



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

TESINA

**ANÁLISIS DE TEXTOS: ESTRUCTURAS PARA LA
COMPRENSIÓN**

**PARA OPTAR POR EL GRADO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA**

**PRESENTADA POR:
ELISA MACÍAS CRUZ**

**DIRIGIDA POR:
MTRO. CUITLÁHUAC I. PÉREZ LÓPEZ**

FEBRERO, 2004

AGRADECIMIENTOS

GRACIAS A:

*DIOS, POR HABERME DADO VIDA E ILUMINARME EL CAMINO PARA LLEGAR HASTA
AQUÍ.*

*MIS PADRES, POR ALENTARME Y ENSEÑARME A NO DEJARME VENCER POR LAS
ADVERSIDADES. SABEN DE SOBRA QUE MIS TRIUNFOS SON EN GRAN PARTE POR USTEDES.*

*CUITLÁHUAC, POR HABERME APOYADO EN UNO DE LOS TRABAJOS MÁS PESADOS, Y
ALENTARME A SEGUIR ADELANTE.*

*MIS ABUELOS Y FAMILIARES, POR TENERME EN SUS ORACIONES Y APOYARME A
SEGUIR.*

*TODAS AQUELLAS PERSONAS, QUE A LO LARGO DE ESTE PROCESO, HICIERON MÁS
LLANO EL CAMINO.*

RESUMEN

Dado que la lectura y la escritura son conocimientos que se deben adquirir desde temprana edad, es necesario que para su aprendizaje y habilidad, el niño esté familiarizado con el texto, ya sea pequeño o amplio; y algunas de las estructuras y elementos que facilitan la comprensión de la lectura.

Como se sabe, existen dos tipos de texto: los expositivos, que se refieren a los conceptos, hechos históricos, definiciones, etc. Y los narrativos, que se refieren a las novelas, cuentos, narraciones, fábulas, etc. De acuerdo con el tipo de texto que se lea, varían las estructuras que lo conforman, ya que mientras el texto expositivo maneja un lenguaje más científico y se basa en conceptos, el narrativo maneja descripciones, en su mayoría. Por la importancia que éstas estructuras tienen y en su influencia para que el texto sea de fácil comprensión, es que se realizó el presente análisis.

Éste análisis se realizó al libro de texto gratuito de historia de 6to. grado; y se encuentran evaluadas cuestiones como la coherencia, congruencia, número de ideas por párrafo, aparición de significado global, aparición de títulos, subtítulos e ilustraciones, las cuales influyen en la comprensión del texto.

INDICE

Introducción	
I. Marco Teórico	1
1.1 Diferencias entre lectura y comprensión de lectura	2
1.1.1 Lectura	2
1.2.1 Comprensión de lectura	5
2 Tipos de texto	10
2.1 Narrativos	10
2.2 Expositivos	14
3 Diferencias entre expertos y novatos	18
4 Estrategias para la comprensión	20
4.1 Estrategias previas a la lectura	23
4.2 Estrategias durante la lectura	24
4.2.1 Activación del conocimiento previo y vinculación con nuevos conocimientos .	24
4.2.2 Toma de notas	24
4.2.3 Elaboración de conceptos	25
4.3 Estrategias para después de la lectura	26
5 Análisis de textos	29
Objetivos	36
II. Metodología	37
Material	37
Instrumento	37
Procedimiento	38
III. Análisis de resultados	41
IV. Conclusiones	66
Referencias bibliográficas	68
Anexos	

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura son conocimientos que deben adquirirse desde los años iniciales de la educación escolar, para ello es necesario que los niños vayan familiarizándose con ciertas características de los textos desde pequeños. Si no son guiados correctamente en la identificación de grafías, palabras, estructuras y elementos que integran un texto se les puede dificultar la localización de ideas principales y la utilización de ciertas estrategias, y por ende la comprensión del texto.

Existen principalmente dos tipos de texto: el expositivo, que maneja definiciones, conceptos, solución de problemas, entre otros, y es el que se utiliza en la educación formal. El narrativo, que es descriptivo principalmente, y es el que se utiliza en la literatura: novelas, cuentos, fábulas, etc. Para ambos textos se requiere que el lector haga uso de estrategias de comprensión.

De acuerdo al tipo de texto, varía la estructura textual, ya que en los expositivos se encuentran hechos o acontecimientos, lugares y definiciones; en los narrativos se localizan personajes, lugares y acciones. Sin embargo, la correcta identificación del tipo de estructura ayuda al alumno a la elección correcta de las estrategias y mejora de su comprensión.

Por la importancia que tienen las estructuras de un texto, se realizó el presente estudio; para ello se realizó el análisis del libro de historia de sexto grado distribuido por la SEP, pues las lecturas que lo integran, por ser libro de texto manejan una combinación entre las estructuras de los textos narrativos como de los expositivos. Dicho texto fue seleccionado por ser el último grado de primaria, en el cual los alumnos deben tener el conocimiento de las estructuras de los textos para facilitar la comprensión, y en algunos casos la utilización de estrategias. Además este tipo de texto maneja fechas y hechos, los cuales pueden almacenarse en la memoria de diversas formas.

Los puntos principales que sustentan este análisis son: qué tanto la lectura, como la comprensión hacen necesario el reconocimiento de las estructuras que tiene un texto, así como los elementos, ya que la comprensión implica elaboración y vinculación de conceptos, por su parte la lectura, implica el reconocimiento de grafías, palabras y frases que tienen significado, el cual es conocido de acuerdo a las experiencias del lector. Dado lo anterior, se tiene como objetivo conocer si se manejan las estructuras básicas y necesarias que facilitan la comprensión y qué actividades se recomiendan en el texto para facilitar la comprensión.

Para tal análisis, se construyó un instrumento que permitió monitorear el tipo de estructura textual, jerárquica, elementos necesarios de un texto, y las estrategias que permiten ciertas estructuras, ya que se encuentran en los textos tanto narrativos como expositivos. En general puede decirse que los textos encontrados en este libro, por el tipo de estructura que manejan (descripción, problema solución, causa efecto y secuencia temporal), facilitan al alumno la comprensión y le permiten que utilice estrategias de comprensión.

ANÁLISIS DE TEXTOS: ESTRUCTURAS PARA LA COMPRENSIÓN

1 MARCO TEÓRICO

El que la matrícula escolar aumente en cada ciclo escolar no es indicador de que existan resultados satisfactorios como el saber leer y escribir o que la totalidad de esa matrícula escolar concluya sus estudios de educación primaria. Esta aseveración está respaldada en estadísticas presentadas por el INEGI (INEGI, 2000) y por investigaciones e informes sobre este tema. Existen datos preocupantes, pues aunque se dice que en la actualidad todos los niños tienen posibilidades de ser atendidos en una escuela, el tipo de ésta no es igual a lo largo y ancho de nuestro territorio ya que existen poblaciones en las que se cuenta sólo con escuelas incompletas. Además en estas escuelas convergen una serie de factores como pobreza y marginalidad que las colocan en mayor desventaja respecto de las que cuentan con escuelas completas. En tal situación de "convergencia de desventajas" se encuentran aproximadamente un 25% de niños que ingresan a la primaria y concluyen su educación básica en los 6 años programados, frente a la de por sí baja eficiencia terminal nacional; sólo 55 niños de cada 100 terminan su escuela primaria en 6 años (Carrasco, 1992).

Por otro lado, las estadísticas proporcionadas por el INEGI (2000), indican que de 19'700,930 niños de edades entre 6 y 14 años que habitan en nuestro territorio, tan solo 17'195,000 saben leer y escribir, y de 1'352,670 que habitan en el D.F. sólo 1'257,294 saben leer y escribir. Lo anterior es indicador de que no todos los niños en edad escolar tienen acceso a la educación básica o que no todos los que ingresan al nivel básico aprendan a leer y escribir. Según Rockwell (citado por Carrasco, 1992), es deseable que quienes permanecen poco tiempo en el sistema puedan aprender a leer y escribir y que los que egresan del sexto grado manejen además los problemas matemáticos cotidianos y conozcan sus derechos civiles. Por ello en 1994 se realizó una reforma educativa (citado por Carrasco, 1992) que incluía los libros de texto y los planes y programas en la que se determinó ¿cuáles son los conocimientos básicos como "temáticas" de programas a incluir y cuáles son habilidades a desarrollar? que los alumnos de primaria deben manejar al concluir cada grado y el nivel primaria.

Uno de los propósitos de la enseñanza elemental es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita; para lo que es necesario, entre otras cosas:

- El aprendizaje de la lectura y la escritura,
- Aplicar estrategias para la redacción de textos,

- Diferenciar los tipos de texto y construir estrategias para su lectura.

Así mismo, es necesario estudiar el nivel de dificultad de los temas a enseñar para decidir su adecuación para un grupo por edad y nivel de capacidad específicos. Por lo que al término de la educación elemental, los alumnos deberán conocer y aplicar diferentes estrategias o técnicas de estudio para la comprensión de lectura.

Se encontró que en nuestro país el dominio de la lectura y la escritura está lejos de ser atendida, por lo que habilidades cognoscitivas y competencias sociales de grado superior como la flexibilidad, la autonomía, la adaptación a situaciones nuevas, no constituye prioridades en tanto no se resuelva lo mínimo indispensable: el aprendizaje y uso de la lengua escrita (citado por Carrasco, 1992). El dominio del lenguaje es un requisito para la adquisición de otras capacidades relacionadas con los códigos y por lo tanto de tener acceso a otros lenguajes simbólicos y no verbales como los de la informática y las artes. Por lo anterior se decidió realizar una investigación en la que pueda conocerse la importancia de la lectura, su comprensión y cómo ayudan los libros de texto a que se lleve a cabo la comprensión lectora.

1.1 DIFERENCIAS ENTRE LECTURA Y COMPRENSIÓN DE LECTURA

La diferencia entre la lectura y la comprensión es que la primera es el reconocimiento de grafías, palabras y frases que implican ciertos procesos mentales, como atención y memoria, mientras que la segunda implica la elaboración de conceptos y la vinculación de éstos con nuevos conceptos, llevándose a cabo a través de otros procesos mentales como la integración y la asimilación de conceptos. Por lo que, llegar a comprender algún texto implica un proceso más complicado que la lectura. (García Madruga, 1996).

1.1.1 LECTURA

Para entender cómo se lleva a cabo el proceso de lectura hay que tener en cuenta que el pensamiento es el centro de toda actividad intelectual y donde se lleva a cabo el procesamiento de la información, por lo que se ha destacado que el proceso de lectura se compone por diferentes niveles de análisis lingüístico, los cuales son subléxico, acceso léxico y de procesamiento supraléxico. Éstos se manifiestan antes, durante y después de la adquisición lingüística haciendo posible el reconocimiento de grafías, y en consecuencia la comprensión del lenguaje escrito (González, 1996). Dichos niveles se encuentran conectados entre sí, en un proceso interactivo y cíclico, que comienza gramaticalmente y concluye con el

significado. En el proceso el lector es una parte fundamental, ya que es él quien realizará la codificación y decodificación de los estímulos gráficos para lograr la interpretación, discriminación y organización de las unidades y palabras, y la construcción de significados, los cuales dependen de los conocimientos previos que tenga el lector. Sin embargo, dichos significados pueden ser reconstruidos de acuerdo a la forma en que se acomoda y adapta la nueva información, coincidiendo así con lo que se pretende comunicar en el texto.

García (1999) sostiene que dentro del proceso de codificación y manipulación de la información, se requiere de tres niveles diferentes, a saber: 1) reconocimiento de palabras y acceso léxico, 2) análisis sintáctico y 3) análisis semántico. El primero incluye la resolución de los aspectos perceptivos superficiales del mensaje, logrando identificar los sonidos y fonemas que componen a la palabra. Y reconocer y / o almacenar el significado. El segundo, permite, mediante un analizador sintáctico, establecer las relaciones gramaticales entre palabras dentro de la oración. Por su parte el tercer nivel permite que se establezcan las relaciones de significado entre las diferentes palabras que componen cada oración, entendiendo la lectura como un proceso mental individual, que alcanza su realización con el logro de la lectura silenciosa, poniendo en juego la adquisición de habilidades lectoras que permiten comprender y asimilar la información de textos en forma rápida y silenciosa. De igual forma, para adquirir una lectura fluida es necesaria la habilidad para obtener respuestas de la información visual. Pero, ¿cómo se logran estos tres niveles? Se sabe que la palabra es la unidad básica del lenguaje sin embargo ésta se encuentra formada por dos partes fundamentales que, según Luria (1997) son la catalogación objetiva y el significado. La catalogación objetiva hace referencia a que cada vocablo del lenguaje humano designa la imagen de un objeto. Por su parte el significado permite analizar el objeto, destacando sus principales características y situándolo en una categoría. Por su parte, el significado tiene dos funciones: el desglose del rasgo sustancial del objeto, el cual es solo un aspecto del significado de la palabra, y la referencia del objeto a cierta categoría; que es la generalización. Estas dos funciones se refieren tanto a palabras concretas (perro, silla) como a conceptos generales (país, desarrollo, ciudad). Entonces, para la formación de un discurso se requiere del nexo de varias palabras que den lugar a una oración o enunciado; dichas palabras le darán el significado a la oración, por ello existen diversos tipos de enunciados, por ejemplo:

- a) Enunciados simples.- formados por nombre y verbo o nombre y adjetivo.
- b) Enunciados complejos.- formados por varias palabras adoptando un estructura S-P-O (sujeto – predicado- objeto indirecto); en donde se encuentran palabras auxiliares (preposiciones y conjunciones).

Entonces un discurso es el proceso transmisivo de la información que utiliza los medios del lenguaje, y se sustenta en información (mensaje), un emisor y un receptor. También puede ser un instrumento del pensamiento en donde el sujeto puede hablar para sí exteriorizando su discurso o realizando un discurso interior para precisar su pensamiento. Llegando así al pensamiento lógico – verbal, que se basa en los códigos del lenguaje y por medio de éste, el ser humano es capaz de hacer nexos y relaciones complejas, construir conceptos, conclusiones y resolver problemas teóricos. Este tipo de pensamiento sirve como base de la asimilación y empleo de los conocimientos que adquiere el sujeto, así como el razonamiento lógico. Para esto último, es necesario manejar el proceso de estructuración del lenguaje, es decir, tener en cuenta que una palabra permite formar conceptos, esclarecer las leyes para hacer conexiones de palabras en sistemas que hacen posible la formulación de juicios y finalmente describir sistemas lógicos en donde el sujeto puede deducir determinados conceptos.

De acuerdo con Peper y Mayer (citados en Spires, 1993), hacer conexiones internas de los conocimientos ayuda a entender sus significados, mientras las conexiones externas promueven la integración del nuevo conocimiento con el ya obtenido. Lockhart y Craik (citados en Spires, 1993), proponen el paradigma de los niveles de procesamiento de información, en donde la información es procesada a lo largo de un continuum que va de un nivel de análisis bajo o superficial a uno alto o semántico. El nivel de pensamiento analítico determina cómo es procesada, comprendida y retenida la información; por lo que, si los alumnos activan sus esquemas existentes podrán comprender la información más fácilmente.

Finalmente, debe decirse que el enunciado discursivo, puede ser hablado o escrito. Dado que en este estudio se analizarán libros de texto se hará referencia al escrito, el cual es un lenguaje sin interlocutor y tiene una idea precisa en donde el autor transmite un contenido y el esquema general del pensamiento es extraída de la experiencia anterior que se encuentra en la memoria del lector. Otra característica del discurso escrito es que se basa en el sistema de códigos lógico – gramaticales del idioma, los cuales se convierten en el único medio de transmisión de las ideas, intentando así ser entendido, y aunque no logre su objetivo, se produce una comunicación entre autor y lector. La diferencia que existe entre un autor que se da a entender y el que no, es que el primero ejerce control sobre sus ideas, ya que sabe lo que quiere transmitir y lo hace de manera precisa y exacta.

Algunos problemas a los que se enfrenta un lector son:

- Los conocimientos previos son erróneos,
- Las técnicas y hábitos de estudio no son los adecuados o no se tiene conocimiento suficiente sobre su elaboración.

Los puntos anteriores pueden hacer imposible la comprensión de un texto.

1.2.1 COMPRENSIÓN DE LECTURA

Pero, ¿qué es la comprensión? es un modelo mental o referencial en el que se incluye la representación de una situación descrita en el texto, donde es necesario activar diferentes procesos que interactúen entre sí, para conseguir la transformación de los signos en objetos mentales (García Madruga, 1999). El modelo mental es la representación de determinada situación que contiene personas, objetos, sucesos, estados, etc, así como la relación entre ellos en el mundo real (Barquero y Riviére, 2000). En dicho proceso intervienen subprocesos intermedios, los cuales se activan para lograr la comprensión de un texto o de una expresión oral. Así el proceso de comprensión puede describirse de la manera siguiente: la interacción entre los procesos intermedios, es posible gracias a la memoria a largo plazo, ya que en ella se encuentran los resultados de dichos procesos. Esta memoria permite conectar coherentemente la información semántica proporcionada por oraciones sucesivas, agregando paulatinamente la nueva información. Así mismo, este proceso se lleva de manera paralela, ya que cada uno de estos procesos realiza sus cálculos a partir del momento en que la información le llega, llevando a cabo su trabajo al mismo tiempo.

El desarrollo de la comprensión lectora puede caracterizarse mediante dos fases: una centrada en la adquisición y dominio de habilidades básicas de reconocimiento y decodificación de palabras, y otra, centrada en la adquisición de diferentes habilidades de búsqueda y construcción de significados. No obstante, para poder comprender, deben tomarse en cuenta las sugerencias y guías del texto sobre como ordenar, diferenciar e interrelacionar las ideas, yendo más allá de lo escrito para poder relacionar las ideas del autor con las propias (Sánchez, 1993). De este modo, la comprensión dependerá de la capacidad que tiene el alumno de tejer una red de conexiones en la cual se relacionan experiencias y conocimientos previos con la nueva información o ideas que se presentan.

Puede utilizarse una guía para evaluar la comprensión de un texto, dicha guía puede estar conformada por preguntas como: ¿sobre qué trata el texto en conjunto?, ¿qué dice y cómo lo dice?, ¿es verdad, total o parcial la información que se maneja?, ¿qué importancia tiene dicha información?. También pueden hacerse anotaciones, por ejemplo:

- *Subrayado.*- de los puntos más importantes y argumentos de mayor fuerza,
- *Líneas verticales en el margen.*- para destacar un argumento concreto o un párrafo demasiado extenso como para ser subrayado,
- *Signos al margen.*- para destacar los argumentos o párrafos más importantes del texto,
- *Rodear con un círculo las palabras clave.*- conceptos de mayor importancia,
- *Escribir en el margen.*- para señalar las preguntas que pueda plantear un párrafo concreto.

Otra manera de lograr la comprensión de un texto es analizándolo de acuerdo a su estructura, por ello la idea central de la Teoría del Texto de Van Dijk (citado por Galagovsky, 1996), consiste en considerar a los textos instruccionales como una clase específica, ya que buscan e identifican las correspondencias entre lo teórico y lo práctico. Dichas relaciones pueden ser analizadas de acuerdo al:

- Componente pragmático o contextual, en donde se condicionan variables como la situación socio-espacio- temporal, el conjunto de conocimientos compartidos por el lector y autor, resultados que se esperan, lo que hace el autor para lograr tales resultados, etc,
- Componente semántico o de significado, en donde se examinan los contenidos que se tratan de transmitir,
- Componente sintáctico o de lenguaje, en donde se examina el sistema de señales que se exteriorizan, es decir, el tipo de lenguaje que se utiliza, vocabulario y el uso de reglas de selección y combinación de signos dentro del lenguaje.

Sin embargo, años más tarde, Kintsch y Van Dijk (citado por García Madruga, 1999), crearon un modelo en donde postulan que el lector representa el significado del texto mediante la construcción de una microestructura, una macroestructura, y una tercera estructura, llamada estructura retórica.

La microestructura, consiste en un conjunto de proposiciones o ideas contenidas en el texto y relacionadas entre sí. Una proposición es la unidad mínima de análisis o unidad semántica que tiene un significado completo; no es una palabra, sino un conjunto de palabras relacionadas entre sí y al mismo

tiempo con otras similares para formar una idea, así, un texto se encuentra formado por un conjunto de proposiciones que se relacionan de varias maneras.

La macroestructura se refiere a la idea o significado global del texto y consiste en conectar las proposiciones unas con otras formando la representación coherente de lo que se lee. Se encuentra formada por macroproposiciones que representan el tema o idea general del texto, y que el lector infiere por medio de estrategias que aplica a partir de sus conocimientos previos y de la información proporcionada por el propio texto.

La estructura retórica o supraestructura es inferida por el lector mediante la utilización de macroestrategias, las cuales parten del propio conocimiento y la información que proporciona el texto. Esta estructura hace referencia a la organización del texto, es la organización de ideas que aparecen en un texto, y son categorías ordenadas jerárquicamente que designan los diferentes niveles de discurso. Dicha estructura debe contener cohesión y coherencia; la primera opera a nivel superficial y pertenece al plano de la sintaxis textual. La segunda, opera a un nivel más profundo y pertenece al plano de la semántica textual, en ella se incorporan las relaciones lógicas y supone el conocimiento de la organización de textos, acciones, objetos y situaciones.

García Madruga, Cordero, et al, 1999 realizaron un estudio en el que por medio de dos modelos distintos evaluaron la comprensión y el recuerdo de las ideas principales de los textos, tales modelos son: 1) el modelo de Kintsh y Van Dijk y, 2) el método de análisis estructural de los protocolos de recuerdo desarrollado por García y Cordero. Este último, tiene como objetivo estudiar la interdependencia entre comprensión y memoria. Sus características principales son las ideas principales, que son unidades más amplias que las proposiciones derivadas del análisis de Kintsh y pueden considerarse como un tipo de proposiciones cercanas a la macroestructura del texto y han sido utilizados por otros autores como Mayer (García Madruga, Cordero, et al, 1999), y los escenarios que son los marcos significativos en los que se organizan las proposiciones de un texto. Este método propone la descomposición del texto en ideas unidad, las cuales son unidades superiores a la proposición y están más próximas a la frase, aunque no deben identificarse con éstas. Una idea puede desarrollarse en una o más frases, aunque parece subjetivo determinar dónde termina y comienza una frase, puede llegarse a un acuerdo interjueces y definir la descomposición del texto. Cada idea unidad debe representar una idea importante, acción o estado de cosas de una forma completa. Una vez identificadas las ideas unidad, se deben considerar los marcos significativos en los que dichas unidades cobran sentido pleno. Para tener una medida cercana a la

comprensión que se ha tenido del texto, es necesario tener en cuenta no solo el recuerdo de ideas, sino también si éstas aparecen conectadas de forma significativa y ordenada en el marco general del texto, ya que el escenario agrupa una serie de ideas de carácter macroestructural que tienen una relación directa entre ellas.

