pretest Alumnos	%	Postest Alumnos	%
Alto	8	27%	28	96%
Medio	14	48%	1	3%
Bajo	7	24%	0	0%
Total	29	99%	29	99%

	Media.	Desviación Estandar
Pretest	6.310	1.391
Postest	9.069	0.799

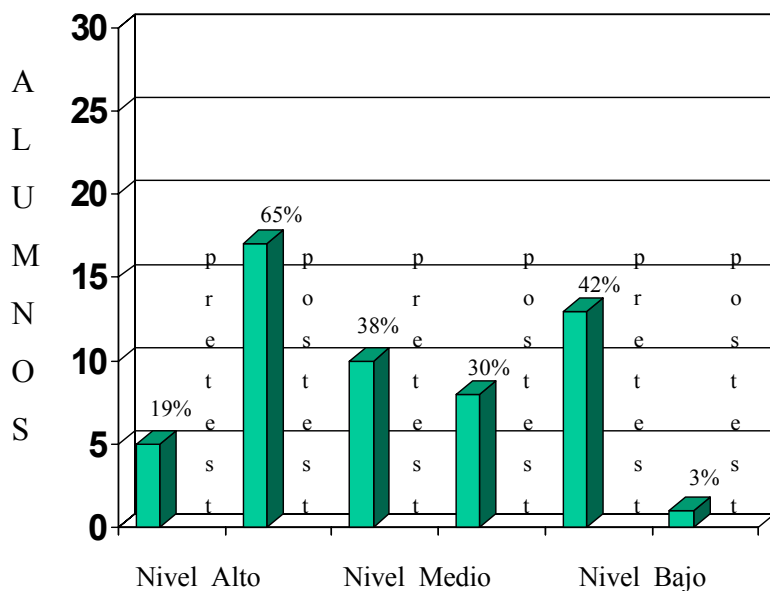
$$T = 10.384$$

$$P < 0.000$$

Los resultados que se encuentran en la gráfica de estrategia de preguntas muestran un nivel altos en el postest con un porcentaje de 96% a diferencia del nivel medio y bajo.



Gráfica 4  
 “Estrategia libre”  
 26 Alumnos “Grupo A2”



Niveles	Pretest Alumnos	%	Posttest Alumnos	%
Alto	5	19%	17	65%
Medio	10	38%	8	30%
Bajo	11	42%	1	3%
Total	26	99%	26	98%

	Media.	Desviación Estandar
Pretest	6.038	1.755
Posttest	8.308	1.511

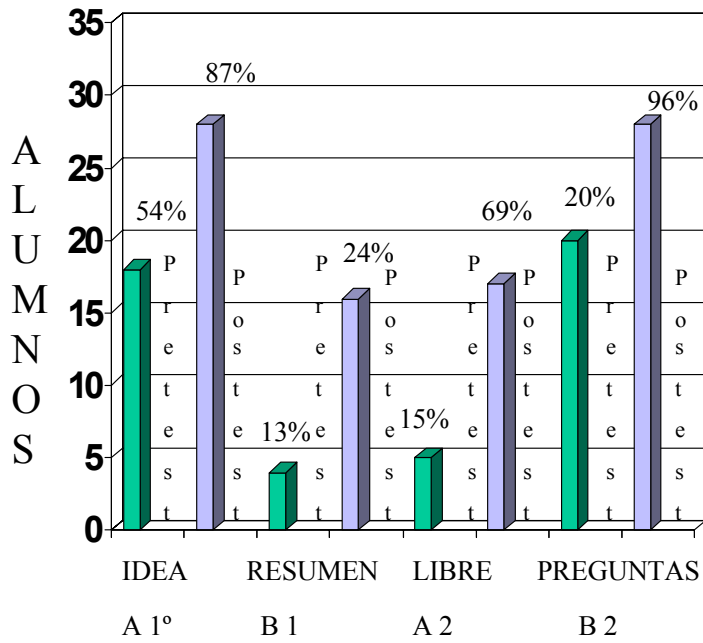
$$T = 5.811$$

$$P < 0.000$$

La gráfica muestra los resultados de la estrategia libre en un nivel alto en el posttest con un porcentaje de 69% a diferencia de los dos siguientes niveles.

Gráfica 5

Los resultados que se encuentran en esta gráfica referente al Postest, “los inicios del ferrocarril en E.UA. aplicado, presentan un nivel alto siendo las estrategias de preguntas e idea principal las más elevadas.



Como se puede ver en la gráfica 5 después de haber aplicado el programa de intervención en los grupos de estrategia de idea principal y preguntas, su nivel de comprensión se incrementó a un nivel alto a comparación del pretest .

En cuanto a la estrategia de resumen y estrategia libre podemos decir que su nivel en el pretest fue bajo y en el posttest aumentó a un nivel medio, lo cual indica que ambos grupos se encuentran en un nivel similar de ejecución.

Considerando que el grupo de la estrategia libre no se le asignó ninguna estrategia en específico, si no que cada alumno utilizó la estrategia que se le facilitó. Tomando en cuenta que ellos tenían nociones de diferentes estrategias que venían trabajando durante diferentes grados.

Los resultados demostraron que la instrucción fue efectiva de tal manera que los sujetos instruidos y no instruidos en las estrategia mejoraron su nivel de comprensión lectora.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El estudio consistió en valorar si el programa de intervención en estrategias de aprendizaje elevó el nivel de comprensión lectora en los sujetos, lo cual se pudo observar en la estrategia de idea principal y preguntas gráfica 5 en donde se mostraron diferencias significativas entre el pretest y posttest, alcanzando la significación incluso en el grupo control.

Esto puede deberse a que la idea principal es una ayuda que actúa directamente sobre la propia macroestructura del texto, utilizando una estrategia cognitiva cuyo objetivo es lograr una mejor comprensión global del texto.

Como se ha demostrado ampliamente los lectores recuerdan con más probabilidad las ideas importantes que las menos importantes de un texto.

Para Winograd y Bridge (1986) citados por Díaz (1999) existen dos posibilidades para encontrar la información más importante de un texto. Por un lado los lectores van adquiriendo experiencia con los distintos textos y aumentando sus conocimientos sobre distintos temas lo que les lleva a desarrollar la habilidad para diferenciar la información principal.