Los textos utilizados se dividieron en 10 macroproposiciones y cada idea unidad se puntuó con valor de 1 punto. Si las ideas aparecían en su escenario se añadía otro punto, y si no era el escenario correcto, no puntuaba. Posteriormente se añadía un punto por cada escenario.

Otra investigación fue la realizada por Vidal Abarca y San José (1998), en la que se evaluó la coherencia textual y los enlaces textuales; éstos últimos incluyen al conocimiento previo del alumno y las ideas propias del texto. De acuerdo a Kintsh y Van Dijk, (citados por Vidal Abarca y San José, 1998) los cambios en la coherencia textual afectarán superficialmente el nivel de comprensión pero no necesariamente en lo profundo. Así mismo Kieras (citado por Vidal Abarca y San José 1998) afirma que estos cambios textuales ayudan a los alumnos a marcar la habilidad para comprender la estructura proposicional en un párrafo, utilizándolo después para identificar el contenido principal del texto. Las pruebas se realizaron durante el ciclo escolar, repartidas en tres sesiones. En la primera se evaluó el conocimiento previo sobre el tema, en la segunda los estudiantes tuvieron 20 minutos para leer uno de los 4 tipos de texto, posteriormente les dieron otros 20 minutos para escribir todo lo que recordaran. En la tercer sesión los estudiantes tuvieron la misma versión para utilizarla como referencia mientras completaban la evaluación de idea principal y solución de problemas. Cada sesión fue separada por 2 ó 3 días. El tema utilizado en la investigación fue “modelos atómicos”. Ninguno de los alumnos había estudiado el tema, como conocimiento previo se requiere el tema “electricidad estática” para entender el texto experimental. Se repartieron en 4 grupos casi iguales, cada grupo de alumnos recibió una versión distinta. Finalmente se encontró que el incluir ayudas para la comprensión no son significativas en un texto, pues éste tiene una macroestructura que seguir. También se encontró que la coherencia textual ayuda en gran forma a una mejor organización de nodos y enlaces implícitos en un texto.

Sin embargo, la construcción de estas tres estructuras requiere la activación de ciertos conocimientos previos en diversos niveles, como son: conocimientos lingüísticos, conocimientos del mundo y la interacción social, conocimiento sobre la organización retórica de los textos, y finalmente, conocimiento sobre el tema. Además el lector debe poseer una práctica lectora excelente, ya que facilita la automatización de habilidades básicas como el reconocimiento de palabras y acceso léxico, lo cual permite la liberación de recursos cognitivos que ayudan a la construcción de significados y a la

comprensión del texto, pero si falta alguno de estos componentes, el alumno, al realizar la lectura, puede enfrentarse a problemas como:

1. Por desconocimiento de significado de ciertos términos centrales en el texto,
2. Por carecer de las habilidades necesarias para relacionar las ideas; estos problemas radican principalmente en que o no se accede al significado de palabras y como consecuencia no se pueden elaborar las proposiciones o ideas de forma apropiada o no se relacionan las proposiciones adyacentes adecuadamente, lo cual tiene como consecuencia una falla en la estructuración temática del texto. Sin embargo, muchos de los problemas en la comprensión de un texto son producto de una mala aplicación de estrategias autorreguladoras involucradas en todo el proceso ya que en ocasiones los lectores no se dan cuenta de los obstáculos que tienen al leer un texto.

Por otra parte, algunos problemas que han detectado los profesores son:

1. Pocos alumnos asumen una conceptualización de la lectura fuertemente centrada en las habilidades de decodificación,
2. Los alumnos continúan haciendo su lectura de comprensión como si fuera una lectura en voz alta, en la que se debe cuidar demasiado la decodificación a expensas de la comprensión, pues de lo contrario la audiencia no entendería lo que se está leyendo,
3. Los alumnos no explotan en forma correcta las pistas contextuales necesarias para construir el significado del texto (Díaz Barriga y Hernández, 2001).

Finalmente, debe tomarse en cuenta el tipo de texto, ya que los textos descriptivos y literarios sitúan a quien los percibe ante tareas muy diferentes y exigen una profundidad de análisis totalmente diferente. Mientras que para el lenguaje descriptivo, se requiere entender el significado directo de las frases, en el lenguaje narrativo, la asimilación del contexto general es mucho más importante, ya que hay que poner suma atención en el contenido y el sentido general de las motivaciones de los personajes.

En el texto explicativo (científico) el contexto general es tan sólo la base para confrontar diversos componentes, la correlación de los mismos y el desciframiento del sentido o ley general, cuyo argumento se encuentra en los hechos citados en la información.

2 TIPOS DE TEXTO

Los textos poseen una estructura retórica que proporciona organización, direccionalidad y sentido a un texto, de acuerdo a la teoría macroestructural de Kintsh y Van Dijk (1996), se le conoce como superestructura textual, aunque en otros casos se denomina como patrón o estructura de textos, ya que se refiere a la forma de organizar un texto. Por ello, los autores de los textos deben preocuparse sobre cómo expresar sus ideas, seleccionar y utilizar determinadas superestructuras para agrupar las ideas que se desean expresar, con la intención de mejorar la lectura y comprensión del lector.

Por su parte, los lectores son sensibles a la estructura de un texto, gracias a una habilidad estrecha con el buen recuerdo y comprensión de la información leída y con una adecuada identificación de las ideas principales. Dichas estructuras dan lugar a diferentes tipos de texto: narrativos y expositivos. Cada uno maneja elementos diferentes entre sí, ya sea en contenido, estructura, estilo, etc., por lo cual debe enseñarse a los lectores las estructuras de dichos textos para que en el momento de la lectura les sea más fácil distinguir el texto y aplicar las estrategias de comprensión correctas.

2.1 Narrativos

En algunos casos, como la fábula, dejar enseñanza moral al lector. Dan cuenta de hechos reales o ficticios, pueden ser mitos, leyendas, eventos históricos, cuentos, fábulas, drama, género policiaco, etc. que forman parte del conocimiento y de los valores sociales que se quiere o desea que los miembros de la sociedad compartan. Estos textos incluyen personajes y acciones, y se encuentran organizadas en episodios que se realizan en determinados escenarios y se producen ciertos acontecimientos, utilizando elementos fundamentales de la interacción social. Cuando el lector identifica tales elementos identifica la estructura gramatical o plan fundamental de la historia: el tema que es la idea fundamental en torno a la cual gira la totalidad de la historia, puede ser explícito o quedar implícito; el argumento es la forma en la que se organiza la historia y consta de varios episodios; el escenario es el lugar y la época en que sucede la historia; los personajes son personas o animales que participan en la acción. El problema es la situación en torno a la cual un episodio o la totalidad de la historia se organizan, y la acción sucede como resultado del problema y consta de hechos conducentes a la solución del problema que se denomina resolución (Cooper, 1990).

Parte de los textos narrativos son las narraciones que se producen en la comunicación cotidiana, ya que narramos lo que nos pasó recientemente o hace tiempo. Después de éstas narraciones naturales, aparecen los textos que apuntan hacia otro tipo de contexto como los chistes, mitos, cuentos populares, leyendas, etc. y finalmente las narraciones en muchas ocasiones más complejas determinadas como literatura: cuentos, novelas, etc. La estructura de éstas deriva de los textos naturales a través de algunas transformaciones.

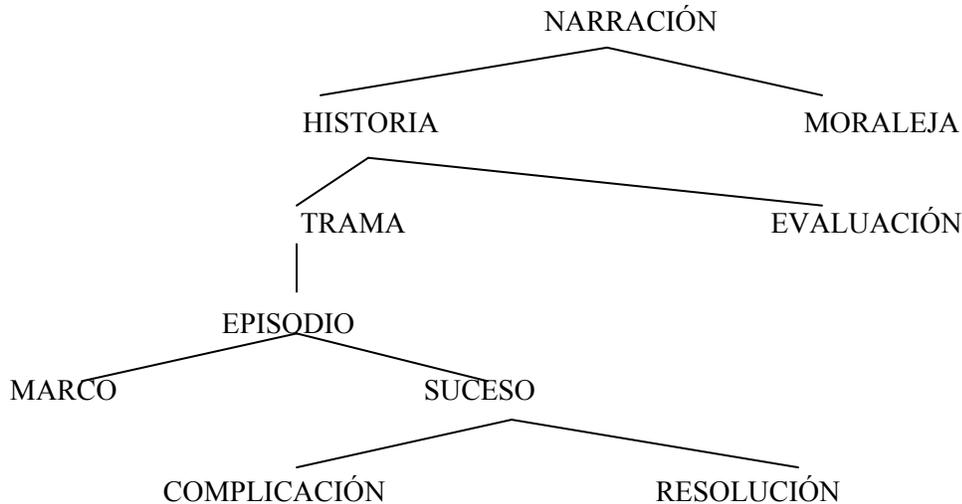
Regularmente los textos narrativos se estructuran con base en seis categorías: 1) Se comienza con un marco que presenta a los personajes e informa sobre dónde y cuando tiene lugar, 2) el acontecimiento inicial desencadena un problema que debe resolverse o un fin que debe alcanzarse, 3) la respuesta interna describe los pensamientos y reacciones del protagonista ante el acontecimiento inicial y sus planes de actuación, 4) el intento describe los esfuerzos del protagonista para resolver el problema o alcanzar sus objetivos, 5) la consecuencia es el fracaso o éxito de los intentos del protagonista y, 6) las reacciones del protagonista ante la consecuencia.

Las características con las que cuentan los textos narrativos según Van Dijk (1996) son:

1. Se refiere principalmente a acciones de personas, de manera que las descripciones tanto de circunstancias como de objetos quedan subordinadas.
2. Un texto narrativo debe tener como referentes mínimo un suceso o acción que sean de interés. De ahí que se contienen algunos o todos de los siguientes elementos:
 - a) Complicación, tiene que ver con la supraestructura, ya que el suceso puede ser descrito en un fragmento largo del texto; es decir, hay una parte del texto en donde se expresa una complicación en una secuencia de acciones.
 - b) Resolución, puede ser positiva o negativa, ya que la reacción ante una u otra acción o suceso puede tener éxito o fracasar, por lo que la narración puede terminar bien o mal.
 - c) Los dos elementos anteriores disponen de un núcleo de texto narrativo cotidiano, por lo que se le denomina suceso a este núcleo en conjunto.
 - d) Cada suceso tiene lugar en una situación y lugar determinados, por lo que se denomina marco a la parte del texto que especifica las circunstancias.
 - e) El marco y el suceso forman el episodio, al igual que el suceso, el episodio puede tener lugar en sitios diferentes. A esta serie de episodios se llama trama del texto narrativo.

- f) Al realizar una narración, no solamente se reproducen los sucesos sino que también la reacción mental, su opinión o valoración. A esto se le llama evaluación. La trama y la evaluación forman la verdadera historia, ya que la evaluación solamente es la reacción del narrador frente a la trama.

Lo anterior puede visualizarse en el siguiente esquema (Tomado de Van Dijk, 1996):



Por lo anterior, los textos narrativos se encuentran formados por un principio, una parte central y un final, a las cuales se les llama: planteamiento, nudo y desenlace (Díaz, 1998). En el planteamiento, se introduce la situación, indicando cuándo y dónde ocurren los hechos, se presenta un personaje; por lo general es breve. En el nudo, se presentan las aventuras o problemáticas en las que aparecen los personajes; es la parte más importante de la narración. En el desenlace se resuelven las aventuras presentadas en el nudo de la historia.

Otro tipo de narración es la novela, en ella se cuentan hechos que se van enlazando y complicando, además de que los personajes se presentan detalladamente de tal forma que parezcan reales. Grensbacher y cols. (citados por Barquero y Riviére 2000), proponen que los lectores hacen representaciones explícitas y vívidas de los estados emocionales de los personajes mediante las representaciones mentales que desarrollan en la lectura. De Vega, León y Díaz (citados por Barquero y Riviére, 2000) concuerdan con la propuesta anterior, ya que encontraron que no solamente pueden representar las emociones implícitas de los personajes, sino que las actualizan cuando introducen cambios en el contexto emocional narrado. Para

poder entender este tipo de textos es necesaria la utilización de mapas de la historia o preguntas guiadas que tengan elementos de la narración.

Trabasso y Van Den Broek (citados por Beishuizen y Van Der Schalk, 1999), desarrollaron el modelo causal de redes, en donde el texto narrativo puede representarse en una red que contiene cadenas causales y dead – ends. Una cadena causal es una serie de eslabones de unidades textuales del tema de acuerdo con un número de conexiones causales de la solución del texto. Los dead – ends son unidades de texto que contienen información que no sustenta los sucesos de la historia. Las unidades textuales pueden categorizarse dentro de seis tipos: metas, escenarios, eventos, problema, resultados y reacción. Una historia contiene una idea principal y un número de ideas subordinadas para realizarse antes que la principal. Todas las unidades textuales de la cadena causal pueden conectarse a la idea principal o a las subordinadas. El número de relaciones entre una unidad textual particular y otra unidad de la cadena causal indica relativa importancia de la unidad. Las unidades textuales importantes son mejores recordatorios que una sin importancia.

La explicación tras este procedimiento de lectura y pensamiento en voz alta es que: los procesos de inferencia no pueden medirse directamente por cualquier instrucción de pensamiento. Como lo sugieren Ericsson y Simon (citados en Beishuizen y Van Der Schalk, 1999), el pensamiento en voz alta solo revela productos del proceso de información guardados en la memoria de trabajo. También que los procesos de inferencia sirven para crear conexiones entre conceptos, correspondientes a la frase actual y la relación de conceptos en el texto. Finalmente la representación de la estructura de los contenidos del texto están lejos de ser entendidos por el lector, ya que el requisito de leer y pensar en voz alta llevan a respuestas rápidas como un resultado automático de inferencias, y las respuestas lentas son resultado de un proceso de construcción. Por ello, cuando se hacen inferencias en relación a una frase, se guía hacia la activación de ideas relevantes del texto, esas ideas activadas son reportadas cuando el lector necesita explicar el significado de la frase.

Otra aproximación es que el lector conozca la relevancia de los conceptos e ideas en relación con la frase actual (citado en Beishuizen y Van Der Schalk, 1999).

El modelo causal es un ejemplo de una teoría construccionista de la comprensión textual. Las teorías construccionistas predicen que dos clases de inferencias se hacen durante el proceso de comprensión textual: 1) inferencias en orden para crear una representación coherente del texto a nivel de oraciones o

frases, y 2) inferencias en orden para crear una coherencia global que cubra todo el texto. Así mismo, las teorías construccionistas asumen que la elaboración de una coherencia global puede establecerse.

2.2 Expositivos

Slater y Graves (citados en Díaz Barriga y Hernández, 2001) mencionan que no es fácil definir un texto expositivo, pero proponen cuatro características importantes: a) tienen como función presentar información de distinto tipo, b) provee explicaciones y elaboraciones de información provista, c) provee una guía basada en claves explícitas, y d) puede incluir elementos narrativos.

Los textos expositivos son fundamentales para acceder a nuevos conocimientos, sobre todo disciplinares. En el ámbito escolar se les conoce como informativos, pueden ser libros escolares, periódicos o revistas; tienen como fin informar y explicar, por lo que las estructuras expositivas parten del conocimiento del sujeto y le ayudan a crear sus propias estrategias estructurales para la comprensión y el recuerdo, como la descripción o ilustración con ejemplos y las analogías. En la mayoría de estos textos predominan las oraciones enunciativas, se prefiere la utilización de la tercera persona, los verbos de las ideas principales se conjugan en indicativo, se evitan expresiones subjetivas, se registran los hechos de manera formal, y finalmente abundan los términos técnicos o científicos. Por lo general, los alumnos enfrentan cierta dificultad para comprenderlos, pues no se encuentran familiarizados con este tipo de texto, ya que se relaciona muy poco con sus experiencias.

Por esto, algunos investigadores como Sánchez; Vidal - Abarca y Gilabert (citados por García Madruga, 1999), han resaltado estructuras textuales de las exposiciones, las cuales son: enumeración, secuencia temporal, causación, comparación contraste, problema solución y descripción. Este tipo de superestructura predomina en textos académicos desde los últimos grados de educación básica hasta el nivel universitario. Los diferentes tipos de texto expositivo se encuentran organizados jerárquicamente en varios niveles, estos son: nivel tópico, nivel de ideas principales y nivel de información detallada. El nivel tópico, es el de mayor jerarquía y corresponde a la idea principal del texto; el nivel de ideas principales representa la relación estructural que predomina en el texto, es el desarrollo; y el último nivel extiende la información detallada, pues constituye el armazón del texto y el relleno para profundizar en su comprensión (Díaz Barriga y Hernández, 2001).

Enseguida se muestran algunos ejemplos representativos de los distintos tipos de texto expositivo: (SEP, 2000).

a) Enumeración: es un tipo de descripción, relaciona rasgos o componentes de un mismo nivel de importancia sobre un determinado tema. Por ejemplo:

Leyes de Reforma. P. 46.

En el Movimiento de Reforma debemos distinguir principalmente cuatro etapas:

1. Como antecedente, la reforma de Valentín Gómez Farías, de 1833.
2. La segunda reforma, que consta de las leyes de Lerdo, Juárez e Iglesias.
3. La Constitución de 1857, en que triunfaron los liberales moderados.
4. Las leyes de guerra o de Reforma, de contenido radical.

b) Secuencia temporal: se presentan los acontecimientos de acuerdo a un orden temporal, apreciando una secuencia lógica, con ideas relacionadas y agrupadas al tema de que se está hablando. Por ejemplo:

La campaña de Morelos. P. 14.

Mientras tanto, José María Morelos había levantado un ejército no muy numeroso, pero bien organizado y animado de fervor patriótico, que iba sumando triunfos.

Morelos nació en Valladolid, que ahora se llama Morelia en su honor. Fue campesino y arriero; luego ingresó al Colegio de San Nicolás, donde fue alumno de Hidalgo, y se ordenó de sacerdote en 1793. Morelos era valeroso y tenía una enorme capacidad de organización. Por su genio militar fue llamado *el Rayo del Sur*.

c) Causación: presenta la relación de causalidad entre dos ideas, permitiendo así distinguir entre causa y efecto, lo cual hace posible que el lector pueda ver las conexiones que existen entre los sucesos de un relato. Puede haber varias causas y un solo efecto, o una causa y varios efectos. Por ejemplo:

La guerra con los Estados Unidos. P. 36.

CAUSA

Las epidemias azotaban a la población.

Las injusticias que se cometían contra ellos.

La unión de Texas a Estados Unidos y la ambición de apoderarse de territorio mexicano.

EFEECTO

Se incrementaban las enfermedades.

Los mayas se rebelaron contra los habitantes de las ciudades.

La guerra con estados Unidos.

d) Comparación – contraste: se analizan semejanzas y diferencias entre dos ideas o acontecimientos. Existe el comparativo alternativo, en donde se realiza la comparación de dos cosas, y el comparativo adversativo, en donde se demuestra que una de las cuestiones comparadas es mejor que la otra. Por ejemplo:

La Reforma. P. 42.

Entre los conservadores había muchos que poseían tierras o formaban parte del ejército o de la Iglesia. Pensaban que el país había perdido la mitad de su territorio y vivía en desorden porque no tenía un gobierno fuerte...

...Los liberales por lo común eran profesionistas, de recursos más bien modestos. Estaban convencidos de que el gobierno republicano era el más adecuado y pensaban que hacían falta reformas.

- e) Problema - solución: se enuncia un problema y se proponen probables soluciones; es similar a la causa – efecto, sin embargo ésta contiene una relación temporal ya que el problema es anterior a la solución; un vínculo causal o cuasi-causal entre ambas, pues la solución afecta a la trama causal de la que surge el problema y como consecuencia debe haber un solapamiento entre ideas que expresan el problema y las que sirven para exponer la solución, es decir, puede existir un vínculo causal roto por el problema y restaurado por la solución, o la solución puede implicar el bloqueo que cause el problema.

Por ejemplo:

La nacionalización del petróleo. Pp. 93 – 94.

En México, las diferencias entre las compañías extranjeras y el gobierno fueron creciendo hasta llegar a un conflicto. Las compañías extranjeras se esforzaban por no pagar los impuestos que señalaba la ley y no querían mejorar los salarios de sus trabajadores mexicanos, que eran muy inferiores a los de los trabajadores extranjeros. Los obreros mexicanos finalmente se fueron a huelga; tras estudiar el asunto, la Suprema Corte de Justicia decidió que el aumento que pedían era justo y ordenó que se les concediera. Sin embargo, las compañías petroleras no obedecieron a la Corte, y entonces el presidente Cárdenas decidió expropiarlas. Lo anunció el 18 de marzo de 1938, y las compañías extranjeras tuvieron que venderle a México su maquinaria, sus pozos, sus refinerías.

- f) Descripción: está organizada alrededor de un tema específico, articulando subordinadamente una serie de características, atributos o propiedades particulares. Los atributos pueden presentarse en asociación o enumerando cada atributo y presentándolos en forma de lista o categorías. La información se agrupa sin un orden secuencial rígido. Por ejemplo:

Sociedad y cultura. P. 58.

Durante los primeros años de vida independiente, las comunicaciones eran pocas y malas. Los viajeros y el correo iban en diligencias, a caballo o a pie. Las mercancías las transportaban los arrieros, con recuas de mulas que podían llegar a ser enormes; los caminos en general eran malos y los viajes, largos y peligrosos. Yucatán, por ejemplo, estaba mejor comunicado con Cuba que con el centro de México, porque era más fácil viajar por mar que por tierra. Las selvas, las montañas, los ríos hacían difícil construir carreteras.

Estas estructuras expositivas forman parte de la mayoría de los textos que se utilizan en el ámbito escolar, su adecuada presentación y explicación por parte del autor y su conocimiento previo por parte del alumno facilitan la comprensión y el recuerdo, permitiendo así un aprendizaje de los conocimientos que se integran en el texto. La correcta utilización de las estructuras anteriores son de suma importancia, pues en este tipo de texto se encuentra información nueva, por lo que el lector debe dejarse guiar por el autor y el propio texto, esperando que se logre introducir la nueva información de forma correcta para lograr conectarla con los conceptos e ideas ya existentes.

La comprensión de los textos expositivos son más complicados para los alumnos porque deben entender información de gran densidad conceptual, que tiene como consecuencia sobrecargas a la memoria, ya que puede costarle trabajo al alumno construir y relacionar los conceptos. Además el texto requiere de la ordenación de conceptos, para lo cual es necesaria la producción de representaciones episódicas que al ser integradas coherentemente reestablezcan su base semántica.

Así mismo, el problema no solo estriba en la relación y ordenación de conceptos, también el vocabulario utilizado juega un papel muy importante, puesto que el desarrollo de vocabulario significativo depende de la riqueza del lenguaje que posee el alumno, así como sus experiencias sociales (Castañeda, 1987). En una investigación realizada por Castañeda (1987), se presentaron textos expositivos de contenido científico a 51 adolescentes de edades entre 13 y 17 años que cursaban los tres años de educación media básica, y a quienes se evaluó: velocidad de lectura, conocimientos previos y comprensión de lectura. De acuerdo con los resultados los conocimientos previos y el vocabulario jugaron un papel muy importante en la comprensión.

Como se ha observado en este apartado, es muy diferente realizar una lectura y comprender dicha lectura, pues en la primera se activan los procesos de codificación, decodificación e interpretación tanto de grafías como de palabras y significados, mientras que la segunda implica un proceso más complicado pues se llevan a cabo los procesos de activación de conocimientos y vinculación con nuevos conceptos en el cual la memoria juega un papel importante, la identificación de ideas o conceptos principales en el texto que se realiza a través de la experiencia que el lector va adquiriendo de acuerdo al tiempo y modo en que se ponga en contacto con los textos. Esta capacidad y habilidad se desarrolla con el tiempo, y es lo que hace la diferencia entre lectores novatos y lectores expertos.

3 DIFERENCIAS ENTRE EXPERTOS Y NOVATOS

Debe tenerse en cuenta que la comprensión de un discurso escrito se realiza en el tiempo en el que el sujeto tiene que activar diferentes conocimientos y diversas maneras de actuar con el texto, para lo cual se requieren estrategias, que son una secuencia de conductas más o menos deliberadas y conscientes, tendientes a un fin.

La práctica lectora es importante en este proceso, ya que permite automatizar habilidades básicas como son la codificación y decodificación de estímulos gráficos (grafías), discriminación y organización de palabras. La automatización permite liberar recursos cognitivos necesarios para la construcción de significados textuales, comprensión, etc. De manera que, al final de la enseñanza primaria, las habilidades de comprensión serán las mejores predictoras de la actuación lectora, y si los alumnos no poseen estrategias adecuadas para aprender un contenido específico, es tiempo de llevar la enseñanza de estrategias para mejorar su rendimiento, especialmente los alumnos poco eficientes y los más pequeños. Así mismo, es importante ofrecer situaciones de aprendizaje adecuadas para la enseñanza de estrategias, necesarias en las tareas que exijan reestructuración, razonamiento complejo y actividad mental sostenida.

Las principales estrategias de comprensión lectora se adquieren de manera progresiva a partir de la educación básica. Garner (1987), encontró que un elemento fundamental en la diferencia de comprensión entre expertos y novatos es que los primeros realizan una codificación rápida, cuentan con amplio vocabulario, poseen conocimientos de las características del texto y son conscientes de los procesos que realizan, pues aplican una gran cantidad de estrategias para lograr su objetivo. En otro estudio realizado por Brown y Smiley (citados en García Madruga, 1999), trabajando con sujetos de diferentes edades y niveles escolares (entre los ocho y los diecisiete años de edad), se comprobó que los sujetos de mayor edad fueron capaces de identificar los niveles de importancia entre las ideas de un texto. Los autores reportan un patrón evolutivo en el cual a mayor edad, los sujetos mostraban mayor habilidad para reconocer las ideas importantes y su organización jerárquica. Este patrón muestra también que los sujetos de menor edad utilizaron como estrategia el volver a leer el texto, ignorando otras estrategias más eficaces como subrayar o tomar notas.

Como se observa en el estudio anterior, puede decirse que los lectores novatos realizan un procesamiento pasivo del texto, caracterizado por escasas operaciones para conectar sus conocimientos

previos a la información que se proporciona en el texto y por no utilizar estrategias activas de aprendizaje, lo cual provoca una comprensión basada en elementos de coherencia local y superficial, provocando la dificultad para extraer las ideas principales con sus propias palabras, ya que utilizan estrategias simples como, subrayado, omisión y copiado, como consecuencia se tiene el fracaso al tratar de adaptar la lectura a diferentes tipos de texto o propósitos y muy pocas veces evalúan la comprensión que han tenido sobre el texto. Por el contrario los lectores expertos, tienen como rasgo principal el carácter activo de procesamiento de información, tanto de comprensión como de estrategias posteriores de estudio. Ejemplos de estas estrategias son la realización de resúmenes, la formulación de preguntas sobre el texto y la formulación de las ideas principales del mismo con sus propias palabras, etc. Así mismo, es importante mencionar y recalcar que la lectura repetida de un texto no garantiza su comprensión, para acceder a ella deben implementarse diversas y adecuadas estrategias, tanto a las características de cada escrito como a las posibilidades de cada sujeto. En este sentido, la selección de habilidades debería basarse en lo adecuado para las tareas específicas y necesarias para tener éxito en la escuela y en la vida, ya que, la selección de estrategias y habilidades debe estar guiada por los contenidos.

La teoría metacognitiva sugiere que los buenos lectores emplean estrategias como predicción, chequeo, monitoreo, coordinación y control sobre lo estudiado o leído y la solución de problemas, mientras que los lectores principiantes no reconocen que han fracasado en la comprensión del texto, ya que realizan la lectura de manera pasiva, asistemática e ineficiente, pues se enfocan a la codificación de palabras y no al significado del texto (Smith, 1992).

En conclusión, la diferencia que existe entre un lector novato y uno experto o eficiente es el conocimiento y uso de estrategias que lo ayudan a localizar rápidamente las ideas principales de los textos así como a comprender el significado global y poder guardar este conocimiento en la memoria a largo plazo. Sin embargo, existen varios tipos de estrategias que apoyan a los lectores a realizar una buena lectura y comprensión de ésta. Dichas estrategias se especificarán en los siguientes apartados.

4 ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN

La literatura reporta que la manera en que se organiza y almacena la información durante el proceso de comprensión dependen en gran medida del tipo de estrategias que se utilicen. Como se ha mencionado anteriormente, las estrategias son secuencias más o menos deliberadas y conscientes, que tienden a un fin. Dicho de otra forma, son procedimientos que incluyen técnicas, operaciones o actividades que persiguen un propósito determinado; ser más hábil en el estudio.

Para Danserau y Nisbert (citados en Castillo, 2000) una estrategia de aprendizaje son secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y / o la utilización de información o conocimientos. Por su parte León (citado en Díaz, 1998), considera que una estrategia se refiere a cualquier actividad realizada por el que aprende durante el aprendizaje con la finalidad de optimizarlo. Monereo, sugiere que las estrategias son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje, es decir, que se considera como una guía de las acciones que hay que seguir (citado por Castelló, et al, 1999). Así, la ejecución de las estrategias de aprendizaje se asocia con otros recursos y procesos cognitivos de que dispone cualquier persona cuando aprende, por ejemplo, los procesos básicos, que se refieren al procesamiento de la información (percepción, atención, almacenaje, etc.); la base de conocimiento, que se refiere a hechos, conceptos y principios, los cuales se encuentran organizados de forma jerárquica en la mente, y se le da el nombre de conocimientos previos; el conocimiento estratégico, que son las estrategias de aprendizaje, que ayudan a saber como conocer; y finalmente el conocimiento metacognitivo que es aquel conocimiento que se posee sobre los propios procesos y operaciones cognitivas, y ayudan a saber qué y cómo se sabe. Para Bixio (1999) enseñar a aprender supone la forma en que el docente introduce la información y el conocimiento que el alumno construye, dando un tercer elemento, el cual es la estrategia de aprendizaje utilizada por los alumnos, por lo tanto la acción de enseñar a aprender queda dividida en las estrategias didácticas y las estrategias de aprendizaje.

Se puede decir que el docente estratégico, es decir, el docente que utiliza estrategias didácticas, tiene el conocimiento consciente de lo que sus alumnos saben sobre los contenidos a aprender y las estrategias a seguir, lo que le permite conocer el momento y el modo en que ha de ofrecer apoyo para que el aprendizaje de los alumnos sea más eficaz, ya que el objetivo de la enseñanza estratégica es fomentar la

independencia del alumno, para lo cual es necesario que el alumno adquiriera varias dimensiones de información sobre estrategias.

La comprensión de un texto es una actividad estratégica en la que el lector debe reconocer sus alcances y limitaciones de memoria y saber que de no utilizar y organizar sus recursos y herramientas cognitivas en forma inteligente y adaptativa, el resultado de su comprensión no será alcanzado y no ocurrirá un aprendizaje. Con todo esto, para adquirir nueva información y que ésta logre almacenarse en la memoria a largo plazo, se requieren las estrategias de comprensión. Son muchas las clasificaciones de los tipos de estrategias específicas que tienen como base establecer una distinción de las mismas a partir de los tres momentos que ocurre, al llevar a cabo todo el proceso. Dichas clasificaciones son en función de: dominio del conocimiento al que se aplican; tipo de aprendizaje que favorecen, finalidad y el tipo de técnicas particulares que conjuntan (Weinstein, 1989).

Según Bixio (1999) las estrategias de comprensión tienen su sustento en seis pilares (elementos constitutivos internos), a saber:

1. La estructura cognitiva y los esquemas de acción;
2. Los conocimientos previos del sujeto sobre el tema;
3. Los procedimientos y destrezas que se manejan;
4. El interés que el tema despierta;
5. Las intenciones y objetivos con los que se realiza el estudio;
6. Condiciones psicofísicas en las que se encuentra el sujeto en ese momento.

Basado en lo anterior, el autor propone la existencia de los dos tipos de estrategias de comprensión:

a) Estrategia de comprensión superficial.- también conocida como recirculación de información, generalmente se utilizan mecanismos mnemotécnicos que permiten recordar la información por asociación o yuxtaposición sin producir conexiones significativas; para Weinstein y Mayer, (citados por Weinstein, 1989) ésta categoría se extiende más allá del aprendizaje superficial, incluyendo copiado y subrayado del material presentado en la lectura.

b) Estrategias de comprensión en profundidad.- también conocida como de elaboración y organización; se da una articulación de hechos, conceptos, procedimientos y principios significativa; en donde se busca hacer conexiones de significados previos y nuevos, se encuentran: la creación de analogías, parafraseo y la utilización de conocimientos previos, experiencias, actitudes y creencias que ayudan a hacer la nueva información más significativa. El objetivo es hacer que el alumno esté

activamente involucrado en la construcción de puentes entre lo que ya conoce y puede conocer; el esbozo de un capítulo, diagramas conceptuales, y jerarquizaciones como: mapas conceptuales, redes semánticas, etc.

Otro tipo de estrategia, puede ser la estrategia estructural (Díaz Barriga y Hernández, 2001), la cual se basa en la teoría del texto de Van Dijk, en donde se utiliza deliberadamente el conocimiento de las superestructuras del texto por parte del lector y consiste en aplicar los esquemas estructurales pertinentes a los textos que se intentan comprender. Sin embargo, esto podrá llevarse a cabo sólo si los alumnos han internalizado este conocimiento, ya que las estructuras textuales se van adquiriendo progresivamente en la medida en que el alumno se va acercando a los diferentes textos. Así mismo, según Díaz Barriga y Hernández (2001), los lectores que han desarrollado sensibilidad hacia las estructuras textuales o que utilizan este tipo de estrategia, comprenden más los elementos estructurales que definen a un texto; es decir, cuando el lector comprende la información contenida en el texto, lo hace tomando en cuenta los distintos componentes y jerarquiza la información de acuerdo con la organización estructural.

Las categorías anteriores suelen ser utilizadas por los alumnos mientras realizan una lectura, ya sea durante o después de ésta, ya que lo ayudan a mejorar su comprensión identificando las ideas principales. Por ello, existen otros tipos de acciones que utiliza el lector mientras realiza la lectura, éstas son, según Smith (1992):

- Muestreo.- habilidad que permite al lector seleccionar las formas gráficas más importantes, así como desatender la información redundante.
- Predicción.- se imagina el contenido de un texto a partir de las características que presenta el autor, título, de la distribución espacial del texto o de las imágenes, es decir, consiste en prever el final de un relato antes de terminar de leerlo, y también permite predecir la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja o el contenido de un texto.
- Anticipación.- permite al lector adelantarse a las palabras que va leyendo y saber cuáles continúan. Esta puede ser semántica, es decir, que se adivina lo que continúa por el significado de lo leído, o sintáctica, después de un artículo, se espera un sustantivo.
- Inferencia.- permite completar información ausente o implícita, y producir información que no existe a partir de lo dicho en un texto.
- Confirmación.- implica la habilidad del lector para probar sus elecciones tentativas, para rechazar sus predicciones o anticipaciones previas e inferencias sin fundamento; esto es, al comenzar a leer

un texto el lector se pregunta sobre lo que se puede encontrar en él. A medida que avanza la lectura va confirmando, modificando o rechazando las hipótesis formuladas.

- Autocorrección.- permite al lector localizar el punto del error y considerar o buscar más información para efectuar la corrección aplicada a partir de un error o desacierto en la lectura.

Con la misma intención, Salas (citado por Casanova, 2001) propone siete pasos para la realización de una buena lectura, los cuales son:

- | | |
|--|----------------------------------|
| a) Exploración del texto, | d) Esquematizar dichas ideas, |
| b) Realizar la lectura, | e) Realizar un resumen, |
| c) Subrayar las ideas o conceptos principales, | f) Recordar el tópico principal, |
| | g) Realizar un repaso. |

Así, en el primer acercamiento con el texto, debe hacerse un seguimiento lineal del texto para poder apreciar sus rasgos generales y registrar el seguimiento global del discurso, utilizando algunas estrategias antes, durante y después del proceso lector. A continuación se discuten tales estrategias.

4.1 ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA

Se establece el propósito de la lectura de tal modo que los alumnos participen y la perciban como actividades autoiniciales para mejorar la motivación al leer. Se reconoce como estrategia autorreguladora en la que se planifican distintas acciones a realizar durante el proceso. Algunas estrategias específicas son: revisión de títulos y subtítulos, activación del conocimiento previo y elaboración de predicciones o preguntas.

La inspección del texto consiste en realizar una revisión previa del mismo a través de ilustraciones, títulos, subtítulos, búsqueda de la idea principal en el primer enunciado del párrafo, sin embargo, también se requiere extraer información básica, por ejemplo, si se trata de un libro debe revisarse el prólogo, desarrollo, índice, bibliografía e información de contraportada y en las solapas, esto permite recabar mayor información sobre lo que va a leerse y el autor. La revisión de títulos permite que el alumno haga una hipótesis (predicciones) anticipándose a lo que encontrará en el texto; ya que los títulos sugieren el tema o idea principal del texto, la revisión de subtítulos auxilia al alumno en la organización e interrelación de los diferentes elementos, tanto del contenido como de la macroestructura del texto.

Si se trata de una revista o publicaciones periódicas, habrá que fijarse en el nombre de la publicación, el lugar de origen, el número, el año, el volumen y fecha en que se editó dicha publicación

4.2 ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA

Se aplican cuando ocurre la interacción directa con el texto y al ejecutarse el microproceso y macroproceso de la lectura. Una de las actividades autorreguladoras más relevante durante la lectura es el monitoreo o supervisión del proceso en donde se establecen actividades específicas como resaltar la importancia de partes relevantes del texto, estrategias de apoyo al repaso, subrayar, tomar notas o elaborar conceptos. Además tiene que ver con: a) la consecuencia del proceso de comprensión, b) la intensificación del proceso, y c) la identificación y resolución de diferentes problemas u obstáculos que aparecen durante el proceso.

Existen varios tipos de monitoreo, por ejemplo: el léxico (palabras completas), el sintáctico (corrección gramatical de las frases), y el semántico. En éste último se evalúan aspectos de cohesión proposicional local y global, la consistencia interna, la congruencia externa y la claridad informativa global.

El lector puede aplicar muchas estrategias para extraer y construir los significados del texto; sin embargo, las más utilizadas son la producción de inferencias y el uso de estructuras textuales como estrategias. Así mismo, el subrayado y la toma de notas.

4.2.1 Activación del conocimiento previo y vinculación con nuevos conocimientos

El conocimiento previo tiene que ver con los esquemas de conocimiento que posee el alumno, facilitando así un aprendizaje significativo en donde pueden utilizarse organizadores previos, los cuales son esquemas que proporcionan marcos de referencia que vinculan conceptos y relaciones que se explicarán posteriormente; dichos esquemas llaman la atención de conceptos anteriores y sus relaciones, logrando así la vinculación entre conceptos ya hechos con los nuevos.

4.2.2 Toma de notas

Ayuda a preservar la información para un repaso subsecuente, el cual facilitará el aprendizaje adecuado y la retención del contenido, colocando al alumno en una mejor posición frente a otras situaciones. Así el proceso de toma de notas ayudará a entender y retener mejor los conceptos clave de

una lectura; con ellas, se puede ir más allá del resumen, ya que involucra una interpretación personal de los datos obtenidos, de tal manera que el lector reflexiona sobre lo más relevante del tema que estudia y expresa con sus propias palabras las ideas principales.

El alumno debe anotar lo que considere necesario y represente una utilidad real. Algunos apuntes pueden ser la explicación que da el profesor, el resumen de un libro de texto o hacer un esquema que ayude a comprender lo que se está leyendo. Así mismo, debe tomarse nota durante la lectura preguntándose:

- Título,
- De qué trata, ideas principales,
- Qué explicaciones se dan,
- Consecuencias o conclusiones.

Finalmente se hace una redacción que contenga los elementos anteriores (citado por Galagovsky, 1996).

4.2.3 Elaboración de conceptos

Cada palabra tiene un significado complejo constituido por componentes figurativos directos, otros abstractos y otros generalizadores. Esto permite al sujeto elegir una de las acepciones posibles y emplearlos en diferentes ocasiones y darle a la palabra un significado diferente de acuerdo al contexto en el que se utilice, ya que la palabra es un medio formativo de conceptos, ya que extrae al objeto de la esfera de imágenes sensoriales y lo inserta en el sistema categorial lógico, así el concepto general designado por una palabra, se vuelve más rico gracias a las conexiones que se ocultan en esa palabra, por ejemplo, la palabra “árbol” puede designar a “pino”, “sauce”, “abedul”, etc. Por esto, la palabra formadora de un concepto puede considerarse como un mecanismo esencial que sirve de base a la dinámica del pensamiento.

Desde una perspectiva vigotskiana (Luria, 1997) se considera que la conexión entre la estructura del significado de la palabra (concepto) y la estructura de la conciencia forman la estructura semántica y sistémica de la conciencia, ya que el desarrollo de la conciencia se realiza mediante conceptos que tienen estructura semántica (ya sea figurativo – directa o lógico – verbal) y lo hace utilizando los procesos psicológicos como lo son: la memoria, la percepción o el pensamiento discursivo, los cuales cambian en las diversas etapas del desarrollo mental del sujeto.

Así mismo, existen dos tipos de conceptos: los *usuales*, que son adquiridos en el proceso de la experiencia práctica y tienen estructuras figurativas – directas con nexos concretos y situacionales, y los *científicos*, que son adquiridos en el proceso de instrucción escolar, con conexiones lógicas y abstractas, y que tienen participación las operaciones lógico – verbales. Por todo esto, durante la lectura, el alumno va vinculando sus conocimientos previos con el contenido del texto, creando nuevos elementos que se relacionen y hacerlo más significativo.

4.3 ESTRATEGIAS POSTERIORES A LA LECTURA

Ocurren cuando ha finalizado la lectura y comienza la actividad autorreguladora que es la evaluación de los procesos en función del propósito establecido. La estrategia más importante es la autorreguladora de evaluación de los procesos y los productos, y está en función del propósito con que se realizó la lectura. Las estrategias más utilizadas son la identificación de la idea principal, el resumen, formulación y contestación de preguntas; éstas son actividades que pertenecen al procesamiento estructural del texto. La idea o ideas principales son un resumen en su más alto grado de expresión, mientras que el resumen es un listado de ideas principales.

Brown y cols. (1983), encontraron que los alumnos de 5° de primaria a 2° de secundaria que utilizaban textos complejos, fueron capaces de suprimir lo irrelevante y copiar en forma literal lo que creían importante, sin embargo se demostró también que fue difícil para ellos abreviar, parafrasear e integrar la información relevante, que implica moverse ágil y rápidamente de un párrafo a otro.

Por la importancia que tienen la utilización de estrategias y las estructuras del texto para la comprensión del mismo, (Macías, Castro, et al, 1999) se realizó una investigación que tuvo como objetivo analizar las estrategias que utilizan los alumnos universitarios de física, para ello se diseñó una prueba en base al texto sobre simetría y leyes de conservación extraídos del libro de física. Considerando que el texto elegido es claro en cuanto a su estructura semántica y reconociendo al menos dos niveles de estructura semántica presentes en un texto, a las cuales se denomina según Van Dijk microestructura y macroestructura. Esta última permite la comprensión del texto y organiza la información en la memoria dando coherencia a la microestructura. Se estima que en las interpretaciones del texto los conceptos de simetría y de función de onda cuántica pueden presentar dificultad por no haber tenido referencias en la clase de física clásica.