Muchas investigaciones han demostrado que la sensibilidad a la organización de las ideas en el texto se relaciona directamente con la habilidad para recordar información del texto. De tal forma que los lectores que identifican y utilizan la estructura que propone el autor como un esquema para organizar la información recuerdan más ideas que los lectores que no la utilizan. Esta estrategia de identificar y usar la estructura del texto ha sido denominada por Meyer (1984) estrategia estructural. Mediante la cual, los lectores a) reconocen la organización propuesta en el texto por el autor; b) activan sus conocimientos sobre tal organización, conocimiento en los que se especifican las categorías básicas de la misma y sus interrelaciones; c) codifican la información textual dentro de las categorías del esquema activado; d) utilizan ese mismo esquema organizativo para recordar la información cuando sea necesario. A través de la estrategia estructural el lector puede llegar a crear una representación textual jerárquica donde las diferentes ideas se relacionan entre sí.

Como pudimos observar en la intervención del programa en esta estrategia (idea principal) fue algo difícil al iniciar dicho programa, debido a que los alumnos al iniciar la intervención realizaban resúmenes y no sabían distinguir lo que era una idea principal, pero como se fue interviniendo con ellos mejoró su forma de como ir sacando las ideas principales de los textos. Como se observa en la gráfica 5 esta fue la que elevó más su nivel de comprensión lectora. Como lo mencionan estos autores la estrategia de idea principal o estrategia estructural como también la llaman es una buena opción para llevarla a cabo ya que ha demostrado ser muy eficaz.

Por lo que se refiere a la segunda estrategia resumen Keiras (1980), citado por Orrantia (1998) En la prueba que aplicó diseñada para evaluar la habilidad para reducir la información (resumen) observó que los alumnos instruidos mejoraron su nivel de comprensión. Por lo tanto los programas de instrucción que se desarrollan son efectivos para la enseñanza de la estrategia.

Es así que considera que cuando los textos se presentan con resúmenes se comprende mejor Britton Glinn y Smith consideran que los textos no siempre son tan transparentes y la mayor parte de las veces es el propio lector el que debe de generar el significado global.

Por lo que respecta a esta estrategia a los alumnos les costó más trabajo realizarla, ya que no están acostumbrados a ejecutarla, debido a que entre más complejo sea el texto es más difícil para ellos. Consideramos que se debe a que en ocasiones no entienden el texto, por lo tanto realizan una copia de la lectura.

Como se sabe, la habilidad para resumir aparece y se desarrolla desde la mitad de la escolaridad básica hasta la educación media aproximadamente. A los niños les cuesta más trabajo resumir textos (en especial si estos son complejos para ellos), pero poco a poco van mejorando su ejecución durante la niñez tardía y sobre todo en la adolescencia gracias al reconocimiento paulatino de la importancia de la información estructural de los textos, a su capacidad creciente para aplicar las macroreglas más complejas, y a su mayor habilidad para detectar y focalizar la atención sobre la información central de los textos (Díaz, 1999).

Según el modelo más ampliamente compartido (Kintsch Van Dijk, 1978) el lector, a medida a que lee un texto y convierte las frases en proposiciones va derivando el significado global de estas proposiciones dando lugar a la macroestructura del texto. Esta macroestructura estaría compuesta por macro-proposiciones que representan la información que resumiría las ideas principales de un texto. Han identificado tres operaciones o macrorreglas que permiten derivar el significado global de un texto: la omisión o selección mediante la cual se eliminan las proposiciones que no son una condición interpretativa para el resto de proposiciones. La generalización, con la que una secuencia de proposiciones se sustituye por una macro-proposición que denote un concepto supraordenado inmediato a los conceptos de la secuencia; y la integración con la que una secuencia de preposiciones es reemplazada por otra que esta implicada por el conjunto de las proposiciones a las que reemplaza.

La estrategia de preguntas se utilizó para orientar la atención de los alumnos puesto que también se considera fundamental para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje, ya que puede aplicarse de manera continua para indicarles a los alumnos sobre que puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje.

Esta estrategia ayudo a comprender lo leído haciendo preguntas que ellos mismos formulaban sobre los textos después de haberlos leídos en silencio. Esta práctica se ha basado en el supuesto de que tales preguntas contribuyen a que los alumnos aprendan a extraer la información y a captar las ideas esenciales. De hecho pudimos comprobar que cuando se les formulaban las preguntas del texto, los alumnos se hacian más conscientes de los diferentes tipos de información que pueden extraerse de un texto. La experiencia fue de que cuando se les hacia diferentes preguntas eran capaces de resolverlas y esto estimula con frecuencia a los alumnos a leer con mayor profundidad y a realizar mejor sus preguntas.

Sin embargo para algunos alumnos no es suficiente con responder preguntas necesitan una explicación exacta de como extraer la información esencial de un texto (Smith, 1984).

De acuerdo con (Aranda,1989) no se puede confundir la comprensión lectora con la capacidad de responder ciertas preguntas, ya que esto no equivale siempre a una comprensión de lo leído y tampoco la incapacidad de hacerlo equivale a una ausencia de comprensión una posible explicación podría ser de que los alumnos del grupo de estrategia libre, aunque no se les enseñó estrategia específica al tener contacto con el material escrito que para ellos fue novedoso y practicar sus propias estrategias se vieron motivados a realizar la actividad, con lo cual obtuvieron buenos resultados respecto al pretest , lo cual podría demostrar que el simple hecho de que los alumnos dediquen un tiempo determinado a la lectura les ayuda a interesarse más a ésta y adquirir mayor habilidad.

Desde el punto de vista de la teoría de la comprensión estas actividades del sujeto se conciben como estrategias que este aplica en el proceso de lectura y que habrán de facilitarle una representación adecuada de la macroestructura del texto permitiéndole elaborar una representación estructurada, esquemática de las ideas mas importante. Esta representación no debe de ser una lista de las ideas formuladas explícitamente en el texto, si no que en ella debe haber una significativa aportación del sujeto en forma de inferencia, nuevas conexiones y posiblemente una reorganización del material leído.