La muestra con la que se trabajó en la investigación realizada por Macías y cols. (1999) estuvo formada por 42 alumnos de los últimos años de física y química de los cuales el 43% cursó física moderna. La comprensión que se logró después de la lectura fue evaluada a través de tareas como: resumir, contestar preguntas, interpretar gráficos, poner título y extraer la idea principal. Los criterios que se utilizaron para calificar dicha prueba fueron en bueno, regular y malo. La prueba consistió en realizar a partir de la lectura del texto lo siguiente: elaborar resumen, poner un título, extraer la idea principal, interpretar gráficamente lo que dice el texto, responder tres preguntas sobre el texto, y finalmente señalar la opción que les fue más útil para la comprensión. Así mismo se permitió que mantuvieran el texto durante la prueba para evitar la posible memorización. La evaluación de las tareas anteriores fue de la siguiente manera:

- a) Resumen.- después de realizar la lectura del texto, los alumnos debían escoger las ideas o proposiciones que consideraran relevantes y debían conectarlas entre ellas a fin de que el resumen tuviera coherencia. Para evaluar este ítem se identificó en cada uno de los resúmenes la presencia de las ideas expuestas en el texto, su coherencia general y si existía o no distorsión de la información. El análisis de la coherencia se basó en el concepto que daba el texto de simetría, de la correlación entre reglas de simetría y leyes de conservación. El alumno que logró todo lo exigido se calificó como bueno, el que no cumplió con todo lo establecido como regular y malo cuando no alcanzó las condiciones.
- b) Idea principal.- los alumnos debían jerarquizar las ideas con las que trabajaron en el resumen y extraer aquella que consideraran más relevante. Para evaluar este ítem se analizó si los alumnos detectaron correctamente la jerarquía en el texto a través de la idea principal que escribieron. Baker (1994) expresa que la capacidad de identificar la idea principal es un aspecto crucial en la comprensión.
- c) Título.- se solicitó esta actividad conjunta con la búsqueda de la idea principal ya que puede revelar el grado de comprensión que se logró. Al realizar esta actividad el alumno debió interrelacionar globalmente las ideas del texto y determinar de que trataba éste. El análisis se enfocó a determinar la coherencia entre el título escrito y lo expresado globalmente en el texto. Se tomó como bueno un título que reuniera las condiciones señaladas, regular cuando no cumplía con todas las condiciones y malo cuando fuera incoherente.
- d) Interpretación gráfica.- Algunos de los alumnos realizaron dibujos y otros esquemas conceptuales. En el caso de los dibujos se evaluó la relación con el texto del: concepto de simetría y operaciones de simetría. La interpretación gráfica debía contener indicación de simetría y la

operación de la invariancia para ser tomado como bueno. Por su parte, en los esquemas conceptuales se tuvo en cuenta la coherencia interna. En ambos casos se evaluó de acuerdo los niveles antes usados: bueno, regular y malo.

- e) Cuestionario.- Para verificar la comprensión que se tuvo del texto y comparar posteriormente con los resultados de las tareas anteriores, se formularon tres preguntas abiertas: concepto de simetría, reglas u operaciones de simetría y conocimiento de otro tipo de simetrías, ésta última no fue mencionada en el texto. Se valoraron de la misma forma que las anteriores.

Los resultados se analizaron estadísticamente de la siguiente forma: se obtuvieron coeficientes de correlación para el rendimiento y coherencia de los alumnos en cada tarea propuesta. Cada estudiante calificó (con bueno, regular o malo y valorados con 2,1, 0 respectivamente) en cada ítem (R, I, T, G, P) siendo posible correlacionar cada par por medio de las calificaciones de los estudiantes.

Ahora bien, ¿todas las estrategias son adecuadas para un mismo fin? Cabe mencionar que la confección de cuadros sinópticos, el subrayado de ideas principales, el reconocimiento de palabras clave o la elaboración de un mapa semántico son estrategias útiles para desarrollar la comprensión, pero no todas son adecuadas para todos los textos.

Por su parte, como se dijo al principio, los textos expositivos o descriptivos son necesarios para acceder al nuevo conocimiento promoviendo estrategias para su vinculación con el conocimiento previo y el recuerdo de los hechos, y se utilizan para materias como: historia, geografía, psicología, etc, sin embargo existen los libros de texto que son los que se utilizan en la escuela, y por el objetivo que tienen, que es el de transmitir los conocimientos y saberes culturales a los estudiantes, manejan tanto el texto expositivo como el descriptivo. Por esto, en la presente investigación se analizará el texto de historia utilizado en sexto grado de primaria.

5 ANÁLISIS DE TEXTOS

En general y en todos los niveles educativos, el libro de texto es una reconstrucción que toma como referencia el mundo exterior, ya que posee una estructura interna que se revela a través de una lectura metódica (Selander, 1990). Este tipo de libro es elaborado y enmarcado por una institución denominada educación formal, por ello la regulación institucional del libro de texto tiene consecuencias para los conocimientos y actividades escolares transmitidas. Por lo anterior, el libro de texto puede ser utilizado como clave para examinar la sociedad o bien para saber qué se entiende por conocimiento en las escuelas. La combinación del análisis cultural con el textual traen como consecuencia aportaciones de material empírico, ya que se relacionan con las vivencias culturales.

Considerando que los libros de texto siguen los lineamientos de una institución y tienen el objetivo de facilitar el aprendizaje a quienes los utilizan, deben de poseer una coherencia y congruencia respecto a los planes de materias específicas, teniendo en cuenta las perspectivas infantiles del mundo y sobre el mundo real del aprendizaje, se toma al libro de texto como un nuevo género de lectura, ya que maneja estructuras mixtas de los textos narrativos y expositivos.

Dado que este tipo de texto tiene una función que cumplir, maneja características diferentes a los textos descriptivos o expositivos, pues está destinado a reproducir conocimientos ya sabidos, ya que se hace una transferencia de conocimientos científicos, sociales, culturales, etc, en lenguaje claro y sencillo para los lectores. Un ejemplo es el siguiente:

LA REVOLUCIÓN DE INDEPENDENCIA. P. 7

...en la capital del país, el presidente de la república sale al balcón central del Palacio Nacional. Vítorea a los héroes, agita la bandera y repica una campana que está en la parte superior de la fachada del Palacio. El PADRE DE LA PATRIA, Miguel Hidalgo y Costilla, hizo tocar esa misma campana en la madrugada del 16 de septiembre de 1810... (SEP, 2000).

Además tiene un estilo de escribir socialmente determinado y enmarcado por el objetivo institucional o educativo, es decir, dependiente de la organización social (como clases, edades) o espacial (como los tipos de aulas, hogares, etc).

El análisis de los libros de texto es una tarea imprescindible para la toma de decisiones que conduzca a su elección; por lo que se vuelve un instrumento que permite el trabajo a solas y la comparación con los demás. Así mismo, en la elaboración de los libros de texto se consideran las siguientes secciones:

delimitación, selección y reformulación de los conocimientos; la delimitación se refiere a la materia (historia, biología, geografía) y a las cuestiones centrales (lo que será el objeto del conocimiento o temas); la selección de los temas (por ejemplo, la lucha de independencia) y de los datos (nombres, fechas, lugares) y una reformulación del conocimiento en relación al nivel de conocimiento de los alumnos, es decir, la estructuración de las lecturas ya sea como relato o como explicación (Selander, 1990).

Otra característica, es que los libros de texto están formados por cognemas (también conocidos como proposiciones) y explicaciones, entendiéndose como cognema a la unidad más pequeña de conocimiento; el libro de texto debe incluir la combinación de algunas de estas unidades, por ejemplo, en el caso de historia, deben presentarse hechos, tiempo, lugar, personajes y objetivo:

LAS LEYES DE REFORMA. P. 46

...Juárez asumió la presidencia del país. Pero los conservadores nombraron como presidente a Zuloaga y se apoderaron de la capital. Esto provocó que hubiera dos presidentes, y que estallara la guerra de tres años (1858 – 1861), o guerra de reforma, entre liberales y conservadores...(SEP,2000)

Así mismo, el contenido del libro de texto, como puede observarse en el ejemplo anterior, se estructura por facetas y se adapta al conocimiento básico del alumno y a su nivel escolar, debe quedar exento de ironías y contener referencias al mundo real. También debe contener aspectos que regulen su lectura, como actividades.

De acuerdo con todo lo anterior, el análisis de los libros de texto, debe centrarse en el texto y en las ilustraciones, ya que en el texto se encontrarán datos de fondo como son el sistema social, sistema político y económico de la época. También debe analizarse la selección de los datos y temas, el estilo de redacción y composición, y finalmente la combinación de los cognemas y explicaciones (Selander, 1990).

Otra forma de analizar los libros de texto, es de acuerdo a factores que faciliten la comprensión y el aprendizaje de los alumnos, dichos factores son: la organización, explicación de ideas, densidad conceptual, metadiscurso por parte del autor y los recursos instruccionales que contiene el texto y el libro en su totalidad.. Estos factores se explican a continuación:

- a) La organización del texto, se refiere al tipo de estructuras que maneja, como son: problema solución, descripción, comparación – contraste, causalidad. Por ejemplo:

ANTECEDENTES DE LA INDEPENDENCIA.

...Napoleón I conquistó gran parte de Europa y en 1808 invadió España. Obligó a los reyes españoles a renunciar y puso en el trono a su hermano, José Bonaparte. España y sus dominios americanos quedaron sin el gobierno que hasta entonces habían tenido.

Los criollos de la Nueva España se mantuvieron leales al rey, que estaba desterrado. Pero unos pensaron que los propios novohispanos debían gobernar su tierra, mientras volvía el rey que Napoleón había quitado...Otros creyeron que debían obedecer al gobierno que los españoles habían organizado en la península para oponerse a Napoleón...(SEP, 2000. p. 9). En éste ejemplo se encuentran dos estructuras: la causa efecto y la comparación contraste.

- b) La explicación de ideas, van de la mano con la organización, ya que de acuerdo al tipo de estructura que se maneje en el texto, será el tipo de explicación que se obtenga. Por ejemplo, en la lectura expuesta en el inciso anterior, se encuentra la explicación de ideas de forma descriptiva.

- c) La densidad de conceptos, se entiende como el tamaño o número de conceptos que se encuentran en un párrafo. Por ejemplo:

LA PRIMERA REFORMA LIBERAL.

...El clero y el ejército deseaban conservar los privilegios (fueros, se decía entonces) que habían tenido en el virreinato, como no pagar impuestos o contar con tribunales especiales para juzgar sus faltas. Junto con los grandes propietarios y los comerciantes más ricos, el clero y el ejército formaron el partido de los conservadores, de los centralistas, que encabezaba Lucas Alamán... (SEP, 2000. P.33). En este ejemplo puede visualizarse el tipo de estructura: comparación contraste y causa efecto, sin embargo la densidad conceptual es corta y se relaciona entre sí: clero, ejército, fueros o privilegios, tribunales, grandes propietarios, comerciantes más ricos, partido conservador.

- d) El metadiscurso es la forma que tiene el autor de plasmar sus ideas o el contenido. Retomando los ejemplos anteriores, el metadiscurso del autor es descriptivo y explicativo de forma clara.

- e) Los recursos instruccionales son las actividades que se proponen para la mejor comprensión de los conceptos expuestos. Por ejemplo:

Para la LECCIÓN 4, LA REFORMA se proponen las siguientes actividades:

- Dividir la hoja en dos partes, escribir algunas propuestas de los liberales y del otro las de los conservadores. Se puede comentar con los compañeros.

- Leer el art. 24 de la Constitución Política de México y compararlo con la Ley sobre Libertad de cultos expedida por Juárez. Comentar las semejanzas y diferencias.
 - Leer el texto “respeto al derecho” y buscar las palabras desconocidas en el diccionario. Explicar con sus propias palabras la frase final. Escribir un texto sobre el pensamiento de Juárez... (SEP, 2000. p. 107).
- Estas son as de las actividades propuestas para esta lección.

Con esta perspectiva se realizó una investigación (Shay, Ross, et al, 1992) en la cual se analizaron 46 libros de nivel superior, para conocer cuales eran los libros que facilitaban el aprendizaje de los alumnos. Se realizó un instrumento que contenía de 3 a 15 ítems por cada categoría, siendo las categorías que más ítems contenían la de organización y la de recursos instruccionales. Para tal instrumento se utilizó la puntuación de una escala Likert, en donde el puntaje mayor era 3 y el menor de cero (0) por ausencia del ítem. Los resultados tuvieron un rango de 25 a 64 puntos, obteniendo los puntajes más altos la presencia de inclusión de ejercicios o actividades relacionados con cada capítulo, inclusión de tabla de contenidos, listas de vocabulario y de conceptos, uso de párrafos cortos y finalmente la explicación adecuada de términos nuevos. Por el contrario, el puntaje más bajo se localizó en los ítems relacionados con: introducción en cada capítulo, citas que varíen en opinión, inclusión de glosarios, inclusión de anotaciones al margen o pie de página, inclusión de preguntas de acuerdo al tema de cada capítulo y la inclusión de sumarios al fin de cada capítulo. De acuerdo con los autores, la integración de estos ítems son necesarios para mejorar y facilitar la comprensión y aprendizaje de los contenidos del libro de texto.

Por su parte, García y cols. (1995) realizaron un estudio en donde se trabajó con 90 estudiantes del tercer curso de bachillerato y utilizando los resultados del TEA-3 se estableció la homogeneidad del grupo. Finalmente se redujo el grupo a 59 estudiantes, ya que se tomó en cuenta que no hubieran faltado a alguna de las sesiones. Se dividieron en tres grupos al azar con medidas de pre y post test, balanceando los textos en la intervención, de manera que los sujetos que habían utilizado un texto en el pretest utilizaban el otro en el postest y viceversa. Las sesiones se llevaron a cabo dentro del salón de clases con un tiempo de 50 minutos cada una, en total fueron cuatro sesiones, los textos utilizados se dividieron en 10 macroproposiciones y cada idea unidad se valoró con 1 punto. Si las ideas aparecían en su escenario se añadía otro punto, y si no era el escenario correcto, no puntuaba. Posteriormente se añadía un punto por cada escenario.

Como resultado se llegó a la conclusión de que la macroestructura de un texto debe reflejar el carácter constructivo de los procesos de memoria como un proceso interactivo y no solo dependiente del

texto. Así mismo, lo más importante de un texto no viene únicamente determinado por la estructura, sino que influyen los conocimientos previos y las intenciones que tiene el alumno sobre el texto.

Otra investigación que merece ser retomada, es la realizada por Vidal- Abarca y San José (1998), quienes aseguraron que los cambios en la coherencia textual aumentan el recuerdo en comparación con los textos originales, por ello trabajaron con 67 estudiantes de 10mo. grado de tres diferentes secundarias en Valencia, España. Las pruebas se realizaron durante el ciclo escolar, repartidas en tres sesiones. En la primera se evaluó el conocimiento previo sobre el tema, en la segunda los estudiantes tuvieron 20 minutos para leer uno de los 4 tipos de texto, posteriormente les dieron otros 20 minutos para escribir todo lo que recordaran. En la tercer sesión los estudiantes tuvieron la misma versión para utilizarla como referencia mientras completaban la evaluación de idea principal y solución de problemas. Cada sesión fue separada por 2 ó 3 días. El tema utilizado en la investigación fue “modelos atómicos”, y ninguno de los alumnos había estudiado el tema, como conocimiento previo se requiere el tema “electricidad estática” para entender el texto experimental. Se repartieron en 4 grupos casi iguales, cada grupo de alumnos recibió una versión distinta.

El material utilizado fueron 4 tipos de texto: el primero fue el que se encuentra en el libro de texto que se utiliza en ese nivel; el segundo fue modificado, quedando tres versiones de éste. Uno utilizando cambios en los conectores entre las proposiciones, otro utilizando cambios en la coherencia, y el último utilizando cambios en los conectores y la coherencia añadiéndose información fácil de comprender y algunas imágenes familiarizadas con los alumnos como analogías.

El texto fue dividido en ideas unidad que aproximadamente correspondían a frases completas. Se evaluaron los siguientes puntos: a) conocimiento previo, b) recuerdo inmediato, y c) ideas principales.

- a) Conocimiento previo.- se tuvieron que escribir entre 5 y 10 oraciones utilizando 15 términos importantes; se evaluó el número de oraciones (simples y complejas) que el alumno fue capaz de elaborar, y se puntuaron de la siguiente manera: la relación correcta entre los términos, después 1 punto por cada relación que se hubiera incluido en la oración o frase.
- b) Recuerdo inmediato.- se tuvieron que recordar los protocolos de información incluidos en el texto original. Fue dividido previamente en 75 grandes ideas unidad. Se utilizó la “idea unidad” en vez de las proposiciones porque el texto era demasiado largo y era más interesante medir el recuerdo de ideas completas. Cada idea unidad corresponde aproximadamente a una frase completa. La evaluación fue de la siguiente manera: 27 ideas unidad o más equivalía a un nivel alto porque contenían macroproposiciones, el resto era tomado como nivel bajo. Se dio 1 punto si la idea era completa y 0.5 si no lo era.

- c) Solución de problemas.- se realizaron 5 preguntas abiertas que midieron las técnicas aplicadas en la información en nuevos contextos. Cada pregunta se puntuó con 0 y 1 punto.

Sin embargo, se encontró en esta investigación que incluir ayudas para la comprensión de textos no son significativas en un texto, ya que se tiene una macroestructura que seguir.

En otro trabajo, (Jiménez y Perales, 2001) se analizaron la secuencia didáctica (fondo) y las ilustraciones que se encontraban en algunos libros de ciencias, ya que éstas últimas llegan a ocupar cerca del 50% de la superficie del texto. Para este tipo de análisis fue necesaria la elaboración de un instrumento que permitiera profundizar en las relaciones entre el texto escrito y las ilustraciones. Tal instrumento presenta las siguientes características (los ejemplos fueron tomados del libro de historia (SEP, 2000):

- a) Evocación.- hace referencia a un hecho de la experiencia cotidiana o concepto conocido por el alumno. Por ejemplo:

LA REVOLUCIÓN DE INDEPENDENCIA.

...Cada año, la noche del 15 de septiembre, los mexicanos celebramos el inicio de nuestro movimiento de independencia. En todas las ciudades y en todos los pueblos, en nuestras embajadas y consulados, en cualquier lugar donde haya mexicanos, esa noche es de fiesta (SEP, 2000. P. 6).

- b) Definición.- establece el significado de un término nuevo en el contexto teórico.

No puede ejemplificarse esta característica, pues el libro de historia de la SEP, de sexto grado no maneja definiciones.

- c) Aplicación.- ejemplo que se extiende o consolida la definición. Por ejemplo:

EL SIGLO DE LAS LUCES.

...Sintieron que la razón era una luz poderosa que acababa con las tinieblas de la ignorancia, el atraso y la pobreza. Por eso llamamos a ese tiempo Siglo de las luces o de la Ilustración (SEP, 2000. P. 7).

- d) Descripción.- refiere hechos o sucesos no cotidianos que se suponen desconocidos por el lector y permiten incorporar un contexto necesario. Por ejemplo:

EL ABRAZO DE ACATEMPAN.

El escritor y político Lorenzo de Zavala (1788 – 1836) narra el momento en que Vicente Guerrero y Agustín de Iturbide se entrevistaron en Acatempan, en el actual estado de Guerrero (SEP, 2000. P. 28).

- e) Interpretación.- pasajes explicativos en los que se utilizan los conceptos teóricos para describir las relaciones entre acontecimientos. Por ejemplo:

EL PARTIDO NACIONAL REVOLUCIONARIO.

...A los años que van de 1928 a 1934, en que gobernaron los presidentes Emilio Portes Gil, Pascual Ortiz Rubio y Abelardo L. Rodríguez, se les conoce como el Maximato, porque durante ese tiempo el poder se concentró en el Jefe Máximo, Plutarco Elías Calles (SEP, 2000. P. 85).

- f) Problematización.- plantean interrogantes no retóricos que no pueden resolverse con los conceptos ya definidos. Su finalidad es incitar a los alumnos a poner a prueba sus ideas.

ACTIVIDADES. LA CONSOLIDACIÓN DEL MÉXICO CONTEMPORÁNEO.

- ...¿Cuáles son los principales problemas que enfrentamos los mexicanos en la actualidad?, ¿Cómo se podrían resolver?, ¿Qué pueden hacer los niños para ayudar a resolverlos?. Organiza un debate con tus compañeros.
- Investiga en qué aspectos ha cambiado el pueblo o la ciudad en la que vives desde el inicio de la Revolución hasta la fecha... (SEP, 2000. P. 111).

El procedimiento llevado a cabo por los autores en su trabajo (Jiménez y Perales, 2001), consistió en fragmentar el texto en unidades y clasificar estas unidades según la función que desempeñan de acuerdo con la clasificación anterior. Sin embargo, se realizaron combinaciones entre las categorías anteriores, denominando *evento* a la aparición de un párrafo que desempeña una de las funciones situadas en las categorías anteriores en el texto.

Dado que la finalidad del análisis fue comprender la relación que existe entre el contenido y las ilustraciones, se registraron los eventos ilustrados y los que no llevan ilustraciones, la forma en que se distribuyeron las ilustraciones respecto a la secuencia de eventos del texto permite comparar entre sí las estrategias utilizadas en su elaboración.

Finalmente, en la investigación de Jiménez y cols. (2001), se encontró que las ilustraciones no siempre se distribuyen homogéneamente respecto al texto, factor que impide generalizar las conclusiones. Y que las características más utilizadas en los libros de texto son la de *descripción – definición*, y *aplicación – definición*.

Otra investigación, realizada por Alzate y cols. (2000), en donde se analiza la iconografía en los textos escolares, argumenta que las representaciones didácticas utilizadas en los textos corresponden a dos tendencias: a) figurativa, cuya función es la reproducción de las formas de los objetos, b) expresiva, la cual manifiesta emociones mediante un grafismo más estilizado. De igual forma, defiende que la función de la imagen es explicar el texto, completarlo o decorarlo o inducir efectos en los lectores. También en el

estudio se concluyó que la función de las imágenes que tienen dentro de los textos escolares es la de facilitar el aprendizaje de los contenidos, es decir servir de apoyo.

Como puede observarse en las investigaciones aquí citadas, el texto guía al alumno a la elaboración de estrategias para mejorar su comprensión. En este sentido, se determina que para el análisis de textos que aquí se pretende realizar, es necesario diseñar un instrumento con el cual se puede identificar el tipo de organización o estructura que tiene el texto y determinar si se sugieren o no estrategias que mejoren la comprensión textual. También se pretende que el mismo instrumento permita analizar el tipo de ilustraciones que se manejan dentro del texto, ya que juegan un papel muy importante para la evocación de conceptos y recuerdo de puntos importantes de un texto.

Con base en lo anterior, el presente estudio responde las siguientes preguntas: ¿cuáles son las estructuras que se manejan en los libros de texto para brindar una fácil comprensión del contenido?, ¿cuáles son las actividades de comprensión que se recomiendan en los libros de texto oficiales de historia de sexto grado de primaria?. Considerando que las lecturas que integra este libro tratan de la enseñanza de la historia y son tanto de tipo narrativo como expositivo, se espera que las actividades promuevan por medio de sus estructuras y elementos contenidos, el uso de estrategias previas, durante y facilitar la utilización de estrategias posteriores a la lectura, para evaluar la comprensión del texto.

OBJETIVOS:

1. Saber si las estructuras básicas para facilitar la comprensión aparecen en el texto.
2. Conocer y evaluar si las lecturas integradas en el libro de texto permiten al alumno hacer uso de estrategias de lectura.
3. Conocer qué tipo de actividades de comprensión se recomiendan en los textos de historia de sexto grado.
4. Hacer un análisis al libro de texto de historia.

II METODOLOGÍA

La presente investigación busca responder: ¿cuáles son las estructuras que se manejan en los libros de texto para brindar una fácil comprensión del contenido?, ¿cuáles son las estrategias de lectura que se promueven en los libros de texto oficiales de historia de sexto grado de primaria?, por lo que a continuación se menciona el material utilizado:

MATERIAL

Se utilizó el libro de historia de sexto grado distribuido por la SEP, este libro abarca los *siglos XIX y XX*; cada uno contiene lecciones, y cada lección contiene de ocho a catorce lecturas. Se eligió este libro porque en él se localizan lecturas estructuralmente narrativas y expositivas, pues contienen eventos históricos que deben ser conocidos por los habitantes del país; por ser libro escolar debe cumplir con el fin de los textos expositivos, que es informar y explicar los hechos, ya que cumplen con las características de ambos textos son los ideales para este análisis.

Así mismo, se eligió el sexto grado de primaria ya que al finalizar este nivel educativo los lectores pueden decirse expertos en la lectura, además conocen, dominan y utilizan alguna estrategia de lectura que facilite la comprensión de textos pues uno de los propósitos de la educación primaria, como se menciona al principio del presente, es la aplicación de estrategias para la redacción de textos y construir estrategias para la lectura de los diferentes tipos de texto. Finalmente para poder analizar tales lecturas se elaboró un instrumento basado en los puntos más importantes de la teoría que enmarca al presente estudio.

INSTRUMENTO

Por lo anterior, el instrumento (ver anexo 1) utilizado en este estudio se construyó de acuerdo a lo propuesto por García y cols. (1999), y la teoría citada en el apartado de análisis de textos, resaltando las características principales que debe tener un texto, tanto narrativo como expositivo. Estas características son las siguientes: a) estructura jerárquica o teoría del texto de Van Dijk en donde se maneja la forma en que se interrelacionan las proposiciones, párrafos y el significado global del texto, b) vocabulario utilizado, c) estructura textual que se tiene, registrando la enumeración, causación, comparación contraste, problema solución, descripción y secuencia temporal que maneja el texto, d) elementos que debe contener un libro de texto, como el muestreo, predicción, inferencia y autocorrección, e) utilización de estrategias previas y durante la lectura, como la inspección del texto, revisión de títulos, subtítulos, imágenes, toma

de notas, elaboración de conceptos, etc., y f) estrategias para después de la lectura como la elaboración de resúmenes y esquemas gráficos.

La primera parte del instrumento se refiere a la estructura textual, vocabulario, congruencia y estructuras que dan forma al contenido de un texto expositivo como el problema solución, causación, comparación contraste, etc. La segunda parte del instrumento se refiere a las características que los textos deben contener para que los alumnos puedan utilizar actividades de lectura para lograr una buena comprensión. Dichos elementos o características son títulos, subtítulos, ideas principales, conceptos clave, ilustraciones, etc. Las actividades pueden ser la identificación, localización de estos elementos, la elaboración de resúmenes o esquemas gráficos que ayuden al alumno a conocer lo que ha entendido del texto.

El instrumento que se diseñó es un formato en donde se marca si aparecen o no en cada una de las lecturas los elementos que ahí se evalúan, se encuentra dividido en seis apartados con las características que de acuerdo a las estructuras propuestas por Van Dijk (1996) debe contener un texto, así mismo, las actividades que pueden realizarse como estrategias a lo largo del proceso lector (ver anexo 1). Este instrumento permitió identificar si aparecen los elementos necesarios para dar forma al contenido de un texto, como son la relación entre las ideas, la aparición del significado global, la necesidad del conocimiento previo, la organización del texto, el vocabulario y permitir la utilización de estrategias y qué tipo de estrategias. Así mismo, dicho instrumento fue validado por tres jueces expertos en lecto-escritura, quienes aprobaron las características que se proponen como análisis.

El diseño y elaboración del instrumento aquí utilizado fue en base a las investigaciones anteriormente mencionadas, seleccionando como categorías las diferentes estructuras que se pueden encontrar en un libro de texto, así como la importancia que tiene la aparición de ciertos elementos que ayudan a la comprensión del contenido. Los reactivos que comprenden dichas categorías son los elementos o tipos de estructura que tienen los textos para ser entendidos.

PROCEDIMIENTO

Se realizó una revisión y lectura exhaustiva de cada una de las lecturas contenidas en el libro de historia de sexto grado de primaria distribuido por la SEP, se seleccionaron los elementos que debe tener un texto y el tipo de superestructura que tienen los dos tipos de texto: narrativo y expositivo. Una vez

localizadas las estructuras y los elementos del texto, como son ideas principales, coherencia, etc. se realizó el análisis considerando las categorías y reactivos del instrumento (ver anexo 1).

Las categorías de análisis fueron las siguientes:

- **Estructura jerárquica.-** en base al modelo proposicional de Kintsh y Van Dijk, se retomaron las categorías básicas para que un texto sea de fácil comprensión; dichas categorías son: número de ideas encontradas en cada párrafo y la relación existente entre estas ideas. Se localizó cada idea y se analizó si había relación con las anteriores y las siguientes. Así mismo, se numeraron las ideas que iban apareciendo en cada párrafo. También se analizó si al concluir la lectura se reconocía el significado global del texto y la coherencia que existía entre una idea y otra. Finalmente, se realizó un análisis sobre si se utilizaban los conocimientos previos para entender el significado global, si existían conocimientos o hechos nuevos que fueran brindados por el texto; si la organización del texto era correcta de acuerdo a si estaban ligadas o no tanto las ideas como los párrafos. Cada elemento localizado se registraba con un punto, esto se realizó en cada lectura. Es decir, en esta categoría se realizó un análisis de coherencia y congruencia de ideas.
- **Estructura textual.-** se analizó de acuerdo a la superestructura de los textos expositivos, es decir, si contenían elementos que indicaran si era texto de enumeración, comparación-contraste, problema-solución, descripción o causa-efecto. Una vez localizadas cada una de las superestructuras, se registró en el instrumento un punto para cada una de las características encontradas en la lectura, siendo éste el tipo de texto expositivo que era. Esto se realizó con cada lectura.
- **Elementos que posee un libro de texto.-** las lecturas se analizaron tomando en cuenta si aparecían elementos que apoyaran al muestreo, predicción, inferencia y autocorrección. Estos elementos pueden ser formas gráficas o ilustraciones, títulos, subtítulos, predicciones del final del relato, predicción del contenido, entre otras. Una vez encontrados estos elementos, se puntuaba con 1 si existía, y con 0 si no existía. En cada lectura se efectuó lo mismo.
- **Actividades propuestas por el texto para facilitar la comprensión.-** este apartado se evaluó de acuerdo a si las lecturas tienen elementos necesarios que facilitan la comprensión, por ejemplo: permitir la inspección del texto, revisión de títulos y subtítulos, predicciones, activación del conocimiento previo y vinculación con el nuevo conocimiento, toma de notas y elaboración de conceptos. De igual forma, se evaluó si las lecturas permitían elaborar esquemas gráficos o resúmenes, esto fue de acuerdo a la facilidad o dificultad de localizar los conceptos o ideas

principales, así como el tipo de esquema que pudiera realizarse de acuerdo al contenido. El registro de éstas se puntuó con 1 y el tipo de esquema que se pudiera realizar. Se realizó con cada lectura.

Posteriormente, se analizó cada una de las lecturas contenidas en el libro y se registraron en el instrumento, las estructuras y estrategias de lectura encontradas. Después se analizaron uno a uno los formatos elaborados para encontrar si las actividades para realizar las lecturas que se proponen en el libro de historia favorecen y estimulan el uso de estrategias de lectura para que el alumno tenga una mejor comprensión. Finalmente, se revisaron las actividades propuestas en el libro de historia para conocer cual es la guía que el docente tiene para enseñar la materia de historia. Los resultados encontrados pueden observarse en el formato ubicado en el anexo 2.

III ANÁLISIS DE RESULTADOS

Una vez que se analizó cada lectura, y se obtuvo un formato por lección, se recopilaron dichos resultados en un formato general de frecuencias, es decir en cuantas lecturas se presentó cada elemento por lección (ver anexo 2). Como la información es numérica, el análisis que a continuación se presenta será cuantitativo y cualitativo, describiendo en primer lugar la frecuencia de cada reactivo por lección y posteriormente lo que dichas cifras indican o significan.

1. ESTRUCTURA JERÁRQUICA

Como se mencionó en la primera parte de este estudio, es necesario que un texto tenga una estructura jerárquica para que el lector pueda encontrar el significado de dicho texto. La estructura está compuesta por una microestructura, macroestructura y supraestructura.

En cuanto a la microestructura, la cual se encuentra formada por el número de ideas y la relación entre ellas:

1.1 Respecto al **número de ideas**, (ver cuadro 1) se tienen 4 lecturas con rango de 4, 1 con rango de 5 y 3 con rango de 6, lo cual indica que en general cada párrafo maneja hasta 6 ideas relacionándose con los párrafos siguientes y anteriores, esto es bueno ya que las lecturas son cortas y ayudan al lector a tener una mejor comprensión además de no saturarlo con demasiada información. Cabe mencionar que en el cuadro 1, se manejan las ideas por párrafo, tomándose como rango la diferencia encontrada entre el mayor y menor número de ideas por lección.

CUADRO 1 NÚMERO DE IDEAS ENCONTRADAS POR PÁRRAFO EN LECTURA Y LECCIÓN.

LECCIÓN 1	LECCIÓN 2	LECCIÓN 3	LECCIÓN 4	LECCIÓN 5	LECCIÓN 6	LECCIÓN 7	LECCIÓN 8
LECTURA 1: 2, 2, 3, 5, 1,	LECTURA 1: 3.	LECTURA 1: 3, 5, 3, 3, 3, 4.	LECTURA 1: 2, 4, 4, 3, 4, 3, 3, 4.	LECTURA 1: 2, 1, 3, 2, 2.	LECTURA 1: 3, 1, 4, 4.	LECTURA 1: 2, 1, 5, 2.	LECTURA 1: 5, 4, 2, 2, 4, 2.
LECTURA 2: 4, 2, 1, 2, 3, 2.	LECTURA 2: 7, 3, 5, 2, 5.	LECTURA 2: 5, 3, 1, 4, 2, 1.	LECTURA 2: 3, 5, 4, 2, 1.	LECTURA 2: 4, 2, 3, 5, 4.	LECTURA 2: 4, 4.	LECTURA 2: 4, 3, 2, 2.	LECTURA 2: 3, 2, 2, 2, 3, 1, 2, 4, 3, 1, 3.
LECTURA 3: 3, 1, 1, 2.	LECTURA 3: 4, 1, 3, 6.	LECTURA 3: 2, 3, 2, 3, 1, 3, 3, 3, 5.	LECTURA 3: 1, 2, 2.	LECTURA 3: 3, 3, 1, 3, 2, 4.	LECTURA 3: 3, 3, 1, 2, 5.	LECTURA 3: 4, 5.	LECTURA 3: 4, 2, 5, 4, 2, 1, 5, 1.
LECTURA 4: 2, 2, 4, 5.	LECTURA 4: 2, 5, 3, 3, 3.	LECTURA 4: 2, 3, 3, 4, 3, 4.	LECTURA 4: 1, 1, 2, 2.	LECTURA 4: 4, 3, 4, 2, 4, 4, 2, 2, 3.	LECTURA 4: 3, 2, 2, 2.	LECTURA 4: 1, 3, 1, 3, 3, 2.	LECTURA 4: 4, 2, 3, 4, 6, 3, 2.

CONTINUACIÓN CUADRO 1.

LECCIÓN 1	LECCIÓN 2	LECCIÓN 3	LECCIÓN 4	LECCIÓN 5	LECCIÓN 6	LECCIÓN 7	LECCIÓN 8
LECTURA 5: 1, 2, 1, 4, 5.	LECTURA 5: 2, 4, 3, 2, 4, 7, 4, 3, 3, 5.	LECTURA 5: 3, 3, 5, 3, 1.	LECTURA 5: 4, 1, 1, 1, 1.	LECTURA 5: 3, 5, 2, 3, 2.	LECTURA 5: 2, 4, 2, 2, 2, 1.	LECTURA 5: 4, 4.	LECTURA 5: 2, 5, 2, 1, 2, 7, 1, 2, 3.
LECTURA 6: 3, 2, 4, 2.	LECTURA 6: 2, 3, 3, 5, 6.	LECTURA 6: 2, 2, 4, 2, 4.	LECTURA 6: 3, 4, 3.	LECTURA 6: 1, 1, 2, 1, 2, 2.	LECTURA 6: 3, 5.	LECTURA 6: 4, 1, 2, 2, 4.	LECTURA 6: 4, 3, 3, 2, 1.
LECTURA 7: 4, 6.	LECTURA 7: 4, 2, 2, 1, 4, 1.	LECTURA 7: 4, 1, 4, 2, 3, 2, 4, 2, 3, 1.	LECTURA 7: 3, 7, 1, 1, 1.	LECTURA 7: 3, 4, 4, 2, 4.	LECTURA 7: 3, 2, 3, 3, 4.	LECTURA 7: 4, 2, 2, 2.	LECTURA 7: 4, 3, 2, 1, 3, 3, 1.
LECTURA 8: 4, 3, 3, 3, 6, 4, 1, 4.	LECTURA 8: 2, 4, 2, 3, 3, 1, 2, 1.	LECTURA 8: 3, 3, 3.	LECTURA 8: 2, 3, 3, 4, 3, 1, 3, 3.	LECTURA 8: 3, 1, 1, 2, 1, 2, 2, 3, 4, 1, 3, 3, 3, 2, 1.	LECTURA 8: 4, 2, 2, 5, 3, 4, 2, 3, 5, 5.	LECTURA 8: 3, 2, 2, 1.	LECTURA 8: 2, 1, 1, 2.
LECTURA 9: 5, 1, 1.	LECTURA 9: 1, 2, 3, 3, 1, 2, 3.	LECTURA 9: 5, 1, 2, 1, 3, 1, 2, 1, 1, 1, 1, 2, 1, 1, 2, 1, 1, 2, 1, 1, 3.	LECTURA 9: 3, 1, 4, 5.		LECTURA 9: 4, 3, 2, 2, 1.	LECTURA 9: 2, 1, 2, 2, 2, 2, 1, 2.	LECTURA 9: 2, 3, 4, 2, 3, 2.
LECTURA 10: 3, 1, 3, 1, 1, 2.			LECTURA 10: 4, 3, 2, 3, 4, 4.		LECTURA 10: 2, 4, 1, 3, 4, 2.	LECTURA 10: 2, 2, 4, 2, 2, 3, 5, 2, 4.	LECTURA 10: 3, 3, 4.
LECTURA 11: 1, 4, 3, 4, 3, 2, 4, 5, 3.			LECTURA 11: 2, 2, 1, 1, 1.		LECTURA 11: 1, 2, 2, 3, 3.		
LECTURA 12: 2, 5.			LECTURA 12: 3, 3, 3, 2, 3, 5.				
LECTURA 13: 2, 6, 4, 2, 4, 2.			LECTURA 13: 4.				
LECTURA 14: 2, 2, 1, 1, 1, 2, 6.							
RANGO: 1-6= 5	RANGO: 1-7= 6	RANGO: 1-5= 4	RANGO: 1-7= 6	RANGO: 1-5= 4	RANGO: 1-5= 4	RANGO: 1-5= 4	RANGO: 1-7= 6

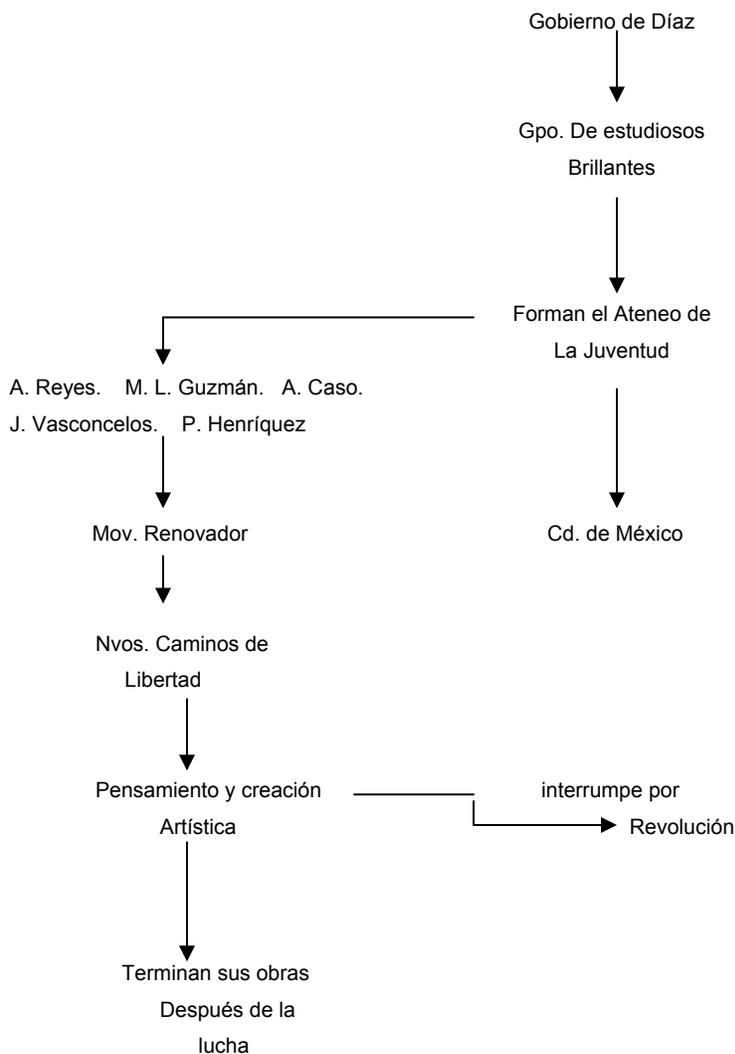
1.2 En cuanto a la **relación entre las ideas** se refiere, cada uno de los párrafos maneja una secuencia existiendo una buena relación, ya que cada idea complementa a la anterior. Ésta se da a lo largo de las ocho lecciones que integran el libro de historia de sexto grado de primaria; por ejemplo:

SOCIEDAD Y CULTURA. P. 60, Lecc.5

En los últimos años del gobierno de Díaz hubo un grupo de muchachos brillantes y estudiosos que formaron en la Ciudad de México el Ateneo de la Juventud. Alfonso Reyes, Martín Luis Guzmán, Antonio Caso, José Vasconcelos y Pedro Henríquez Ureña encabezaron este movimiento renovador que buscó libertad y nuevos caminos para el pensamiento y para la creación artística. Sus

trabajos juveniles fueron interrumpidos por la Revolución, y todos ellos realizaron la parte más importante de su obra una vez que terminó la lucha.

El párrafo anterior puede ejemplificarse así:



Por lo que a la microestructura se refiere, puede decirse que las lecturas que integran este libro mantienen un bajo número de ideas por párrafo y una excelente relación entre ellas tanto como para integrar un párrafo como para integrar el texto, ya que se interrelacionan unas con otras dándole significado al texto.

Por su parte, la macroestructura, compuesta por el significado global del texto y la coherencia entre las ideas, se encontró que:

1.3 El **significado global del texto** se localiza en el primer párrafo de la lectura 1 de cada lección, ya que en esa lectura, se mencionan los puntos clave de cada lección así como en cada una de las lecturas que integran el libro, ya que la relación existente entre las ideas de cada párrafo y la relación entre éstos últimos proporciona el significado, pues maneja la utilización de palabras y conceptos clave que son importantes en esa lectura.

Los resultados indican (ver cuadro 2) que en todas las lecturas encontradas en el libro de texto se maneja un significado textual ubicando los puntos clave dentro del primer párrafo de las lecturas, estando éste (cuadro 2) formado por dos partes: el total de lecturas por lección y el total de lecturas de cada lección que manejan fácilmente el significado textual. Por ejemplo:

LA REBELIÓN DE LA HUERTISTA. Pp. 81 – 82. Lecc. 7

En 1923 hubo nuevas elecciones presidenciales. El candidato de Obregón era el general Plutarco Elías Calles, el secretario de Gobernación. Otros grupos ayudaron a Adolfo de la Huerta, el secretario de Hacienda, que era civil. Algunos militares se levantaron en armas para apoyar a De la Huerta, pues consideraban que la candidatura de Calles era una imposición de Obregón, y temían que detrás del nuevo presidente siguiera gobernando Obregón.

Aunque la rebelión delahuertista duró solo cuatro meses, tuvo consecuencias muy importantes. Un buen número de generales revolucionarios murieron en combate o fueron fusilados. Otros muchos oficiales y soldados se desterraron en los Estados Unidos. Con esta reducción del ejército, comenzó el proceso que lo profesionalizó, que lo convirtió en un modelo de disciplina y de civismo y que acabó con las rebeliones militares.

En esta lectura, puede distinguirse el significado global fácilmente, ya que la organización del texto lleva al lector hacia el significado, organizando las ideas y dándole secuencia a éstas, mostrando las causas y consecuencias de lo que sucedió.

CUADRO 2 APARICIÓN DEL SIGNIFICADO GLOBAL DEL TEXTO.

	LECCIONES							
	1	2	3	4	5	6	7	8
APARICIÓN DEL SIGNIFICADO GLOBAL DEL TEXTO	14	9	9	13	8	11	10	10
TOTAL DE LECTURAS POR LECCIÓN	14	9	9	13	8	11	10	10

1.4 De la **coherencia entre las ideas** puede decirse que todas las lecturas (ver cuadro 3) mantienen coherencia entre ellas, dando así el significado o la idea general que el autor quiere transmitir; dicho significado se logra con el conocimiento que es manejado en las lecturas anteriores y el conocimiento que se maneja a lo largo de la lectura, así como la coherencia entre ideas, pues cada una de ellas tiene que ver con la siguiente. Dado que este punto es básico para que un texto sea comprendido, y por lo tanto publicado, es muy importante que exista dentro de la organización estructural. El cuadro 3, se encuentra

formado por dos partes: el total de lecturas por lección y el total de lecturas de cada lección que manejan la coherencia entre las ideas. Por ejemplo:

LA CONSTITUCIÓN DE 1857. p. 45. Lecc. 4

Las discusiones y las votaciones fueron prolongadas. En ellas tomaron la delantera los liberales moderados frente a los liberales radicales (que llevaban sus ideas hasta las últimas consecuencias), que se llamaron así mismos liberales puros. Finalmente el Congreso promulgó la nueva Constitución el 5 de febrero de 1857.