Por lo tanto es importante que los alumnos dispongan de conocimientos estratégicos cognitivos y además cuente con una base de conocimientos sobre el tema para lograr una adecuada comprensión . El alumno debe tener un amplio conocimiento sobre las estrategias y emplearlas secuencialmente sobre todo el proceso de comprensión hasta llegar a automatizar la mayor parte de los aspectos del empleo de diferentes tipos de estrategias de comprensión lectora. Estas características son las que hay que aspirar a desarrollar mediante un buen programa de intervención (García, 1995).

En el caso del programa que se desarrollo en este trabajo se pudo observar lo siguiente:

En la escuela Martina Islas su nivel fue más elevado, ya que desde años anteriores ellos venían trabajando continuamente estrategias como fueron cuadros sinópticos, mapas conceptuales, cuestionarios, que para los alumnos no fue tan complicado llevarlas acabo tomando en cuenta que al grupo (A2) se le dejo trabajar con la estrategia libre, ya que la mayor parte de los alumnos realizaban mapas conceptuales, los cuales se les hacían más fáciles (teniendo en consideración que a este grupo no se les instruyó en ninguna estrategia en especifico).

Al grupo B2 se les instruyó en las estrategias de preguntas, pudimos observar que se les facilito llevarla acabo, ya que tenían la práctica con su profesor.

En cuanto a la escuela Venustiano Carranza al grupo A1, se les instruyó en la estrategia de idea principal donde pudimos ver que se les dificulto la estrategia. Se les tuvo que dar una explicación más profunda sobre idea principal, ya que no estaban familiarizados con la estrategia, por el hecho de que el profesor no las lleva acabo dentro del aula. Después de la intervención se elevó su nivel de un 54% en el pretest a un 87% en el postest, en lo que se refiere al grupo B1 que fue instruirlos en la estrategia de resumen, ya que ellos no sabían diferenciar entre un resumen y una copia, en las primeras cuatro sesiones realizaban copias y en las siguientes se observó que casi la mayoría de los alumnos realizaba los resúmenes de un 13% que tuvieron en el pretest, elevaron un 24% en el postest.

Por lo que se refiere al tiempo de instrucción dentro del aula nos dimos cuenta que no fue suficiente para la estrategia de resumen, que si elevo, pero con un poco más de tiempo hubiera podido ser eficaz, ya que fue una de las estrategias que más dificultades tuvo a través de la intervención.



Por lo tanto podemos concluir que los programas de intervención funcionan siempre y cuando se de el tiempo adecuado, los materiales, tareas, prácticas etc. tomando en cuenta las características de los alumnos y su nivel de comprensión lectora y al mismo tiempo haciendo conscientes a los profesores de fomentar en la práctica las estrategias en diferentes materias, esto mismo ayudará al alumno a mejorar su aprendizaje.

## CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación de tesis llamada "Estrategias para elevar el nivel de comprensión lectora en alumnos de 6° año de primaria" que se llevó a cabo en las escuelas primarias Martina Islas y Venustiano Carranza. El propósito de dicho trabajo fue llevar a cabo un programa de intervención, para conocer la relación entre las estrategias y el nivel de comprensión lectora.

Como sabemos la comprensión es un proceso mental superior fundamental en la lectura y como tal es tarea del docente fortificarlo a través de estrategias o acciones que promuevan en el sujeto su competencia y su desempeño para mejorar la comprensión lectora.

La importancia que tiene la instrucción en estrategias en alumnos de educación básica es fundamental que asimilen ciertas habilidades y desarrollen destrezas para la adquisición de nuevos conocimientos y así poder mejorar día a día su aprendizaje.

Es importante considerar que la adquisición de estrategias en comprensión lectora no sólo servirá en la materia de español, como muchas personas lo piensan, lo cual es un grave error, ya que el desarrollo de estas 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.

Las estrategias utilizadas en el programa que se aplicó demuestran que sí existe relación entre el tipo de estrategia y su nivel de comprensión como podemos observar en el pretest y postest de acuerdo con las cuatro estrategias como lo muestran los resultados (ver gráfica 5), referente al postest "Los inicios del Ferrocarril en Estados Unidos) el grupo A1 de la escuela Venustiano Carranza presentó el nivel alto en estrategia de idea principal con un 87% a diferencia del grupo B2 de la escuela Martina Islas que obtuvo un 96% en la estrategia de preguntas. En el nivel medio se encontró el grupo B1 de la escuela Venustiano Carranza en la estrategia

de resumen tuvo un 24% en el posttest a diferencia del grupo A2 de la escuela Martina Islas con la estrategia libre teniendo en el posttest un 30%. Como se pudo observar la estrategia más eficaz fue la de preguntas, debido a que los mismos alumnos realizaban sus propias preguntas de las lecturas que se les entregaban a cada uno, porque para ellos era más fácil realizar preguntas que hacer un resumen o sacar ideas principales.

Como podemos ver la escuela Martina Islas elevó su nivel de comprensión puesto que los alumnos ya venían trabajando las estrategias. Esta estrategia funcionó gracias a que los alumnos tenían nociones pero estos no eran llevados correctamente a la práctica. En donde la función del programa de intervención fue desarrollar más amplia y eficazmente cada una de las estrategias (preguntas, idea principal, resumen y estrategia libre), para mejorar así su nivel de comprensión lectora.

Consideramos que en la educación básica se debe incorporar la enseñanza de estrategias generales de comprensión en la práctica cotidiana, podemos decir que las estrategias fueron significativas para los cuatro grupos.

No descartando que el grupo control (estrategia libre) también aumentó su nivel, esto es debido a que los alumnos tuvieron la opción de usar la estrategia que se les facilitó más, tomando en cuenta que a este grupo se les dieron las mismas lecturas a trabajar al igual que a los grupos experimentales. Podemos decir que la estrategia libre también puede ser una buena opción para elevar su nivel de comprensión.

Las estrategias pueden llegar a ser igualmente efectivas en la medida en que se relacionen a un conocimiento estratégico que facilite la comprensión de textos, enseñando a los alumnos apropiarse de cualquier estrategia.