Ésta declaraba la libertad de enseñanza, de imprenta, de industria, de comercio, de trabajo y de asociación. Volvía a organizar el país como una república federal. Entre otras cosas incluía un capítulo dedicado a las garantías individuales y un procedimiento judicial para proteger esos derechos, conocido como *amparo*. También apoyaba la autonomía de los municipios, en que se dividen los estados desde un punto de vista político.

Como puede observarse en esta lectura, existe coherencia entre uno y otro párrafo, así como se requiere del conocimiento de que el país se encontraba en manos de liberales, que existía un Congreso que dictaba las leyes, y la necesidad que existía en el país por crear leyes que mejoraran la autonomía del país.

CUADRO 3 COHERENCIA ENTRE LAS IDEAS.

	LECCIONES							
	1	2	3	4	5	6	7	8
COHERENCIA ENTRE LAS IDEAS	14	9	9	13	8	11	10	10
TOTAL DE LECTURAS POR LECCIÓN	14	9	9	13	8	11	10	10

Por lo tanto, puede decirse que se respeta y se logra la macroestructura del texto debidamente, es posible localizar el significado global que tiene el texto y llevar la secuencia de éste, tienen coherencia, que permite inferir los hechos, las necesidades que se tienen, las acciones que se realizan, las causas y consecuencias de éstas, etc. Sin embargo, no solo permite la inferencia de información sino que en ocasiones los textos son explícitos, como se observa en el ejemplo anterior.

Para que el lector logre una representación de la supraestructura, se requiere del conocimiento previo, del conocimiento proporcionado por el texto, y de la organización del texto que incluye la cohesión y la coherencia textuales.

1.5 Como se mencionó anteriormente, la necesidad del **conocimiento previo** es importante para lograr que en un texto se localice el significado total, puesto que en base a éste se va a manejar la nueva información, teniendo en cuenta el tema que se quiere transmitir. Sin embargo, para la mayoría de las lecturas (en 79 de 84, ver cuadro 4), se requiere del conocimiento previo, lo cual exige del lector mayor atención y la utilización de macroestrategias para que pueda inferir la información que se proporciona a

lo largo del texto. Dicho cuadro (4), se encuentra formado por cuatro partes: el total de lecturas por lección, el número de lecturas por lección que requieren de conocimientos previos para ser comprendidas fácilmente, las lecturas que manejan conocimientos previos y el porcentaje de éstas últimas.

CUADRO 4 REQUERIMIENTO DEL CONOCIMIENTO PREVIO.

	LECCIONES								TOTAL	EN DONDE L1= A LECTURA 1 Y ASÍ SUCESIVA MENTE
	1	2	3	4	5	6	7	8		
LECTURAS QUE REQUIEREN EL CONOCIMIENTO PREVIO	TODAS	TODAS	TODAS	TODAS	TODAS	TODAS	L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8, L10	L1, L5, L6, L7, L9, L10		
REQUERIMIENTO DEL CONOCIMIENTO PREVIO	14	9	9	13	8	11	9	6	79	
PORCENTAJE DE APARICIÓN	100%	100%	100%	100%	100%	100%	90%	60%	94%	
TOTAL DE LECTURAS POR LECCIÓN	14	9	9	13	8	11	10	10	84	

Por ejemplo:

EL IMPERIO DE MAXIMILIANO. P. 49. Lecc. 4

Juárez luchó por la soberanía nacional, por sostener el gobierno electo de acuerdo con las leyes mexicanas. Sin dinero y con pocas armas viajando de un lugar a otro hasta instalarse en Paso del Norte (hoy Ciudad Juárez), el gobierno de Juárez mantuvo una larga lucha contra la intervención extranjera. Desde donde se encontrara, Juárez iba dirigiendo los movimientos de los ejércitos nacionales, que comandaban Mariano Escobedo, Ramón Corona y Porfirio Díaz, y que mantuvieron una resistencia heroica y tenaz.

Los conservadores mexicanos consiguieron que el emperador de Francia, Napoleón III, que como dijimos quería formar un gran imperio y frenar el crecimiento de los Estados Unidos, se interesara en imponer como gobernante de México a un príncipe europeo. El escogido fue el archiduque Fernando Maximiliano de Habsburgo, quien creyó a los conservadores, que lo convencieron de que sería bien recibido, y aceptó la corona. Llegó a México en 1864, con su esposa la princesa belga Carlota Amalia; su gobierno duraría tres años. Era un hombre culto, de ideas liberales. Esto le hizo perder la simpatía de la Iglesia y algunos apoyos entre los conservadores.

La mayoría de los mexicanos defendieron la soberanía de su país y respaldaron a Juárez, que representaba el gobierno nacional. Presionado por Estados Unidos, Napoleón III retiró de México sus tropas, gracias a las cuales Maximiliano se había sostenido; para los liberales fue entonces más fácil derrotar a los invasores. Porfirio Díaz tomó Puebla. Ramón Corona y Mariano Escobedo sitiaron a Maximiliano en Querétaro. El emperador se rindió y en junio de 1867 fue fusilado junto con sus generales mexicanos, Tomás Mejía y Miguel Miramón. Desde entonces, nadie ha vuelto a proponer un gobierno monárquico para México.

Para ubicar esta lectura, es necesario saber que Juárez era presidente y había tenido que marcharse a San Luis Potosí, en donde instaló su gobierno. También que los conservadores no querían un presidente liberal, que Europa era regida por una monarquía, que Francia era un imperio que crecía a pasos gigantescos, y que para recuperar sus privilegios, los conservadores querían una monarquía como forma de gobierno.

En contraparte, se encuentran textos que no requieren de un conocimiento previo formal para poder introducir la información que se proporcionará a lo largo del texto, sin embargo tal información es necesaria para lecturas subsecuentes; tal es el caso de:

POBLACIÓN. Pp. 92 – 93. Lecc. 8

Por mucho tiempo los gobiernos de México se preocuparon porque el país no estaba suficientemente poblado. Faltaba gente. Las familias tenían muchos hijos pero muchos niños morían y la gente vivía menos que ahora.

Según los datos de los censos de población, en 1900 vivían en México poco más de trece millones y medio de personas y en 1910, al comenzar la Revolución, poco más de quince millones. Durante los diez años de guerra la población disminuyó debido a los muertos en combate y las epidemias, a que muchos mexicanos salieron del país y hubo menos nacimientos.....

1.6 Para poder analizar el **conocimiento proporcionado por el texto**, se continuará con la lectura de EL IMPERIO DE MAXIMILIANO puesto que se utilizó en el punto anterior. Se puede continuar la secuencia y mostrar el conocimiento proporcionado por el texto y observar que, en base al conocimiento previo que tiene el alumno y que se ha manejado en lecturas anteriores, el lector descubre que Maximiliano fue traído a México con engaños, por parte de los conservadores, e impuesto por Napoleón III, quien quería formar un gran imperio para frenar el crecimiento de Estados Unidos. Así mismo, el lector se da cuenta que este periodo fue muy corto (tan solo tres años) y un fraude, en donde ganaron el poder los liberales y que a partir de ese momento, México no ha vuelto a tener un gobierno monárquico.

Entonces, como se muestra en el cuadro 5 la mayoría de las lecturas proporciona información coherente que se basa en los conocimientos previos y se encuentra correctamente organizada, logrando que el texto pueda transmitir su significado. Del mismo modo, el conocimiento previo se encuentra vinculado con el conocimiento o información que va proporcionando el texto, pues como se mencionó en el primer capítulo del presente estudio, la relación entre el conocimiento adquirido y la nueva información es posible gracias a la intervención de procesos mentales que permiten que la información guardada en la memoria se active mediante enlaces semánticos proporcionados por las oraciones que aparecen posteriormente, por lo tanto, las lecturas que integran al libro de historia permite que se lleven a cabo dichas relaciones. A este cuadro lo integran el total de lecturas por lección y el total de lecturas que brinda un conocimiento nuevo.

CUADRO 5 CONOCIMIENTO PROPORCIONADO POR EL TEXTO

	LECCIONES								TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	
CONOCIMIENTO PROPORCIONADO POR EL TEXTO	14	9	9	13	8	11	10	9	83
TOTAL DE LECTURAS POR LECCIÓN	14	9	9	13	8	11	10	10	84

1.7 En la **organización del texto**, se encuentran la cohesión y la coherencia. Respecto a la **cohesión**, tan sólo una lección mantiene una sintaxis general buena, ya que en la mayoría se encontraron errores de redacción (como es el caso de las lecciones 1, 2, 3, 5, 6, 7 y 8), de vocabulario complicado, que hace necesaria la utilización del diccionario (como en las lecciones 2, 3, 5 y 7).Como puede observarse en el cuadro 6, (el cual está integrado por las lecturas que manejan errores de cohesión como redacción o vocabulario), las lecciones en las que se encontraron más errores de este tipo fueron las 1, 2, 3, 5 y 7.

Por ejemplo:

a) Error de redacción, en la lección 2:

EL ABRAZO DE ACATEMPAN. Pp. 28 – 29. Lecc. 2

..... Ambos jefes estaban como oprimidos bajo el peso de tan grande suceso; ambos derramaban lágrimas que hacía brotar un sentimiento grande y desconocido. Después de haber descubierto lturbide sus planes e ideas al señor Guerrero, este caudillo llamó a sus tropas y oficiales, lo que hizo igualmente por su parte el primero.....

En el fragmento anterior, al final se localiza una parte redundante, la cual puede escribirse de otro modo, quitando ya sea *“igualmente”* o *“por su parte”*.

b) Error de vocabulario, en la lección 5:

SOCIEDAD Y CULTURA. Pp. 58. Lecc. 5

Durante los primeros años de vida independiente, las comunicaciones eran pocas y malas. Los viajeros y el correo iban en diligencias, a caballo o a pie. Las mercancías las transportaban los arrieros, con recuas de mulas que podían llegar a ser enormes....

En el fragmento, la palabra recuas significa conjunto de animales o caballerías de carga, sirve para traficar.

CUADRO 6 ERRORES DE COHESIÓN

	LECCIONES								EN DONDE L1 = A
	1	2	3	4	5	6	7	8	
REDACCIÓN	L1, L2, L4	L9	L7		L4, L6	L6, L8	L9	L2	LECTURA 1 Y ASI
VOCABULARIO		L8	L9		L4, L7		L9		SUCESIVAMENTE

En cuanto a la **coherencia** textual, como se muestra en el cuadro 7, las lecciones 1 y 8, presentan algunos errores, ya que en algunas lecturas el final no va de acuerdo al contenido del texto, hay cambio de tema entre párrafos o el título no concuerda con el contenido de la lectura. Tal cuadro maneja el número de la lección y el tipo de problema encontrado.

CUADRO 7 COHERENCIA TEXTUAL

LECCIÓN	LECTURA Y PROBLEMA ENCONTRADO	EN DONDE LA L3 = A LECTURA 3 Y ASI SUCESIVAMENTE.
1	L4, NO HAY COHERENCIA DE PÁRRAFO A PÁRRAFO	
8	L3, AL FINAL CAMBIA EL TEMA L9, NO CORRESPONDE EL TÍTULO CON EL CONTENIDO	

Por ejemplo:

LA NACIONALIZACIÓN DEL PETRÓLEO. Pp. 93 – 95. Lecc. 8

... En la actualidad, muchos países consideran que los recursos naturales deben ser explotados bajo el control de la propia nación, para que los beneficios sean primordialmente para sus habitantes.

En 1938, el partido Nacional revolucionario (PNR) se convirtió en el Partido de la Revolución Mexicana (PRM), que se organizó en cuatro sectores: el obrero, el campesino, el popular y el militar. El año siguiente, grupos opositores al presidente Lázaro Cárdenas fundaron el Partido de Acción Nacional (PAN). En esa misma década se organizó el Partido Popular Socialista (PPS). Ya en la década de los cincuenta se fundó el Partido Auténtico de la Revolución Mexicana (PARM). El Partido Comunista (PC), que existía desde 1919, logró que se reconociera su carácter legal.

En 1940, el candidato del PRM, Manuel Ávila Camacho, triunfo en unas reñidas elecciones sobre el general Juan Andreu Almazán.

Como se observa, la lectura trata acerca de los problemas de la explotación de los recursos naturales en México, por tanto se espera que se hable de la forma en que se resolvió el problema, sin embargo, la lectura termina con la formación de diversos partidos políticos, lo cual no explica la relación que pueda tener con lo mencionado a lo largo de la lectura. Los dos últimos párrafos de la lectura, se escuchan como si no hubiera otro lugar en donde pudiera hablarse de la formación de los partidos políticos; lo cual podría estar incluido en otra lectura.

CUADRO 8 ORGANIZACIÓN DEL TEXTO

	LECCIONES							
	1	2	3	4	5	6	7	8
ORGANIZACIÓN DEL TEXTO	14	9	9	13	8	11	10	10
COHESIÓN	13	7	7	13	7	9	8	9
COHERENCIA	13	9	9	13	6	11	10	10
TOTAL DE LECTURAS POR LECCIÓN	14	9	9	13	8	11	10	10

En conclusión, la supraestructura que se maneja en la mayoría de las lecturas, es adecuada (ver cuadro 8), ya que es fácil reconocer aspectos importantes como son: los conocimientos necesarios para entender el texto (conocimientos previos), el conocimiento que proporciona el texto, y la relación existente entre estos dos. Por su parte, la organización textual aunque tiene una jerarquía y cada idea va llevando de la mano hacia la siguiente, la cohesión es deficiente pues existen varios errores de redacción, en la mayoría

de sintaxis pues se encuentran conjunciones y artículos en un lugar equivocado, y en algunos casos el vocabulario complicado no se explica. Finalmente, la coherencia debe cuidarse más, pues el contenido de las lecturas debe guiar al lector hacia el final del relato, y en algunas lecturas, como se ha visto anteriormente (ver cuadro 8), no se lleva a cabo lo que se espera, pues cambia el tema sin explicar la relación que existe entre las ideas anteriores con las nuevas. Por ello es que en el cuadro 8, se manejan el número de lecturas que tienen organización del texto, cohesión y coherencia por lección.

2. ESTRUCTURA TEXTUAL

Como se mencionó en el apartado de textos expositivos, éstos tienen el fin de informar y explicar, y parten del conocimiento del lector ayudándole a crear sus propias estrategias para la comprensión. Como se muestra en el cuadro 9 (el cual maneja el número de la lectura que tiene cierta estructura), se encontró que:

2.1 Respecto a la **enumeración**, tan solo tres de las lecciones la utilizan casi en su totalidad, esto indica que en un texto no es muy necesaria dicha estructura, solo cuando se mencionan circunstancias, personajes, lugares que tengan el mismo nivel de importancia. Por ejemplo:

CONTRA LA ESCLAVITUD p.11 Lecc. 1

...Éstos son los dos primeros puntos del documento de Hidalgo en Guadalajara:

1º Que todos los dueños de esclavos deberán darles libertad, dentro del término de diez días so pena de muerte.

2º Que cese para lo sucesivo la contribución de tributos respecto de las castas que los pagaban y toda exacción (exigencia de impuestos) que a los indios se les haga.

2.2 La **secuencia temporal** se localizó en todas las lecciones, de las cuales 5 la manejan en todas sus lecturas (ver cuadro 9), esto indica que esta estructura es necesaria para ubicar al lector en el plano temporal en que suceden los hechos y pueda comprender la lectura.

Por ejemplo:

LA INDEPENDENCIA DE TEXAS Y LA GUERRA DE LOS PASTELES p. 35 Lecc. 3

Desde tiempos del Virreinato, algunos norteamericanos obtuvieron permiso para instalarse en Texas, que era parte de la Nueva España. Después de la independencia, continuaron llegando colonos estadounidenses y, con el tiempo, llegaron a ser más que los mexicanos.

Tenían costumbres diferentes, hablaban inglés y no querían vivir sujetos a las leyes ni a los impuestos de México. Muchos de ellos fueron siempre partidarios de separarse de México, y en 1835 se declararon independientes.

2.3 Como se observa en el cuadro 9, 6 lecciones utilizan la **causación** (causa – efecto) en la mayoría de sus lecturas, lo cual indica que este punto también es importante para comprender los hechos históricos

y sus consecuencias. Aunque no se localice en todas las lecturas que integran el libro de historia, la mayoría de éstas manejan la causación. La relación causa – efecto es necesaria, dado que todos los hechos históricos tienen causas que los originan y consecuencias. Un ejemplo de esta estructura puede verse en:

LA PROSPERIDAD PORFIRIANA pp. 56 – 58. Lecc. 5

México tuvo un crecimiento económico nunca antes visto. Pero, como poca gente tenía dinero para invertir o podía conseguirlo prestado, el desarrollo favoreció a unos cuantos mexicanos y extranjeros que tenían dinero y podían obtener permisos para explotar los recursos del país. Con esto la desigualdad entre los muy ricos, que eran muy pocos, y los muy pobres, que eran muchísimos, se fue haciendo cada vez más profunda.

Extensiones enormes de tierras deshabitadas y sin cultivar fueron compradas por muy pocos mexicanos y extranjeros que tenían recursos. Así agudizó la tendencia a acumular terrenos en manos de unos pocos propietarios; es decir, a la formación de latifundios.

En donde:

CAUSA	EFECTO
Poca gente tenía dinero o podía conseguirlo prestado	El desarrollo favoreció a unos cuantos mexicanos y extranjeros; y la desigualdad se hizo más profunda
Extensiones enormes de tierras deshabitadas y sin cultivar fueron compradas por pocos mexicanos y extranjeros	

2.4 La **comparación contraste** apareció en la mitad de las lecturas de 3 lecciones (puede verse en el cuadro 9). Al parecer este tipo de estructura se utiliza cuando hay que comparar lugares, grupos, características, personas, etc., contrastando todas y cada una de las características que integran cada factor. Un ejemplo de esta estructura es:

LOS PRIMEROS PRESIDENTES pp. 32 – 33. Lecc. 3

Para defender sus intereses, los criollos ricos formaron agrupaciones políticas que se llamaron logias masónicas de rito escocés. Estos grupos estaban formados por los partidarios del centralismo; se oponían a la república federal. El embajador Poinsett intervino nuevamente en los asuntos internos de México y organizó a la gente de clase media en otras logias, llamadas de rito yorkino, que preferían el sistema federal.

2.5 Otra estructura que se localizó fue la del **problema solución**. Se encontró en 5 de las 8 lecciones (ver cuadro 9). Queda de manifiesto la necesidad de explicar que en los sucesos históricos se requiere de un problema y una solución que alteran o afectan la trama que se va dando y crean los hechos posteriores al problema. Por ejemplo:

LA DICTADURA PORFIRISTA Pp. 60 – 61. Lecc. 5

Porfirio Díaz casi no dejó ningún poder a los gobernadores ni a las autoridades locales. Él tomaba todas las decisiones. Los diputados y los senadores aprobaban todas sus iniciativas. La opinión pública debía estarle siempre agradecida. No se permitía ninguna confrontación de ideas ni de opiniones.

El presidente se reeligió varias veces. Por largo tiempo esa fórmula funcionó porque el país anhelaba la paz y la prosperidad, y porque el gobierno de Díaz logró un impresionante impulso económico. Pero con el tiempo los defectos de la situación se fueron agudizando. A un lado de la creciente desigualdad y del clima de injusticia que se vivía, sobre todo en el campo, el problema más grave fue que no había oportunidad para que quienes deseaban participar en la política pudieran hacerlo.

2.6 Finalmente, la **descripción** se encontró en cada una de las lecturas que integran las 8 lecciones (ver cuadro 9). Esto indica que los textos que conforman el libro de historia son de carácter descriptivo, ya que se proporciona información sobre cada uno de los sucesos, hechos, lugares y personajes, y de tipo narrativo pues los hechos y eventos históricos se explican a partir de episodios llevados a cabo en los diferentes escenarios. Por ejemplo:

REVOLUCIONARIO EN EL EXILIO p. 67. Lecc. 6

Uno de los periodistas que más intensamente manifestaron su oposición al régimen de Díaz fue Ricardo Flores Magón (1873 – 1922). Cuando tenía veinte años, Flores Magón se inició como periodista en El Demócrata, un diario de oposición. Siete años después, en 1900, con su hermano Jesús fundó el periódico Regeneración, cuyos ataques contra el presidente Díaz le valieron ser encarcelado.

Tras nuevas prisiones, en 1904 salió desterrado a San Antonio, Texas, donde volvió a publicar Regeneración, ahora con su hermano Enrique. Dos años después, en Saint Louis, Missouri, a donde llegaron huyendo, los Flores Magón fundaron el Partido Liberal Mexicano, que pronto se extendió por todo México, aunque su dirigente principal se mantuvo en el exilio.....

CUADRO 9 ESTRUCTURA TEXTUAL

	LECCIONES								
	1	2	3	4	5	6	7	8	
ENNUMERACIÓN	L3, L5, L9, L10, L13	L2, L4, L5, L6,	L1, L2, L3, L5, L7, L8, L9	L5, L6, L7, L11	L1, L4, L7	L8, L10	L1, L6, L7	L2, L4, L7, L9, L10	EN DONDE L1 = A LECTURA 1 Y ASÍ SUCESIVA MENTE
SECUENCIA TEMPORAL	L2, L4, L5, L6, L7, L8, L11	TODAS	TODAS	L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8, L9, L10, L11, L12	TODAS	TODAS	TODAS	L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8	
CAUSACIÓN	L2, L4, L6, L8, L11, L13	L3, L4, L5, L6, L8, L9	L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L9	L1, L3, L7, L8, L9, L12	L1, L2, L3, L4, L5	L1, L2, L3, L4, L7, L8	L1, L2, L4, L5, L6, L7, L9	L1, L2, L4, L6	
COMPARACIÓN CONTRASTE	L4, L5, L9, L13	L2, L5, L6, L9	L1, L2, L3, L4	L1, L8, L13	L7, L8	L5, L6, L8	L1, L10	L2, L3, L4, L6, L10	
PROBLEMA SOLUCIÓN	L4, L6, L7, L8, L11	L1, L2, L3, L5, L6	L1, L4, L6, L7, L9	L1, L2, L6, L8	L2, L3, L5, L8	L2, L3, L5, L7, L8	L1, L3, L4, L5, L6, L7, L9	L1, L3, L7	
DESCRIPCIÓN	TODAS	TODAS	TODAS	TODAS	TODAS	TODAS	TODAS	TODAS	
TOTAL DE LECTURAS POR LECCIÓN	14	9	9	13	8	11	10	10	

Con base a lo anterior pueden calificarse como estructuras necesarias para darle forma a un texto y facilitar su comprensión: **la secuencia temporal**, la cual ubica al lector en el tiempo que se lleva a cabo el suceso; **la causación**, que explica al lector las causas o antecedentes que provocaron tal suceso y el efecto que se tuvo; **el problema solución**, que al igual que el anterior, explica al lector los problemas que fueron provocados y la solución que se efectuó, así como las consecuencias que se tuvieron gracias a la solución elegida; y finalmente **la descripción**, necesaria para ubicar correctamente en el lugar y época todos los sucesos narrados en el texto. Dichas estructuras son fáciles de localizar y es necesario e importante que aparezcan pues en ellas se encuentra la información que se desea transmitir al lector.

Hasta aquí, se ha explicado lo que tiene que ver con el texto por lo tanto, puede decirse dado que el proceso de lectura se compone de diferentes niveles de análisis lingüístico, lo cual hace posible el reconocimiento de grafías y la comprensión del texto. Éste proceso es cíclico e interactivo, la construcción del significado depende de los conocimientos previos que el lector posee y la forma en que adapta o acomoda la nueva información, coincidiendo con lo que el autor trató de transmitir en su texto. Entonces, durante la revisión del texto de historia se observó que las lecturas ahí contenidas requieren para su comprensión, del conocimiento de grafías, el conocimiento del significado de palabras y frases; manejando así procesos mentales de reconocimiento, memoria, adaptación, entre otros. Ellos permiten al alumno darle el significado correcto a los textos y comprenderlos, en otras palabras, para favorecer el aprendizaje significativo de los temas que ahí se tratan.

Textualmente, puede decirse que las lecturas manejan una buena gramática, sintáxis y pragmática, a excepción de algunos párrafos en donde la redacción puede mejorarse. De igual forma son fáciles de leer y comprender, dado que en sexto grado los alumnos son más hábiles en el manejo de la lectura, pues tienen conocimiento sobre los temas y pueden elaborar estrategias simples para su comprensión. Un ejemplo de lo anterior es la elaboración de preguntas, de resúmenes, líneas del tiempo, cuadros comparativos o sinópticos, etc., así como la identificación de ideas principales y de las estructuras textuales que se manejan en los textos expositivos.

3. ELEMENTOS QUE DEBE CONTENER UN LIBRO DE TEXTO.

Como se comentó en el capítulo de diferencias entre expertos y novatos, la comprensión de un discurso escrito se lleva a cabo al mismo tiempo en que el lector activa diferentes conocimientos y diversas maneras de actuar sobre el texto. Para el logro de la comprensión, los alumnos requieren de

estrategias de lectura, que son una secuencia de conductas conscientes tendientes a un fin. Así mismo, la utilización de éstas distingue a los lectores novatos de los expertos, pues los primeros realizan un procesamiento pasivo en donde se enfocan a los puntos superficiales, mientras que los expertos procesan activamente la información gracias a la utilización de estrategias. Sin embargo, para que el lector pueda hacer uso de las estrategias que conoce, el libro de texto debe contener o proveer ciertos elementos, los cuales son: ilustraciones, títulos, subtítulos, el texto debe guiar a la predicción del final del relato, y por ende al contenido. Con respecto a lo que ofrece el libro de texto de historia se encontró: (ver cuadro 10, en tal cuadro se encuentran el número de lecturas que contienen algunas de éstos elementos):

3.1 Que la **utilización de formas gráficas** (ver cuadro 10) como son las ilustraciones, fotografías, gráficas, no se usan como apoyo en todas las lecturas que integran al libro de texto. En la lección 1, a pesar de contener 14 lecturas, sólo se encontraron 5 ilustraciones, de las cuales una de ellas no corresponde al tema, ya que debería estar situada cinco lecturas adelante (ver cuadro 11, en este cuadro se encuentra el número de lecturas que utilizan las formas gráficas y su correspondencia con el contenido de la lectura). En la lección 2 se encontraron éstas en 7 de las 9 lecturas contenidas correspondiendo al tema que tratan. Por su parte, la lección 3 que contiene 9 lecturas muestra ilustraciones en 4 de sus lecturas, correspondiendo al tema que tratan; siendo el caso contrario en la lección 4, la cual contiene 13 lecturas en las que se localizaron ilustraciones en 6 de ellas correspondiendo al tema tan solo en 4 lecturas; ya que la lectura 5 que corresponde al tema “los liberales en el poder” comparte la ilustración con la siguiente lectura, correspondiendo la ilustración a ésta última lectura, y la lectura 10 muestra una ilustración de Carlota, esposa de Maximiliano cuando en esta lectura no se le menciona por lo que no corresponde la ilustración.

La lección 5 contiene 8 lecturas, de las cuales 5 muestran ilustraciones que corresponden a los temas que se manejan en dichas lecturas; la lección 6 muestra el mismo caso, en donde de 11 lecturas 8 de ellas presentan ilustraciones congruentes al tema. La lección 7 contiene 10 lecturas y todas ellas presentan ilustraciones, sin embargo las ilustraciones que se presentan en las lecturas 3, 6 y 7 no concuerdan con la lectura; por ejemplo las lecturas 3 y 4 comparten una ilustración la cual, tiene más correspondencia con la lectura 4, ya que es copia del mural de José Clemente Orozco a quien se le menciona en dicha lectura. Así mismo, las lecturas 6 y 7 que manejan los temas de la rebelión cristera y el Partido Nacional Revolucionario respectivamente, manejan ilustraciones que corresponderían a la lectura 4 ya que son murales de Diego Rivera y de Siqueiros, los cuales son mencionados en la lectura 4, referente a la revolución cultural.

Finalmente la lección 8 maneja 10 lecturas de las cuales 6 manejan ilustraciones y la lectura 6 muestra una imagen que no corresponde a la fecha que se maneja en la lectura.

CUADRO 10 ELEMENTOS DE UN LIBRO DE TEXTO

	LECCIONES							
	1	2	3	4	5	6	7	8
TOTAL DE LECTURAS POR LECCIÓN	14	9	9	13	8	11	10	10
FORMAS GRÁFICAS	5	7	4	6	5	7	10	6
TÍTULOS	14	9	9	13	8	11	10	10
SUBTÍTULOS	14	9	9	13	8	11	10	10
PERMITE PREDECIR EL FINAL DEL RELATO	12	8	7	10	8	10	7	7
PERMITE PREDECIR EL CONTENIDO DEL TEXTO	13	7	8	13	8	11	8	9
PUEDE DEDUCIRSE LA INFORMACIÓN	14	8	9	13	7	11	6	9
PROMUEVE LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN	10	5	7	11	7	6	7	8

CUADRO 11 NÚMERO Y CORRESPONDENCIA DE ILUSTRACIONES

	LECCIONES							
	1	2	3	4	5	6	7	8
NÚMERO DE ILUSTRACIONES	5	7	4	6	5	8	10	6
CORRESPONDEN	4	7	4	4	5	8	7	5
TOTAL DE LECTURAS POR LECCIÓN	14	9	9	13	8	11	10	10

Como se ha observado la utilización de imágenes o ilustraciones es necesaria para darle una idea al lector de lo que está leyendo y pueda comprender mejor o para que se dé una idea de lo que tratará el texto. Así mismo la utilización de las formas gráficas, cualquiera que sea, ayuda a centrar la atención en la información importante y a resaltar los puntos clave de los textos; un ejemplo de esto es la línea de tiempo que aparece a lo largo del libro, comenzando en 1776 y terminando en 1964, haciendo mención de las fechas importantes en la historia de México. Sin embargo el libro de texto no maneja otro tipo de formas gráficas que no sean las ilustraciones, la línea de tiempo y los mapas geográficos que ilustran la forma en que iba progresando el país a lo largo del tiempo, las diferentes divisiones políticas que tuvo nuestro territorio o las zonas que fueron ganadas o perdidas en las diversas guerras que tuvo el país.

3.2 La **utilización de títulos y subtítulos** se localiza en todo el libro de texto, manejando el título de la lección y en las diversas lecturas los subtítulos; por ejemplo la lección 5:

TÍTULO:	La consolidación del Estado mexicano	La dictadura porfirista
SUBTÍTULOS:	La paz porfirista	El ferrocarril a Manzanillo
	La prosperidad porfiriana	Extranjerismo y nacionalismo
	Sociedad y cultura	Promesas

En donde el título ayuda al lector a predecir el contenido del texto y los subtítulos lo ayudan a organizar correctamente el contenido y comprender, paso a paso la información que se maneja en dicha lección, utilizando sus conocimientos previos, la nueva información y haciendo y reafirmando o no predicciones acerca de lo que se tratará.

Por lo tanto la estrategia del muestreo según Smith, ayuda a que el lector antes de comenzar a leer en forma, gracias a una breve inspección, tenga una idea falsa o correcta de lo que tratará la lectura; es decir, esto permite que el lector se imagine el contenido a partir de las características que se presentan en imágenes, títulos, subtítulos, etc.

3.3 Las técnicas del muestreo anteriormente analizadas ayudan al lector a imaginarse el contenido del texto, permitiéndole **prever el final del relato** antes de llegar a él. Este punto se presentó (ver cuadro 12, donde se muestra el número de lecturas por lección que permite la predicción del contenido y del final del relato) en 12 lecturas de la lección 1, 10 lecturas de las lecturas 4 y 6 y en 8 de las lecturas 2 y 5, esto es indicador de que en todas las lecciones más de la mitad de las lecturas permiten que el lector pueda prever el final tanto de un párrafo como del texto completo, gracias a la lógica que llevan las ideas y los párrafos. Por ejemplo:

MANUELA MEDINA, CAPITANA DE MORELOS p. 15 Lecc. 1

Juan Nepomuceno Rosains fue secretario de Morelos. Éste es un fragmento de su diario durante la toma del puerto de Acapulco, en 1813.

Miércoles 7 de abril. Hoy no se ha hecho fuego ninguno. Llegó en este día a nuestro campo doña Manuela Medina, india natural de Taxco, mujer extraordinaria a quien la junta le dio el título de capitana porque ha hecho varios servicios a la nación, pues ha levantado una compañía y se ha hallado en siete acciones de guerra. Hizo un viaje de más de cuatrocientos kilómetros por conocer al general Morelos. Después de haberlo visto, dijo que ya moría con ese gusto aunque la despedazase una bomba.

En esta breve lectura puede observarse la secuencia entre las ideas que guía a un final, el cual puede preverse aunque no sea el esperado, se forma el lector la idea del final.

CUADRO 12 PREDICCIÓN

	LECCIONES							
	1	2	3	4	5	6	7	8
TOTAL DE LECTURAS POR LECCIÓN	14	9	9	13	8	11	10	10
PERMITE PREVEER EL FINAL DEL RELATO	12	8	7	10	8	10	7	7
PERMITE PREDECIR EL CONTENIDO DEL TEXTO	13	7	8	13	8	11	8	9

3.4 Al igual que la predicción del final del relato, la técnica de muestreo permite al lector **predecir el contenido del texto**, ya que con solo leer el título de la lección el lector se forma una idea de lo que en ella se encuentra, esto se ve apoyado si aparecen subtítulos e imágenes, ya sean ilustraciones o mapas que

brinden al alumno una idea y que al iniciar su lectura éste ya sepa qué es lo que puede encontrar en el texto. Por lo tanto, las lecciones que manejaron en mayor cantidad este punto (ver cuadro 12) fueron la 4, 5 y 6 con el total de las lecturas, siguiéndole la lección 1 con 13 de sus 14 lecturas; en contraparte, las lecciones que manejaron la predicción del contenido en menor cantidad fueron la lección 2 y 7, sin utilizarla en dos de sus lecturas. Sin embargo se observó que aunque todas las lecciones la manejan en más de la mitad de las lecturas, existen lecturas que desde la introducción especifican el tema, tal es el caso del la lectura 9 en la lección 3 y contrario a esto, el título de la lectura no corresponde con el contenido del texto como es el caso de la lectura 9 de la lección 8, la cual se transcribe a continuación:

VISTA AL FUTURO p. 101 Lecc. 8

De seguro que tú ya conocías algunos de los personajes y de los episodios que aparecen en estas *Lecciones de historia de México*. Ya habías oído hablar de Hidalgo o de Zapata, por ejemplo; o de la batalla del Cinco de Mayo, cuando el general Zaragoza derrotó a las fuerzas francesas que habían invadido el país y atacaban Puebla. De seguro, también, de muchos otros no sabías nada. Pero ahora ya has empezado a conocerlos.

En México vive gente diversa. Alguna pertenece a los grupos indígenas y otra llegó de Europa, de África, de Asia. Pero la mayoría de los mexicanos somos mestizos; es decir, somos hijos de gente de orígenes distintos (incluidas las mezclas entre las diferentes etnias indígenas).

Este mestizaje nos hace diferentes a otros pueblos, nos da un carácter propio, una identidad. Otra de las razones de nuestra identidad es que vivimos en un mismo territorio. Otra más, que tenemos unas mismas leyes, un mismo gobierno, una misma cultura, enriquecida por sus diferencias regionales. Nuestra cultura es nuestra forma de vivir: nuestras ideas, costumbres, creencias, manera de ver las cosas; nuestro gusto por ciertos platillos, juegos y espectáculos; por cierta música; la diversidad de nuestras fiestas.

Como has visto en estas *Lecciones de historia de México*, el camino para conseguir la unidad de nuestra nación ha sido largo y difícil. Aunque han sido repetidamente combatidos, algunos viejos problemas siguen afectándonos: las desigualdades sociales, la tenencia de la tierra, la deuda externa, la necesidad de participar con provecho en el comercio internacional y de llegar a una democracia completa.

Las glorias y las hazañas de nuestros antepasados son parte de tu herencia. También las dificultades que ellos no pudieron resolver. México necesita que todos sus habitantes tengan educación, trabajo, alimentación, vivienda, atención médica, justicia, la oportunidad de participar en su gobierno. A ti te corresponde trabajar para que todo esto pueda lograrse.

Para conseguirlo, tienes que conocer tu país. Su presente y su pasado. A partir de lo que somos tendrás que construir su futuro.

Como puede observarse, esta lectura se enfoca a dar una explicación o sintetizar todo lo que a lo largo del libro se ha leído, sin dar una visión hacia donde se dirige el país en política, sociedad, educación; por lo que no corresponde el título con el contenido.

Entonces la predicción en las lecturas juega un papel muy importante, ya que como se ha dicho a lo largo del análisis, permite que el alumno conforme va leyendo, se dé una idea de hacia donde lo llevará la lectura, ayudándole a utilizar su capacidad de razonamiento, inferencia, abstracción y que haga uso de los conocimientos previamente adquiridos.

3.5 Dado que la capacidad de inferir permite al alumno **deducir o completar información** ausente o implícita y producir información que no existe a partir de lo dicho en el texto, se encontró que en todas las lecciones más de la mitad de las lecturas que las integran manejan la inferencia (ver cuadro 10). Las lecciones que en su totalidad de lecturas manejan este punto son: 1, 3, 4 y 6. Por otro lado, la lección que maneja menos la inferencia es la 7, utilizándola tan solo en 6 de sus 10 lecturas (ver cuadro 13), lo cual indica que la deducción de información es importante, pues permite al alumno hacer las conexiones necesarias para activar los conocimientos que se estudiaron previamente y poder comprender la lectura por completo haciendo uso de información que no se encuentra en ella.

CUADRO 13 LECTURAS EN DONDE PUEDE DEDUCIRSE LA INFORMACIÓN

	LECCIONES								EN DONDE L1= A LECTURA 1 Y ASÍ SUCESIVAMENTE
	1	2	3	4	5	6	7	8	
LECTURAS	TODAS	L1, L2, L3, L4, L5, L6, L8, L9	TODAS	TODAS	L1, L2, L3, L4, L5, L7, L8	TODAS	L1, L3, L4, L5, L6, L7	L1, L2, L4, L5, L6, L7, L8, L9, L10	
TOTAL DE LECTURAS POR LECCIÓN	14	9	9	13	8	11	10	10	

3.6 Al finalizar una lectura, se espera que dicho texto **promueva la búsqueda de información**, ya sea para completar datos no dados e inferidos por el lector o para ahondar sobre el tema, si éste último es el caso quiere decir que fue de interés para el lector. Al revisar cuidadosamente cada una de las lecturas integradas en el libro, se encontró que no todas promueven la búsqueda de información, pues son lecturas muy explícitas y descriptivas que no dejan duda alguna al lector. Como puede observarse en el cuadro 14, la búsqueda de información se promueve en la mayoría de las lecturas, pero esta actividad depende más del interés que el lector tenga sobre el tema ya que si el lector lee sin poner interés alguno en dicho tema, no deseará conocer mas sobre éste, aunque se marquen pautas para buscar más información de la que el texto maneja. Dicho cuadro (14), contiene el número de lectura que promueve la búsqueda de información.

Por lo que, se dice que la localización del error y la búsqueda de información son estrategias que pueden utilizarse en forma conjunta, pues si la inferencia que realiza un lector no coincide con lo escrito por el autor, puede ser necesaria la indagación de información que explique dicha situación y así comprenderla.

CUADRO 14 LECTURAS QUE PROMUEVEN LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

	LECCIONES								
	1	2	3	4	5	6	7	8	
PROMUEVE LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN	L3, L5, L6, L7, L8, L9, L10, L11, L13, L14	L1, L2, L4, L8, L9	L2, L3, L4, L5, L6, L7, L9	L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8, L9, L10, L11	L1, L2, L3, L4, L5, L7, L8	L1, L2, L3, L7, L9, L10	L2, L3, L4, L4, L6, L7, L10	L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L10	EN DONDE L1= A LECTURA 1 Y ASÍ SUCESIVAMENTE
TOTAL DE LECTURAS POR LECCIÓN	14	9	9	13	8	11	10	10	

Por otro lado, las técnicas que utiliza el alumno al tener un primer contacto con el texto, dependen de las habilidades lectoras que tenga cada uno, por lo que si hasta el sexto grado no se le ha formado en la utilización de estrategias que puedan ayudarlo a mejorar su lectura y su comprensión, le costará más trabajo que al alumno que si tiene conocimiento de éstas u otras estrategias. Ya que, como puede observarse a lo largo de este apartado, el libro de texto provee al alumno de elementos básicos para mejorar la comprensión de las lecturas.

4. ACTIVIDADES PROPUESTAS POR EL TEXTO PARA FACILITAR LA COMPRENSIÓN

Estos tipos de estrategias permiten que el alumno planifique distintas acciones a realizar durante el proceso lector, lo cual ayuda a tener un primer y superficial encuentro con el texto y posteriormente realizar la lectura. Las estrategias previas a la lectura son las mencionadas en el apartado anterior como la revisión de ilustraciones, títulos y subtítulos, las cuales ya se discutieron; por esto se comenzará con la localización de la idea principal en el primer enunciado, la cual es una forma de conocer el contenido del texto.

4.1 La **localización de la idea principal en el primer enunciado** sirve para conocer el contenido del texto o tener una idea sobre éste y posteriormente realizar la lectura completa, si es que contiene la información que se busca además de que un buen texto menciona el tema principal dentro del primer párrafo.

Como puede observarse en el cuadro 15, en la mayoría de las lecturas se encuentra la idea principal en el primer enunciado, destacando la lección 5, ya que es la única lección en donde todas las lecturas presentan este punto, siguiendo de las lecciones 6 y 8, en las que en una de las lecturas la idea principal

no se encuentra en el primer enunciado, sin embargo esto no significa que sea difícil localizar la idea principal en las demás lecturas ya que se presenta dentro del primer párrafo; un ejemplo de esto es:

DEL PENSAMIENTO DE MORELOS p. 14. Lecc. 1

El 14 de septiembre de 1813, Morelos presentó ante el Congreso reunido en Chilpancingo un escrito que llamó *Sentimientos de la Nación*. Los siguientes son fragmentos de ese documento...

En donde la idea principal no se localiza en el primer enunciado, puesto que es una fecha, pero se localiza en el párrafo, siendo éste el primero de la lectura.

CUADRO 15 LECTURAS EN LAS QUE SE LOCALIZA LA IDEA PRINCIPAL EN EL PRIMER ENUNCIADO

LECTURAS	LECCIONES								EN DONDE L1= A LECTURA 1 Y ASÍ SUCESIVAMENTE
	1	2	3	4	5	6	7	8	
	L1, L2, L3, L6, L7, L8, L9, L10, L11, L12, L13, L14	L1, L2, L4, L6, L7, L8, L9	L2, L3, L4, L5, L6, L8, L9	L1, L2, L3, L4, L5, L7, L9, L10, L11, L12, L13	TODAS	L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8, L9, L10, L11	L2, L4, L5, L8, L9, L10	L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8, L10	
SE LOCALIZA LA IDEA PRINCIPAL EN EL PRIMER ENUNCIADO	12	7	7	11	8	10	6	9	
TOTAL DE LECTURAS POR LECCIÓN	14	9	9	13	8	11	10	10	

4.2 Dado que el proceso lector es interactivo y cíclico provocando la construcción y reconstrucción de significados mediante la **activación de los conocimientos previos** y la acomodación y adaptación (**vinculación**) de los nuevos organizados a través de esquemas mentales que proporcionan marcos de referencia, se observó que el 100% (ver cuadro 16, donde se registra el número de lecturas en las que se vinculan los conocimientos) de las lecturas vinculan el nuevo conocimiento con los ya adquiridos, sin embargo como se observó en el punto 1.5 y en el cuadro 4, el 94% de las lecturas requieren de un conocimiento previo aprendido en la escuela para ser entendidas, y para que el lector pueda comprender lo que está leyendo, es necesario que vincule los conocimientos previos con los nuevos.