Queremos terminar planteando como dice (Orrantía, 1998) El problema de la instrucción en la comprensión de textos puesto que solamente se mejora en aquellos en los que se instruye, por ello los programas de instrucción deberían plantearse no para enseñar habilidades aisladas si no un conjunto de estrategias que permitan al lector operar tanto a nivel textual como situacional.

Finalmente podemos decir que dicho programa de intervención es eficaz siempre y cuando se lleve un seguimiento por parte de los docentes no sólo en la materia de español, si no que se lleven acabo en todas las materias.

## SUGERENCIAS

En base a los resultados obtenidos del presente trabajo presentamos algunas sugerencias que puedan servir a los profesores y alumnos a mejorar cada día su comprensión lectora con apoyo de diferentes estrategias.

Actualmente se considera la comprensión lectora no sólo como un producto directo de la codificación sino como un proceso a través del cual el lector puede construir un significado en la medida que va interactuando con el texto. La comprensión de la lectura depende, por una parte del tipo de texto ( su estructura), y por otra de los propios esquemas del lector, es decir de las estrategias del conocimiento que ha ido formando a través de su experiencia.

Por otra parte la falta de técnicas y herramientas necesarias para llevar a cabo las actividades son aspectos relevantes que deben considerarse ya que por sugerencia misma de los profesores afirman y reconocen que es necesario el conocimiento y la práctica de nuevas técnicas o herramientas pedagógicas que facilite el trabajo docente pero que al mismo tiempo provoque la motivación y el interés entre alumnos para la realización de las actividades. Ciertamente no basta con que el profesor las conozca, sino las ponga en práctica con los alumnos para la facilitación de conocimientos de los contenidos en los educandos así también es pertinente destacar que las estrategias que se proponen a lo largo de esta tesis pueden encontrar cabida como guía didáctica que el docente puede utilizar en la enseñanza, puesto que el fin último que se persigue es que, en la clase tanto maestros y alumnos encuentren nuevas alternativas al tipo de enseñanza que siempre han recibido.

En base a la investigación que se realizó, tomando en cuenta los resultados, se dan las siguientes sugerencias:

- Tomar en cuenta las características del grupo.
  - Grupos reducidos.
  - Que el instructor conozca el tipo de estrategias que manejan los alumnos.
  - Que haya participación entre el alumno y el instructor o profesor.
- Explicar a los alumnos el significado de estrategia y para que pueden servir.
- darles a conocer diferentes estrategias y trabajar con ellas en diferentes tipos de materiales.
- Para mejorar el resumen es necesario que intervenga el instructor ó profesor mas tiempo con ellos, y ayudar a ir uniendo los párrafos para así tener una secuencia lógica de las ideas.
- En la estrategia de idea principal enseñarles a reconocer las ideas primarias y secundarias del texto trabajando con mas lecturas.
- Para mejorar la estrategias de preguntas los alumnos podrían sacar las ideas primarias y secundarias y posteriormente realizar sus preguntas, asimismo estarían utilizando dos estrategias a la vez.
- En la estrategia libre los alumnos podrían poner en practica la estrategia que se les facilite más, siendo esto para el instructor una forma de seguirlos apoyando en las dudas que tengan para mejorar la estrategia que sea del agrado del alumno, tomando en cuenta que servirá para su aprendizaje.
- El profesor ó instructor deberá estimular en el alumno el deseo de leer, para despertar inquietudes y expectativas, a través de interrogantes como ¿De que trata el texto?.
- Desarrollar en el alumno las habilidades y destrezas que le posibiliten un acercamiento, no sólo al texto de español sino a los diferentes textos, como pueden ser obras literarias, de corte informativo, y los textos gratuitos que tiene a su alcance.

- Adquirir hábitos lectores en los alumnos de acuerdo a sus intereses, ampliando sus horizontes de conocimiento y experiencias en su paso por la escuela y por la vida.
- Conocer que es una estrategia para fomentar el gusto y el interés por la lectura en los alumnos, lo mismo que la reflexión en la que estos participen en una interacción permanente entre ellos mismos; por lo que el profesor debe asumir diferentes papeles, siendo el principal él de coordinador, lo que implica organizar las interacciones de los alumnos y fomentar su participación, respetando la capacidad de estos para proponer tareas y actividades específicas lo mismo que ser un guía en el sentido de orientar el proceso de la lectura a través de la puesta en práctica de las estrategias.
- Si bien es cierto que la responsabilidad del profesor es cambiar su práctica tradicional por otra nueva, no quiere decir que tenga que modificarlo en su totalidad, sino más bien enriquecerlas. Además de que para su puesta en práctica compete a todos y cada uno de los que laboran en el aula en educación primaria, por que sólo así podrán tener conocimiento y acceso a nuevas formas o técnicas necesarias para el fortalecimiento de su práctica docente.

En definitiva, este trabajo no intenta ser considerado como una innovación a la tarea educativa puesto que los elementos que aporta sólo pretenden complementar y enriquecer el proceso enseñanza/aprendizaje de los alumnos en la comprensión lectora, al mismo tiempo en la necesidad de integrar en ese modelo de planificación curricular, una forma distinta de encauzar la instrucción a través de elementos concretos como las estrategias, simultáneamente enriquecen y elevan la capacidad intelectual tanto del profesor como de los alumnos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Blaxter L. (2000) **Como se hace una investigación.** ed. Gedisa, Barcelona.
- Cabrera, F., Donoso T. (1994). **El proceso lector y su evaluación.** ed. Laertes, México.
- Cairney, T. H. (1992). **Enseñanza de la comprensión.** Madrid, ed. Morata.
- Cooper, J. D. (1990). **Sobre la comprensión lectora.** Como mejorar la comprensión lectora. ed. Aprendizaje Visor. España.
- Díaz, B., Arceo F. (1998). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.** ed. Mcgraw-Hill. México.
- Díaz, B., Arceo. (1988) "Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa". Perfiles educativos (México) #41-42,mes: julio-dic. 88 pags. 28-47.
- Espín, J. (1987). **Lectura, Lenguaje y educación compensatoria,** ed. oikos - tau; Barcelona.
- Estevez, E. H.(1995) "Estrategias cognitivas para la comprensión de textos en educación superior". Revista de la educación superior. México, Vol: 24, N°2 (24), mes: abril - jun: pág: 28-35.
- Garate, L. M. (1994). **La comprensión de cuentos en niños.** ed. Madrid, siglo XXI.
- García, M. (1995). **Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos.** ed siglo XXI. México.