Por ejemplo:

MÉXICO SE HACE REPÚBLICA p. 31. Lecc. 3

Muchos mexicanos se oponían a Iturbide, y algunos diputados conspiraron en su contra. El emperador disolvió el Congreso y realizó otros cambios políticos. Antonio López de Santa Anna, que era comandante general de la provincia de Veracruz, fue destituido y se rebeló contra Iturbide. Puesto de acuerdo con Guadalupe Victoria, en febrero de 1823 Santa Anna proclamó el Plan de Casa Mata, que proponía establecer el sistema republicano. Santa Anna tenía veintisiete años y el grado de coronel. Había

iniciado su carrera militar en las filas realistas. Desde su primera campaña se distinguió por su valor y, al mismo tiempo, su afición a los juegos de azar.

En marzo de 1823 Iturbide renunció al trono y se fue a Europa. Las provincias de Centroamérica (lo que actualmente son Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua y Costa Rica), que se habían unido al imperio, se separaron de México. Al año siguiente Iturbide regresó; como en su ausencia el Congreso había decretado que no podía volver a México, bajo pena de muerte, fue fusilado...

CUADRO 16 LECTURAS EN LAS QUE SE REQUIERE LA VINCULACIÓN DE CONOCIMIENTOS

	LECCIONES								TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	
LECTURAS	14	9	9	13	8	11	10	10	
TOTAL DE LECTURAS POR LECCIÓN	14	9	9	13	8	11	10	10	84

En la lectura anterior, es necesario conocer o recordar que México se había independizado de un régimen monárquico y que al haber concluido esta guerra, se requería reconstruir el país desde el tipo de gobierno, ya que todo era un caos. Además de que la sociedad se encontraba dividida ya que unos querían la república y otros la monarquía, de éstos últimos, algunos querían a Iturbide y otros a alguien español. Por lo tanto, la utilización del conocimiento previo para comprender un texto es necesaria ya que en base a éste el lector podrá desarrollar una red mental que contenga conceptos conocidos y conforme vaya avanzando en la lectura, vinculará éstos con la nueva información reorganizando la red y reconstruyendo los significados.

4.3 Dado que el proceso de toma de notas ayuda a entender y retener mejor los **conceptos clave** que aparecen en un texto ya que mediante ellas (las notas) se reflexiona sobre lo más importante del tema y se expresa en palabras propias del lector las ideas principales, por ello la aparición de conceptos clave dentro de una lectura es importante, pues a partir de ellos se pueden realizar notas como estrategias de apoyo durante la lectura. Así mismo se espera encontrar conceptos clave dentro del texto, sin embargo en esta ocasión no fue así, ya que no en todas las lecturas que integran el libro de historia pudieron localizarse éstos. Tales lecturas pertenecen a las lecciones 2, 6, 7 y 8 (ver cuadro 17) y dichas lecturas son narraciones complementarias del tema, pues son más bien descripciones hechas de la época. Un ejemplo es el siguiente:

VIDA DEPORTIVA p. 99 Lecc. 8

Después de la Revolución Mexicana, los deportes empezaron a formar parte de la vida diaria de casi todos los mexicanos. En las escuelas se comenzó a dar cada vez más importancia a la educación física y, como en el resto del mundo, pasaron a ser no solo una actividad útil para el desarrollo del cuerpo y para fomentar el trabajo en equipo, sino también un espectáculo importante y un medio de acercamiento entre las distintas naciones.

México ha sido varias veces sede de las fiestas deportivas más importantes del mundo. De los Juegos Centroamericanos en 1926, 1954 y 1990. De los Juegos Panamericanos en 1955 y 1975. Del Campeonato Mundial de Fútbol en 1970 y 1986. Y de las Olimpiadas en 1968.

Los atletas mexicanos han obtenido más de doscientas medallas en los juegos Centroamericanos y Panamericanos, y más de cuarenta en las Olimpiadas.

Las primeras medallas olímpicas se consiguieron en 1932, en Los Angeles en Estados Unidos: una de plata en boxeo, por Francisco Cabañas, y otra también de plata en tiro, por Gustavo Huet. El atleta mexicano que más medallas olímpicas ha ganado es el clavadista Joaquín Capilla, que conquistó cuatro medallas en tres Olimpiadas: 1948, 1952 y 1956.

CUADRO 17 LECTURAS EN QUE APARECEN CONCEPTOS CLAVE

	LECCIONES								EN DONDE L1= A LECTURA 1 Y ASÍ SUCESIVA MENTE
	1	2	3	4	5	6	7	8	
LECTURAS	TODAS	L1, L2, L3, L4, L5, L6, L8, L9	TODAS	TODAS	TODAS	L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8, L10, L11	L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L9, L10	L1, L3, L4, L5, L6, L7, L9, L10	
APARICIÓN DE CONCEPTOS CLAVE	14	8	9	13	8	10	9	8	
TOTAL DE LECTURAS POR LECCIÓN	14	9	9	13	8	11	10	10	

Contrario a lo anterior, las lecciones que manejan en la totalidad de sus lecturas la aparición de conceptos clave son la 1, 3, 4 y 5 (ver cuadro 18), lo cual facilita la toma de notas durante la lectura resaltando éstos y realizando breves escritos para recordar posteriormente el contenido de la lectura.

4.4 Como se mencionó en el capítulo de estrategias durante la lectura, la **elaboración de conceptos** surge del conocimiento del significado de una palabra, dicho significado permite al lector elegir una acepción y emplearlo en diferentes ocasiones y utilizarlo en contextos diferentes; esto es porque la palabra extrae al objeto de la esfera de imágenes y lo inserta en el sistema categorial. Gracias a esto se observó que todas las lecturas del libro de historia, excepto una (ver cuadro 18), manejan conceptos que el lector extrae de su memoria, los ubica en el contexto y vincula con la información que se presenta provocando una mejor comprensión y la reestructuración de la información contenida en la memoria y vinculada con dicho concepto. Cabe mencionar que la única lectura que no promueve la elaboración de conceptos pertenece a la lección 8 y es la lectura 10.

CUADRO 18 LECTURAS QUE PERMITEN LA ELABORACIÓN DE CONCEPTOS

LECTURAS	LECCIONES								EN DONDE L1= A LECTURA 1 Y ASÍ SUCESIVAMENTE
	1	2	3	4	5	6	7	8	
SE PERMITE LA ELABORACIÓN DE CONCEPTOS	TODAS	TODAS	TODAS	TODAS	TODAS	TODAS	TODAS	L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8, L9	
TOTAL DE LECTURAS POR LECCIÓN	14	9	9	13	8	11	10	9	

Los conceptos que se utilizan pertenecen a los dos tipos de conceptos que se manejaron en el capítulo ya mencionado; tales conceptos son usuales y científicos. Un ejemplo es:

TRIUNFO DE LA INDEPENDENCIA p. 23, 25 – 26. Lecc. 2

El 24 de febrero de 1821, con el respaldo de Guerrero, Iturbide firmó un documento en que invitaba a todos los habitantes de la Nueva España a olvidar sus divisiones y a unirse para alcanzar la independencia. A este documento se le llamó Plan de Iguala o de las Tres Garantías.

Las tres garantías eran los motivos que los unían: religión única (la católica), unión de todos los grupos sociales e independencia de México, que sería una monarquía constitucional. Cada garantía se representó con un color y se hizo con ellos una bandera, símbolo de la nueva nación. A lo largo de la historia, la forma de nuestra bandera ha cambiado, pero sus colores han sido los mismos desde el principio.

A mediados de 1821 llegó a la Nueva España Juan O' Donojú, el último español para gobernarla. O' Donojú se dio cuenta de que los mexicanos querían la independencia. Convencido de que no podría gobernar y de que era imposible cambiar lo que se había avanzado para la liberación del país. O'Donojú firmó con Iturbide los Tratados de Córdoba, mediante los cuales reconoció la Independencia de México.

En donde los conceptos usuales y científicos son:

Conceptos Usuales	Conceptos Científicos
Firma	Independencia
Documento	Garantías
Religión	Monarquía constitucional
Grupos sociales	Bandera
Mexicanos	Gobernar
	País

Lo anterior es una forma de mostrar la interrelación que tienen los conceptos y lo que se necesita para elaborar un texto. Con los conceptos anteriores podría hacerse una red de significados para conocer cada una de las acepciones que pueden tener los conceptos y cómo se relacionan entre sí.

Como se ha observado en este apartado la utilización de estrategias previas y durante la lectura ayuda y apoya al sujeto a realizar una mejor lectura y comprender mejor, además de retener más fácilmente mayor información, almacenarla en la memoria y hacer uso de ella con más frecuencia cumpliendo así el objetivo de la enseñanza estratégica al fomentar la independencia del alumno para elegir la estrategia más eficaz para mejorar su comprensión.

De igual manera, se pretende formar conciencia de la historia en los alumnos brindándoles elementos que les permitan analizar la situación actual del país y del mundo, siendo indispensable que la enseñanza y el aprendizaje de la historia de lleve a cabo a través de materiales y actividades que propicien el análisis, la reflexión y la comprensión (SEP, 2001). Por ello al final de libro de texto se sugieren o proponen algunas actividades para realizarse al concluir cada lección; las actividades, han sido diseñadas con el propósito de ayudar a los alumnos a reflexionar sobre la información, desarrollar la capacidad de identificación y para desarrollar su imaginación histórica. Tales actividades son:

- Elaboración de resúmenes
- Reconocimiento de elementos en mapa gráfico
- Comentarios sobre las lecturas
- Comparación de ideas
- Elaboración de historietas
- Elaboración de cuadros comparativos
- Ordenación de hechos (por cronología)
- Interpretación de mapas gráficos
- Investigación de actividades respecto a una fecha
- Interpretación de imágenes
- Elaboración de línea de tiempo
- Reflexión y comparación de ideas
- Análisis de textos
- Descripción de semejanzas y diferencias de acuerdo a una época (comparación de épocas)
- Cálculo a partir de la línea del tiempo del libro
- Elaboración de un texto (redacción)
- Comentarios de los problemas actuales

En base a lo que se revisó en este estudio, las actividades presentadas en el libro de texto son apropiadas para que el alumno pueda conocer y apropiarse de los hechos históricos que se han vivido a través del tiempo, pero podría llevarse a cabo la enseñanza de esquemas que propicien la capacidad y habilidad de abstracción, síntesis, organización y discriminación para que identifique solamente los conceptos clave, pues éstos son lo que se quedan en la memoria del sujeto y le permiten vincular nuevos conocimientos a ellos. Tales esquemas pueden ser los mapas o las redes semánticas o conceptuales, pues cada uno de ellos tiene un fin.

CONCLUSIONES

Al realizar el presente estudio se llegó a las siguientes conclusiones:

El libro de texto de historia de sexto grado maneja la estructura jerárquica de tal manera que es fácil localizar la relación, coherencia y significado global tanto de párrafos como del texto en general, de igual forma, el número de ideas que conforman un párrafo corto, lo cual permite al alumno la elaboración de estrategias de comprensión.

Por otra parte, es necesaria la utilización del conocimiento previo ya que éste ayuda a que exista un buen andamiaje con los nuevos conceptos que se localizan dentro del texto, y así el alumno puede relacionar mejor los conocimientos.

Conforme a la estructura textual que tiene el libro de texto, sobresale la secuencia temporal, la causación, el problema solución y la descripción. Todos ellos contribuyen a mejorar la comprensión que pueda lograr el alumno de cómo sucedieron los hechos históricos, por medio de la descripción de lugares y personajes, la narración detallada de tales sucesos.

Como puede observarse, el libro de texto de historia maneja características tanto de textos narrativos como de textos expositivos, manejando una mejor explicación de los hechos, ya que se manejan principalmente las descripciones y la solución de problemas, así como la causa efecto. Cabe mencionar que en ningún momento se presentan definiciones de conceptos, sino que las lecturas son de corte narrativo y explicativo.

De acuerdo a los elementos que debe contener un libro de texto, se encuentran los más importantes, que apoyan al lector a darse una idea de lo que el texto trata. Dichos elementos son: formas gráficas, títulos, subtítulos; tales elementos orientan al lector a la predicción del texto y del final de éste. Aunque las formas gráficas en ocasiones no concuerdan con la lectura, permiten que el lector prediga lecturas posteriores.

En las ocasiones que sucede esto, se rompe el esquema de lo que se espera, sin embargo mantiene al lector con la curiosidad de una siguiente lectura que vaya de acuerdo con esa ilustración, o a buscar información nueva que pueda explicar la utilización de ilustraciones.

Por último, puede decirse que cada uno de estos elementos son necesarios para que los textos tengan las estructuras que vayan de acuerdo a sus objetivos, es decir, si los libros de texto oficiales deben transmitir saberes culturales e ir de acuerdo a la edad del lector, ellos deberán cumplir con ciertas estructuras, y es por eso que durante el presente estudio se analizaron las estructuras que manejan los textos.

Por ello, puede decirse que el libro cumple con su objetivo, así como las lecturas que ahí se encuentran, ayudando al lector a tener una mejor comprensión y facilitando el uso de estrategias, ya que las actividades que se proponen como complemento, en su mayoría son de reconstrucción de hechos, interpretación de imágenes, análisis de semejanzas y diferencias (de épocas), elaboración de resúmenes, cuadros sinópticos y líneas de tiempo.

Finalmente, se hace la crítica tanto al libro de texto como a los propósitos de la enseñanza de la historia, pues se pretende que el alumno reflexione y analice los problemas nacionales e internacionales actuales, pero ¿cómo se logra esto si el temario del libro de texto abarca hasta el año 1964?. Existiendo una ruptura histórica de 38 años, en donde han sucedido hechos nacionales e internacionales de importancia. Por ello, puede ser que a los alumnos de sexto grado de primaria con una edad entre 11 y 13 años, se les dificulte vincular la historia que se narra en el libro de texto con lo que actualmente se vive.

Aunado a lo anterior, se recomienda aumentar una sección al libro de texto en donde aparezcan todos los gobernantes que ha tenido el país, desde el primero que ocupó este puesto al terminar la independencia (Iturbide) hasta el actual (V. Fox), pues son datos que los sujetos que habitamos este país deberíamos conocer y manejar, ya no tanto las fechas, sino los acontecimientos que han hecho de nuestro país lo que ahora es. Así mismo en esta sección deberían explicarse cada uno de los símbolos y monumentos importantes que nos caracterizan como mexicanos, no sólo el Himno Nacional y la Bandera Nacional, sino también la Columna de la Independencia, el Palacio Nacional, etc. Y explicar su significado ya que es necesario conocer el significado de todo lo que nos identifica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alzate P., Gómez, M. A, et al. (2000). "La iconografía en los textos escolares de ciencias sociales." Revista de Ciencias Humanas(22).

Barquero, B. y Riviére, A. (2000). "La representación de estados de creencia en el acceso a información a textos narrativos." Estudios de Psicología 66(65): 183 - 201.

Beishuizen, J. y Van Der Schalk, J. (1999). "No correlation between inferencing causal relations and text comprehension?" Learning and instruction 9: 37 - 56.

Bixio, C. (1999). Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza aprendizaje., Homo Sapiens.

Carrasco, A. (1992). "¿Qué es lo básico en la escuela primaria?" La tarea: revista de educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE.(1): 11 - 12.

Casanova, B. N. (2001). Leer en facultad: procedimientos, técnicas e instrumentos. La comprensión lectora y el estudio.

Castañeda, F. S. (1987). "La comprensión de textos expositivos de contenido científico en estudiantes de educación media." Pedagogía: Revista de la Universidad Pedagógica Nacional. 4(9): 33 - 38.

Castelló, M., Clariana, M., et al. (1999). Las estrategias de aprendizaje:¿Qué son?, ¿Cómo se enmarcan en el currículum? Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela. C. Monereo. España., Grao.

Castillo, J. (2000). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.

Cooper, J. D. (1990). Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid, España., Aprendizaje, Visor.

Díaz, A. C. (1998). Español, Sexto Grado. México, SEP.

Díaz Barriga, A. F. y Hernández, G. (2001). Comprensión y aprendizaje de textos. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. Mc. Graw Hill. México.

Díaz, A. B. (1998). Estrategias de comprensión lectora de textos expositivos en niños de sexto año. Licenciatura. México., Universidad Pedagógica Nacional.

Galagovsky, K. L. (1996). Redes conceptuales. Aprendizaje, comunicación y memoria. Buenos Aires, Argentina., Lugar editorial.

García Madruga, J. A. (1999). Comprensión lectora y educación. Memorias del V Simposio: Psicología educativa en educación básica. México., Universidad Pedagógica Nacional.

García Madruga, J. A., Cordero, J. M., et al. (1999). "Intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos: un programa de instrucción experimental." Infancia y Aprendizaje. **74**: 67 - 82.

Garner, R. (1987). "Strategies for reading and studying expository text." Educational Psychologist. **76**: 299 - 312.

González, M. J. (1996). "Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: análisis evolutivo e implicaciones educativas." Infancia y Aprendizaje. **76**: 97 - 107.

INEGI (2000). Estadísticas sociodemográficas: Población de 6 a 14 años por aptitud para leer y escribir, INEGI.

Jiménez, J. D. y Perales, F. J. (2001). "Aplicación del análisis secuencial al estudio del texto escrito e ilustraciones de los libros de física y química de la ESO." Enseñanza de las ciencias **19**(1): 3 - 19.

Luria, A. R. (1997). Lenguaje y pensamiento. (Breviarios de conducta humana). México., Planeta.

Macias, A., Castro, J., et al. (1999). "Estudio de algunas variables que afectan la comprensión de textos de física." Enseñanza de las ciencias **17**(3).

Novack, J. (1992). "La necesidad de hacer la ciencia conceptualmente transparente." Revista Colombiana de Educación.(24): 76 - 90.

Novack, J. y Gowin, D. B. (1988). Aprendiendo a aprender. Barcelona, España., Martínez Roca.

Ontoria, A. (1992). Mapas Conceptuales. Madrid, España., Narcea.

Sánchez, E. (1993). Los textos expositivos. estrategias para mejorar la comprensión. Madrid, España., Aula XXI, Santillana.

Selander, S. (1990). "Análisis de textos pedagógicos hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa." Revista de Educación. **293**: 345 - 354.

SEP (2000). Historia. Sexto grado. México., SEP.

Shay Schumm, J., Ross, G., et al. (1992). "Considerateness of postsecondary reading textbooks: a content analysis." Journal of developmental education **15**(3): 16 - 22.

Smith, F. (1992). Comprensión de la lectura. México., Trillas.

Spires, H. (1993). "Learning from a lecture effects of comprehension monitoring." Reading Research and Instruction. **32**(2): 19 - 30.

Van Dijk (1996). Superestructuras de texto: implicaciones de enseñanza. La ciencia del texto. P. comunicación. Barcelona, España: 153 - 159.

Vidal - Abarca, E. y San José, V. (1998). "Levels of comprehension of scientific prose: the role of text variables." Learning and instruction **8**(3): 215 - 133.

Weinstein, C. E. (1989). Medición y entrenamiento de aprendizaje en alumnos. La psicología cognoscitiva del aprendizaje. Castañeda. y López, M. México., UNAM.

ANEXO 2

REGISTRO DE ESTRUCTURAS Y ESTRATEGIAS ENCONTRADAS EN EL LIBRO DE TEXTO / FRECUENCIA

	SIGLO XIX					SIGLO XX		
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. ESTRUCTURA JERÁRQUICA								
1.1 MICROESTRUCTURA								
NÚMERO DE IDEAS EN EL PÁRRAFO	14	9	9	13	8	11	10	10
RELACIÓN ENTRE LAS IDEAS	14	9	9	13	8	11	10	10
1.2 MACROESTRUCTURA								
APARICION DEL SIGNIFICADO GLOBAL DEL TEXTO	14	9	9	13	8	11	10	10
COHERENCIA ENTRE LAS IDEAS	14	9	9	13	8	11	10	10
1.3 SUPRAESTRUCTURA								
REQUERIMIENTO DEL CONOCIMIENTO PREVIO	14	9	9	13	8	11	9	6
CONOCIMIENTO PROPORCIONADO POR EL TEXTO	14	9	9	13	8	11	10	9
ORGANIZACIÓN DEL TEXTO	14	9	9	13	8	11	10	10
COHESIÓN	13	7	7	13	7	9	8	9
COHERENCIA	13	9	9	13	6	11	10	10
2. ESTRUCTURA TEXTUAL								
ENNUMERACIÓN	5	4	7	4	3	2	3	5
SECUENCIA TEMPORAL	7	9	9	12	8	11	10	8
CAUSACIÓN	6	6	8	6	5	6	7	4
COMPARACIÓN CONTRASTE	4	4	4	3	2	3	2	5
PROBLEMA SOLUCIÓN	5	5	5	4	4	5	7	3
DESCRIPCIÓN	14	9	9	13	8	11	10	10
3. ELEMENTOS QUE DEBE CONTENER UN LIBRO DE TEXTO								
3.1 MUESTREO								
FORMAS GRÁFICAS	5	7	4	6	5	8	10	6
TÍTULOS	14	9	9	13	8	11	10	10
SUBTÍTULOS	14	9	9	13	8	11	10	10
3.2 PREDICCIÓN								
PERMITE PREVEER EL FINAL DEL RELATO	12	8	7	10	8	10	7	7
PERMITE PREDECIR EL CONTENIDO DEL TEXTO	13	7	8	13	8	11	8	9

**REGISTRO DE ESTRUCTURAS Y ESTRATEGIAS ENCONTRADAS
EN EL LIBRO DE TEXTO / FRECUENCIA**

	SIGLO XIX					SIGLO XX		
	1	2	3	4	5	6	7	8
3.3 INFERENCIA								
PUEDE DEDUCIRSE LA INFORMACIÓN	14	8	9	13	7	11	6	9
3.4 AUTOCORRECCIÓN								
PROMUEVE LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN	10	5	7	11	7	6	7	8
4. ACTIVIDADES RECOMENDADAS PARA FACILITAR LA COMPRENSIÓN								
4.1 INSPECCIÓN DEL TEXTO								
PROPORCIONA ILUSTRACIONES	5	7	4	6	5	8	10	6
PROPORCIONA TÍTULOS	14	9	9	13	8	11	10	10
PROPORCIONA SUBTÍTULOS	14	9	9	13	8	11	10	10
SE LOCALIZA LA IDEA PRINCIPAL EN EL PRIMER ENUNCIADO	12	7	7	11	8	10	6	9
4.2 ACTIVACIÓN DEL CONOCIMIENTO PREVIO Y VINCULACIÓN CON EL NUEVO								
	14	9	9	13	8	11	10	10
4.3 TOMA DE NOTAS								
APARECEN CONCEPTOS CLAVE	14	8	9	13	8	10	9	8
4.4 ELABORACIÓN DE CONCEPTOS								
	14	9	9	13	8	11	10	9