Gómez, P., M. (1987). **Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura**. México, Dirección general de educación especial.

Guevara, N. G. (1990). "Evaluación del aprovechamiento en primaria". nexos

Johnston, P. H. (1989). **La evaluación de la comprensión**. ed. Aprendizaje Visor. Madrid.

León, J.A. (1991). "La mejora de la comprensión lectora". Un análisis interactivo. Infancia y Aprendizaje, #56, pags. 5-13 .

León, J.A. (1991). "Intervención de estrategias de comprensión": un modelo basado en el reconocimiento y en la aplicación de la estructura del texto. Infancia y Aprendizaje. #56, pags.77-91.

Levin, J. (1979) **Fundamentos de estadística**. ed. Harla, México.

Martínez, D.C. (2000) **Trabajemos algunos contenidos de los programas de estudio de 6 grado**. de. Sep. México.

Martínez, R. R. (1994). "Entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos narrativos y expositivos en niños Mexicanos de primaria" Revista latina de pensamiento y lenguaje. (México), Vol: 2, N°: 2, págs.287-304

Mateos, M. M. (1991). "Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora". Infancia y Aprendizaje. N° 56, pags.61-75.

Méndez, G. (2000) **Guía practica 4° grado** ed. Fernández; México.

Morless, A. (1993). "Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura" Educación. ( Puerto Rico), N° 56, mes: nov, págs: 39-55

Morless, A. (1984). **"Estrategias para la comprensión del texto escrito"** investigaciones educativas Venezolanas. (Venezuela), Vol: 4, N°: 1, mes: enero, págs: 36-38

Orrantia J., Rosales, J. (1998). **"La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante del texto"**. consecuencias para la construcción del modelo de la situación. Infancia y Aprendizaje. (España), N°: 83, págs: 29-57

Otero, J.M. (1993) **"La intervención metacognitiva sobre la lectura y la importancia de las estrategias de apoyo"**. Comunicación: lenguaje de la educación #17, págs 41-55.

Perrusquia, M. E. (1996) Tesis. **Propuesta actual de español en la educación primaria**: aplicación y opinión de los profesores de primero y segundo grado. UPN. Unidad Ajusco. México.

Pick, W. S. (1990). **Cómo investigar en Ciencias Sociales**. ed. Trillas. México.

Portilla, M. R. (1986) **"Niveles en la lectura de comprensión"**: informativo, interpretativo y valorativo. Colección pedagógica Universitaria (México) #13, mes enero-junio, . págs 91-103

Quesada, R.( 1998) **"¿Por que formar profesores en estrategias de aprendizaje?"**. Perfiles educativos. ( México ), #43, 44; mes enero- junio. págs 28-35

Ramírez, B. L. (1994) Tesis. **Un estudio comparativo sobre la comprensión de textos expositivos entre niños de cuarto y sexto de primaria y segundo de secundaria**. ed. UNAM, México D.F.

Rojas, D. (1992) **"Estrategias autorregulatorias para la comprensión de textos"**: su desarrollo promoción en el contexto escolar. Revista latina de pensamiento y lenguaje. (México) vol: 1, N° 1, Mes: Dic, págs: 11-32

Ruíz, R. J. (1997). **"Comprensión de la lectura"** Desarrollo académico, N° 10 pags. 32.

Sánchez, M. E. (1993). **Los Textos Expositivos**: Estrategias para mejorar su comprensión. ed. Santillana. Madrid.

Saucedo, G, R. (1989). Tesis **Estrategias Didácticas que fomentan la comprensión de la lectura en 4º grado de educación primaria.** U.P.N. Unidad 141, Guadalajara, Jalisco.

Saavedra R. A. (1997) Tesis. **La lectura y el desarrollo de las habilidades de la lengua escrita en la educación básica,** U.P.N.

SEP. (1993). **Planes y programas de estudio para la educación básica primaria.** ed. sep. México.

Solé, I. (1997). **Estrategias de Lectura.** ed. Graó. Barcelona.

UNESCO - OREALC (2000). "Estudio comparativo internacional sobre lenguaje y matemáticas y factores asociados". segundo informe 2.

Vargas, P.M.E. (1986) "Comprensión de lectura por niveles de escolaridad de los estudiantes costarricenses". Educación: revista de la Universidad de Costa Rica, vol. 10, #1, págs 79-89.

## PROGRAMA DE INTERVENCION EN ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN LECTORA.

OBJETIVO GENERAL: Conocer que estrategia favorece mas la comprensión lectora de acuerdo a las que se llevarán acabo.

Horario de inicio: 11:00 A.M.

Horario de termino: 12:00 P.M.

RESPONSABLES:

Arévalo Pérez, María Celia,  
Hernández Bautista Emilia.

Jiménez María Teresa.

SESION	TIEMPO	OBJETIVO	CONTENIDOS	EVALUACION
1 <sup>a</sup>	50 min.	Presentación de los objetivos del programa de intervención.	En esta sesión se explico a los alumnos el objetivo de las clases que van a recibir y la razón por la que la adquisición de estrategias les ayudará a comprender mejor lo que leen.	
2 <sup>a</sup>	60 min,	Aplicar el pretest para evaluar el nivel de comprensión lectora de los alumnos.	Texto "Los superpetroleros". Dar el texto para que lo lean con atención y posteriormente contesten un cuestionario refeente a la lectura. Material. El texto impreso, cuestionario con preguntas abiertas, lapices y goma.	



Horario de inicio: 11:00 A.M.  
 Horario de termino: 12:00 P.M.

RESPONSABLES:  
 Arévalo Pérez, María Celia,  
 Hernández Bautista Emilia.  
 Jiménez María Teresa.

SESION	TIEMPO	OBJETIVO	CONTENIDOS	EVALUACION
3 <sup>a</sup> Idea principal.	60 min.	Que el alumno centre su atención en las ideas principales. (Grupo A1).	Se les explicó a los alumnos que se entendía por idea principal para posteriormente realizar ejercicios. Texto: "Edad media renacimiento" (de Sánchez 1993) Se les dio a los alumnos la lectura para que leyeran cuidadosamente y sacarán las ideas principales del texto. Material: Texto, hojas blancas, pluma, goma y lápiz.	Poner por escrito las ideas o datos mas importantes. Hacer una síntesis de las ideas más relevantes del texto.
4 <sup>a</sup> Resumen.	60 min.	Que el alumno aprenda a resumir una lectura (Grupo B).	Se les dio una explicación de que es un resumen y como elaborarlo. Texto: "La decadencia" Sánchez (1993). Que los alumnos al leer anotarán los más importante acerca de la lectura. Materia: Texto impreso, hojas blancas,	Consiste en abstraer lo más importante del texto.

			lápiz, pluma y goma.	
--	--	--	----------------------	--

Horario de inicio: 11:00 A.M.  
 Horario de termino: 12:00 P.M.

RESPONSABLES:  
 Arévalo Pérez, María Celia,  
 Hernández Bautista Emilia.  
 Jiménez María Teresa.

SESION	TIEMPO	OBJETIVO	CONTENIDOS	EVALUACION
5 <sup>a</sup> Estrategia libre.	60 min.	Que el alumno ponga en práctica alguna estrategia de las que ya tiene aprendidas. (Grupo control "B2")	El alumno pudo elegir alguna estrategia para realizar la lectura. Texto: "El agua de mar". Utilizará cualquier estrategia de su preferencia para realizar el texto. Material: Texto impreso, hojas blancas, lápiz y goma.	
6 <sup>a</sup> Preguntas abiertas.	60 min.	Que el alumno aprenda a formular preguntas de lo más importante del texto (Grupo "A2").	Se les explico a formular preguntas. Texto: "La admosfera" Sánchez (1993). El alumno elaboró preguntas de lo más importante de cada párrafo de la lectura. Material: Texto impreso, hojas blancas, lápiz y goma.	Estas hacer referencia a la información más importante del texto a cada determinado número de secciones o



				párrafos.
--	--	--	--	-----------

Horario de inicio: 11:00 A.M.  
 Horario de termino: 12:00 P.M.

RESPONSABLES:  
 Arévalo Pérez, María Celia,  
 Hernández Bautista Emilia.  
 Jiménez María Teresa.

SESION	TIEMPO	OBJETIVO	CONTENIDOS	EVALUACION
7 <sup>a</sup>	60 min.	Que los alumnos de cada grupo pongan en practica su estrategia enseñada durante el programa de intervención.	Se les dio la lectura en la cual ellos desarrollaron su estrategia enseñada. Texto: "La repoblación" Sánchez (1993) Material: Texto impreso, hojas blanca, lápiz, pluma y goma.	
8 <sup>a</sup>	60 min.	Que los alumnos de cada grupos pongan en practica su estrategia enseñada durante el programa de intervención	Se les entrego una lectura en la cual ellos desarrollaron su estrategia. Texto: "Australia" Sánchez (1993) Material: Texto impreso, hojas blancas, lápiz, goma y pluma.	

Horario de inicio: 11:00 A.M.  
 Horario de termino: 12:00 P.M.

RESPONSABLES:  
 Arévalo Pérez, María Celia,  
 Hernández Bautista Emilia.  
 Jiménez María Teresa.

SESION	TIEMPO	OBJETIVO	CONTENIDOS	EVALUACION.
9 <sup>a</sup>	60 min.	Que los alumnos de cada grupo pongan en practica su estrategia enseña durante el programa de intervención.	Se les entrego una lectura en la cual ellos desarrollaron su estrategia enseñada en el programa. Texto: "Africa" Sánchez (1993) Material: Texto impreso, hojas blancas, lápiz, goma y pluma.	
10 <sup>a</sup>	60 min.	Evaluación de la comprensión lectora de los alumnos . (Postest).	Se les entregó el texto impreso "Los inicios dl ferrocarril en Estados Unidos", a cada uno de los alumnos se les pidió que lo leyeran en silencio con atención y posteriormente se les proporciono un cuestionario con preguntas abiertas relacionadas con el texto.	En esta ultima sesión se evaluó de acuerdo con el resultado del postest y pretest para ver si el nivel de comprensión lectora incremento después del programa de intervención.



## **PRETEST**

### **LOS SUPERPETROLEROS**

El problema fundamental consiste en prevenir el vertido de petróleo de los superpetroleros. Un superpetrolero medio tiene la 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 1970, 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 destruye la vida de plantas microscópicas que proporcionan alimentos 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 tormentas. 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 conducción 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 virar y 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 los que los petroleros se aproximan a las costas. Estas estaciones actuarán 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.

## CUESTIONARIO DEL PRETEST

NOMBRE: \_\_\_\_\_  
EDAD: \_\_\_\_\_ SEXO: \_\_\_\_\_ GRUPO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

### CUESTIONARIO DEL TEXTO “LOS SUPERPETROLEROS”

1.-¿Qué es un superpetrolero?

\_\_\_\_\_

2.-Menciona un ejemplo de los daños que causa el vertido de petróleo.

\_\_\_\_\_

3.-¿Por qué son importantes las plantas que se destruyen con el derrame de petróleo en los océanos?

\_\_\_\_\_

4.-¿Por qué se hunden la mayoría de los superpetroleros ?

\_\_\_\_\_

5.-¿Como se les enseñan a los oficiales a conducir los superpetroleros ?

\_\_\_\_\_

6.-¿Con que características deben ser construidos los buques para que tengan una mayor potencia en situaciones de emergencia?

\_\_\_\_\_

7.-¿Que se tendría que instalar en las costas para guiar a los superpetroleros ?

\_\_\_\_\_

8.-¿Tu que propondrías para evitar el vertido de petróleo proveniente de estos superpetroleros en los océanos?

\_\_\_\_\_

## **EDAD MEDIA Y RENACIMIENTO**

Entre la Europa de los siglos VIII al XIV y la que surge a partir del siglo XV hay notables diferencias que nos permiten distinguir estas dos etapas históricas: la Edad Media y el Renacimiento.

Una de estas diferencias reside en el modo de pensar. Durante la mayor parte de la Edad Media la cultura se desarrolló casi en exclusiva en los monasterios y se guiaba por la tradición y la autoridad de la Iglesia, mientras que con el Renacimiento se afianza el pensamiento humanista que implica el triunfo de la razón y del individuo se discute y se argumenta desde el estudio y la reflexión personal,

Por otro lado, durante la Edad Media a penas existe un estado central, pues el poder de los reyes estaba muy limitado por el de los señores feudales. Con el Renacimiento, sin embargo se crean los primeros estados modernos. En ellos, los reyes se encargan en exclusiva de la creación y mantenimiento de los ejércitos, la administración de la justicia o la recaudación de impuestos. Los reinos de España, Francia, Inglaterra son ejemplos de estos primeros estados.

Finalmente, en la Edad Media la actividad comercial y económica es muy reducida. Sin embargo, a partir del siglo XV, con el descubrimiento de nuevas rutas comerciales (América, Oceanía, Asia), se amplían extraordinariamente los horizontes de Europa y se multiplica la actividad económica.



## LA DECADENCIA

Tras el auge económico alcanzado durante el reinado de los Reyes Católicos, España comienza una profunda depresión económica. A finales del siglo XVI se puede decir que la política económica de Carlos y Felipe II había resultado un gran fracaso. En 1558 Felipe II tuvo que declarar la bancarrota de la Hacienda española.

Una de las causas de esta depresión se debe a la gran cantidad de dinero empleado en costear los ejércitos, desembolso que todavía era mayor al tener que mantener grandes contingentes de tropas fuera de España, debido a los continuos conflictos mantenidos por la Corona.

Otra de las causas de la depresión económica se debe a la falta de inversiones para el desarrollo de la industria. La riqueza estaba concentrada en unos pocos nobles que disponían de grandes capitales, pero que no invertían su riqueza en la industria o el comercio, pues era considerado algo indigno. El mantenimiento de una suntuosa corte personal, el mecenazgo de artistas, la construcción de palacios e iglesias y las generosas donaciones de limosnas, consumían los recursos económicos de esta clase social. También cabe mencionar que la gran cantidad de plata que llegaba de América, más de 400.000 kilos anuales, provocó una fuerte subida de los precios en la economía española. Este alza de los precios no hizo sino precipitar la bancarrota del Imperio Español a finales del siglo XVI.

## LA ATMÓSFERA

Como es bien sabido, la atmósfera es un delgado envoltorio de gases y vapor de agua que rodea la bola sólida que es nuestro planeta Tierra. Esta capa constituye el aire que respiramos. Sin embargo, la Tierra no siempre ha tenido una atmósfera como la actual. Nuestra atmósfera ha ido cambiando al igual que el propio planeta. Veamos por ello tres momentos claves de esta evolución de nuestra atmósfera.

La primera atmósfera se formó con los gases desprendidos del estado de combustión inicial del planeta. Nuestro planeta, en su origen hace unos 4.600 millones de años estaba en un estado incandescente, y la permanente combustión de diversos materiales dio lugar a diversos gases (por ejemplo el hidrógeno o el monóxido de carbono). Estos gases podían haber escapado por el espacio, pero quedaron atrapados por la fuerza gravitatoria de nuestro planeta y constituyeron la primera atmósfera. Más tarde, la actividad volcánica de la Tierra añadió otros elementos gaseosos a aquella primera atmósfera.

Mucho tiempo después hará unos 1.000 millones de años se inició el momento más importante del proceso: la difusión de las plantas por todo el planeta. Las plantas, a través de la fotosíntesis, transforman el dióxido de carbono en oxígeno. Por esta razón cuando las plantas ocuparon los océanos y la tierra firme, fueron también modificando poco a poco los componentes de la atmósfera, y de manera más concreta, sustituyeron grandes cantidades de dióxido de carbono que es un gas irrespirable, por oxígeno, que sí se puede respirar. Podríamos decir que fue la vida quien creó (nuestra) atmósfera.

En la actualidad existe un estado de equilibrio : las plantas absorben el dióxido de carbono y liberan oxígeno, los animales, por el contrario, respiran oxígeno y expulsan dióxido de carbono. Corremos el riesgo de alterar este equilibrio si se prosigue destruyendo la vida vegetal del planeta.

## EL AGUA DEL MAR

Como todos sabeis, una de las características del agua marina es su salinidad: algo por otro lado, muy fácil de comprobar cuando nos bañamos en la playa se calcula que el agua del mar contiene, por termino medio 36 gramos de sal por litro. Ahora bien, lo que vamos a considerar a continuación es el hecho de que la salinidad no es igual en todas las zonas del planeta. ¿A que se debe en unos sitios el agua sea más salada que en otros?

Un factor que explica las diferencias de salinidad es el volumen de lluvia que recibe cada zona del océano. La lluvia aporta agua dulce a los océanos y como consecuencia, hace que disminuya la proporción de sal en el agua. Por tanto, en las zonas del océano en las que abunden las lluvias, la salinidad disminuirá, y donde sean infrecuentes, el nivel de sal será mayor.

La desembocadura de los grandes ríos produce un fenómeno semejante. Los ríos llevan al mar una gran masa de agua dulce, lo que hace descender la proporción de sal en las zonas próximas a la desembocadura.

Un tercer factor reside en la evaporación producida por el sol. La razón es muy simple: el sol calienta las capas superficiales de agua de los océanos y por ello cierta cantidad de agua se convierte en vapor no lleva consigo sal: es agua dulce. Podríamos entonces decir que la evaporación tiene el efecto opuesto a la lluvia. La lluvia como decíamos antes, aporta agua dulce y por ello descende la salinidad, y la evaporación retira agua (dulce) del mar y por ello la salinidad aumenta. Por tanto, en las zonas en las que exista mucha insolación (pensemos como ejemplo en el Mar Rojo, que separa Arabia de Egipto) aumentará la salinidad, y al contrario donde el nivel de insolación sea bajo (pensemos en los mares del norte de Europa) la salinidad descenderá.

## LA REPOBLACIÓN

Cuando los reinos cristianos del norte de España iban avanzando hacia el sur en su lucha con los árabes, el problema más grande que tuvieron fue el de la falta de población.

Si avanzaban la frontera hacia el sur tenían que disponer de gente que instalar en las nuevas tierras, para defenderlas y hacerlas productivas, y no siempre sobraban campesinos.

Hasta el siglo X ocuparon tierras que en gran parte los musulmanes habían abandonado o no habían ocupado nunca. Eran tierras de nadie que separaban los reinos cristianos y musulmanes. A partir de ese siglo, los territorios que se iban conquistando estaban habitados por musulmanes, pero los ejércitos cristianos los expulsaban y los nuevos territorios se quedaban despoblados. En ambos casos era necesario traer población de otros lugares, de manera que los nuevos territorios pudieran ser defendidos y fueran productivos.

Una medida de los reyes fue fomentar que grupos de campesinos de las zonas del norte (Asturias, Galicia o el País del Vasco) se desplazaran a las tierras de las cuencas del Duero y los del Tajo recién conquistadas. Se trataba de hombres libres a los que el rey proporcionaba tierras y ayudas para cultivarlas. Muchos pueblos de estas zonas recuerdan con sus nombres (Austrianos, Gallegos) cuál fue su origen.

Algunos reyes acogieron a los cristianos que vivían en los territorios ocupados por los árabes. Estos cristianos se llamaban mozárabes y en ciertos periodos fueron perseguidos por los musulmanes, por lo que huían hacia las zonas cristianas y allí fueron acogidos.

Finalmente, los monarcas cristianos favorecieron la venida de habitantes de otros reinos europeos, especialmente los francos. Para ello les otorgaron también privilegios y ayudas.

## AUSTRALIA

Australia es una isla enorme situada en el sur del Pacífico. Australia puede ser considerada como el continente más pequeño o como la mayor isla del mundo.

La población australiana es muy poco numerosa y está desigualmente repartida. Para sus casi 8 millones de kilómetros cuadrados posee cerca de 15 millones de habitantes, lo que supone una escasísima proporción de habitantes por kilómetro cuadrado. Esta población, ya de por sí escasa, se reparte de una forma bastante desigual. Así, inmensas zonas del centro y oeste del país están prácticamente desiertas, mientras que las zonas del este y sureste presentan una gran densidad de población.

En Australia los ciudadanos eligen mediante voto secreto y libre a sus representantes en el Parlamento, y a través de ellos a sus gobernantes. En el parlamento australiano se elaboran y aprueban todas las leyes que rigen los destinos del país.

Australia es bien conocida por sus enormes rebaños de ovejas con sus pastores motorizados. El número de cabezas ovinas se sitúa entre 160 y 180 millones. También el ganado bovino está muy extendido aunque las cifras son menos espectaculares. Por otro lado, se calcula que las actuales explotaciones de hierro podrían abastecer a todo el mercado mundial durante los próximos cincuenta años. Australia cuenta también con grandes reservas de uranio, plomo y plata.

## ÁFRICA

África es un continente muy poco poblado con una mayoría de raza negra. Se calcula una media de 15 habitantes por kilómetro cuadrado. Para que os hagáis una idea, en España hay una media de 70 habitantes por kilómetro cuadrado y en países como Belgica y Holanda la media sube a 300.

La mayor parte de los países africanos son de reciente creación. En muchos casos apenas si sobrepasan los 30 años de existencia. Los golpes de estado son muy frecuentes, y también lo son las guerras civiles como en estas fechas son Somalia o Angola y los conflictos sociales o raciales.

La economía de estos países es muy dependiente de los países desarrollados. Se basa en una agricultura tradicional (muy poco tecnificada) que, además se concreta en muy pocos productos (madera, frutas) que exportan al exterior.

En África existen muchas diferencias culturales entre las diversas zonas. Las regiones mediterráneas y saharianas (el norte) están impregnadas por la cultura y la religión árabe. Las zonas ecuatoriales (el centro) han tenido un menor desarrollo cultural, y en ellas predomina las creencias animistas. En el sur subsiste una fuerte presencia de la cultura europea, como en Sudáfrica y Zimbabue.

## POSTEST

### LOS INICIOS DEL FERROCARRIL EN ESTADOS UNIDOS

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 mejor 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 30Km/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 Misisipi a mediados del siglo. Estas líneas directas hicieron posible que las personas y mercancías pudiesen realizar viajes largos de cientos de kilómetros en muy pocos días. Por ejemplo, un viaje por tren en vagón cama 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 40Km/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.



## CUESTIONARIO DEL POSTEST

NOMBRE \_\_\_\_\_  
EDAD \_\_\_\_\_ SEXO \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

### CUESTIONARIO DEL TEXTO” LOS INICIOS DEL FERROCARRIL EN ESTADOS UNIDOS

1.-¿Quiénes apoyaron el desarrollo del ferrocarril en los Estados Unidos?

\_\_\_\_\_

2.-¿Cómo solucionaron los problemas que causó la primera locomotora importada de Inglaterra?

\_\_\_\_\_

3.-¿Cómo se llamó la primera locomotora que fue construida en Estados Unidos en 1830?

\_\_\_\_\_

4.-¿Cualés fueron las medidas que tomaron los hombres de negocios para dar un servicio más eficiente?

\_\_\_\_\_

5.-¿Quienes se opusieron al desarrollo del ferrocarril?

\_\_\_\_\_

6.-¿Porque el transporte fluvial quiso impedir la construcción de líneas férreas?

\_\_\_\_\_

7.-¿Qué pensaban algunos médicos sobre los efectos de la velocidad en el cuerpo humano ?

\_\_\_\_\_

8.-¿Tú que piensas sobre el ferrocarril?

\_\_\_\_\_